

ORGANIZADORAS

Clarice Salete Traversini | Kamila Lockmann | Renata Sperrhake

PESQUISAR COM A ESCOLA

currículo e inclusão em foco



ORGANIZADORAS

Clarice Salete Traversini | Kamila Lockmann | Renata Sperrhake

PESQUISAR COM A ESCOLA

currículo e inclusão em foco



| São Paulo | 2021 |



Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Editora executiva Patricia Bieging

Assistente editorial Landressa Schiefelbein

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Lígia Andrade Machado

Editoração eletrônica Peter Valmorbida

Imagens da capa Kjpgargeter, Freepik - Freepik.com

Revisão Beth Bieging

Organizadoras Clarice Salete Traversini
Kamila Lockmann
Renata Sperrhake

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P474 Pesquisar com a escola: currículo e inclusão em foco.
Clarice Salete Traversini, Kamila Lockmann, Renata
Sperrhake - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural,
2021. 237p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-178-3 (eBook)

1. Educação. 2. Currículo. 3. Inclusão. 4. Avaliação.
5. Ensino. 6. Aprendizagem. 7. Escola. I. Traversini, Clarice
Salete. II. Lockmann, Kamila. III. Sperrhake, Renata. IV. Título.

CDU: 370
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.783

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2 0 2 1



11

*Gabriela Leote Rosa
Juliana Veiga de Freitas
Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia*

A COFORMAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DO PLANEJAMENTO COLETIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.783.154-165

O ano de 2020 ficou marcado como um tempo de incertezas e inseguranças em âmbito mundial. A pandemia do COVID-19 modificou de forma substancial a vida das pessoas, e com a escola não seria diferente. As diversas sociedades reorganizaram seus modos de vida adotando medidas para controle da disseminação deste novo vírus, sendo uma delas o distanciamento social. Diante deste contexto, a escola precisou se adaptar a uma nova modalidade de ensino, ainda não experienciada nesta amplitude: o ensino remoto.

Essa nova modalidade mobilizou os docentes a inventarem outros modos de ensinar, diante da impossibilidade da presença física. As tecnologias digitais colocaram-se como estratégia capaz de manter, minimamente, os vínculos afetivos e as relações de ensino e aprendizagem entre professores, alunos e suas famílias. No entanto, em recente texto intitulado “*La domesticacion de la escuela*”, a autora Inés Dussel (2020) destaca que a mudança abrupta entre o presencial e o virtual causou tensões nos tempos e espaços da escola, e da sala de aula. A primeira delas, a que fica mais evidente, são as desigualdades sociais, no que diz respeito ao acesso às tecnologias digitais e às possibilidades de as famílias apoiarem e acompanharem a aprendizagem dos seus filhos. A segunda diz respeito ao desaparecimento físico das salas de aula e dos espaços comuns, o que pode gerar uma maior individualização do trabalho.

Mesmo considerando todos esses cenários, a autora encerra o texto trazendo que cabe a cada professor levar em consideração, quais são as condições reais de seus alunos. Entendemos que a pandemia “[...] pode ser uma boa oportunidade para ensaiar outros artefatos (instrumentos), para provar possibilidades e limites dos suportes, para aprender algo novo, algo que não sabíamos, que não imaginávamos como docentes” (DUSSEL, 2020, p.346).²⁹ Nesse sentido, e interessadas em olhar para a constante formação e adaptação da docência neste contexto, é que propomos neste artigo

²⁹ Trecho traduzido pelas autoras.

analisar como a pandemia possibilitou pensar de outros modos a formação continuada, o planejamento coletivo e a coformação, entre professoras alfabetizadoras de uma escola pública, de um município da região metropolitana de Porto Alegre.

Na produção, organização e análise dos dados, considerando as especificidades deste estudo, optamos por uma pesquisa qualitativa que usará como procedimento metodológico um questionário on-line, enviado a seis docentes que atuam em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, via plataforma *Google Forms* e aplicativo *Whatsapp*. Optamos por escolher professoras paralelas que atuavam no mesmo nível de ensino, pois nosso objetivo foi analisar como este grupo organizou seu planejamento durante a pandemia. Para análise dos dados, ocupamo-nos em descrever, compreender e analisar as narrativas, e os enunciados que emergem do material e não quantificá-los e generalizá-los. Nossa intenção, com este estudo, é olhar para as recorrências e silenciamentos que emergem nas respostas das docentes participantes.

O formulário foi composto por quatro perguntas de identificação (nome, idade, tempo de docência e tempo de atuação nas referidas turmas) e duas perguntas dissertativas referentes ao modo como ocorreu o planejamento durante a pandemia.

Em relação ao perfil, todas as respondentes são mulheres, com idades entre 29 e 60 anos, com diferentes tempos de experiência docente. Três são professoras de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental há menos de 10 anos, duas atuam como alfabetizadoras há mais de 30 anos, e uma professora, de informática, atua há 10 anos nos primeiros anos do EF, no Espaço Virtual de Aprendizagens Múltiplas (EVAM). Essas seis professoras atuam em quatro turmas do 1º ano em diferentes funções, sendo três docentes R1³⁰, duas R2 e uma do EVAM.

³⁰ R1: Professora Regente 1, responsável titular da turma; R2: Professora Regente 2, substituta da Professora Regente 1, em seu dia e horários de planejamento; Professora do Espaço Virtual de Aprendizagens Múltiplas - EVAM, responsável pelas aulas de informática.

As professoras da rede de ensino analisada possuem um terço da sua carga horária destinada ao planejamento de atividades para sala de aula. A carga horária de trabalho é de 20 horas semanais, às quais quatro horas são destinadas a Hora Atividade em Local de Livre Escolha (HALLE) e duas horas semanais em Hora Atividade na Escola (HAE), totalizando 6 horas de planejamento por semana. A rede também prevê quatro horas destinadas para a Reunião Administrativa Pedagógica (RAP), das quais devem ser cumpridas mensalmente por todos os professores.

Com a mudança de realidade, os momentos de planejamento e as reuniões pedagógicas e administrativas foram reorganizados. Assim, as docentes se perceberam inseguras em relação às demandas do ensino remoto e se mobilizaram para, juntas, construir um planejamento coletivo adaptado e possível para esse momento.

A seguir, apresentamos nosso exercício de análise sobre o planejamento destas professoras, neste contexto, a partir do material empírico produzido.

O PLANEJAMENTO COLETIVO COMO POSSIBILIDADE DE REINVENÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Durante a pandemia precisamos nos adaptar e nos reinventar. Organizamos um grupo com todas as professoras de primeiro ano da escola e planejamos juntas, com pesquisas e contribuições de todas. Pensamos juntas as atividades de forma que não sobrecarregasse os alunos e famílias, e que houvesse uma aprendizagem significativa para os estudantes. Dessa forma me senti mais segura ao planejar, tendo o suporte das colegas. (Professora 3, AIEF).

No excerto acima podemos ver que esse período de incertezas e adaptação conjunta possibilitou a reinvenção e alguns deslocamentos nas formas de planejar as aulas para as turmas de 1º ano do EF. Nesse sentido, Masschelein (2015, p.108) defende que, nas condições do presente, as ciências pedagógicas sejam retomadas, na medida em que busquem “[...] respaldar e reinventar ou redesenhar a forma pedagógica da escola”. Entendemos aqui que o ensino remoto na pandemia serviu para isso, para que as professoras pudessem reinventar e redesenhar o seu planejamento e as suas práticas pedagógicas. A pandemia potencializou a utilização de recursos virtuais ainda não experimentados, que fizeram possível um trabalho coletivo, impactando grandemente na docência destas professoras.

Algo importante que queremos salientar é nosso entendimento sobre a docência, que se dá a partir de uma compreensão que a toma como o *exercício da ação de um professor*, pressupondo “[...] sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem” (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, n.p). Nesse sentido, mesmo que os professores estejam nas mais diversificadas formas e modalidades de docências, caberá ao professor conduzir o processo de ensino e aprendizagem. A função docente pode diferenciar-se, mas é mantida como a posição do adulto-referência.

A partir deste entendimento sobre docência e planejamento, desenvolvemos essa pesquisa e nos questionamos como as professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) tem planejado suas aulas neste contexto. Para esse texto selecionamos uma das perguntas do questionário para analisar e problematizar esse período tão desafiador que estamos vivendo como sociedade. As professoras foram convidadas a relatar *como tem sido a sua experiência com o planejamento do primeiro ano do Ensino Fundamental durante a pandemia (como é feito o planejamento das aulas)*. A partir das narrativas das professoras, levantamos

possibilidades de a escola, a formação, a docência e o planejamento serem constituídos a partir de práticas mais coletivas e partilhadas.

Os discursos sobre a importância de práticas coletivas no ambiente escolar são recorrentes nos documentos oficiais, nas pesquisas da área e nas narrativas dos diferentes sujeitos no contexto educacional. No entanto, muitas vezes a relação profissional entre colegas docentes e a efetiva partilha de saberes, experiências e espaços dentro da escola são esmaecidas ou até ausentes nas escolas, por diferentes motivos. Nesse sentido, algumas pesquisas nos ajudam a compreender as nuances e dificuldades encontradas pelas escolas em realizar um planejamento que aconteça de forma coletiva pelos professores (THOMAZI; ASINELLI, 2009; XAVIER; DALLA ZEN, 2011) em especial entre os iniciantes e os mais experientes. Alguns pontos são recorrentes nessas pesquisas no que se referem às relações estabelecidas no ambiente escolar e que impactam diretamente na proposição de um planejamento coletivo. Dentre eles destacamos a solidão dos professores iniciantes (PERRENOUD, 2002; BAHIA, 2017) e a conseqüente falta de apoio dos colegas (CORSI, 2005), as situações de isolamento, de falta de condições de trabalho e de apoio técnico-pedagógico compatíveis com as dificuldades da prática docente (CASTRO, 1995) e a desistência da carreira, desencadeado pelas adversidades vivenciadas (NONO e MIZUKAMI, 2006).

Em contrapartida, e a partir das respostas das seis professoras participantes, o isolamento social vivenciado em 2020 parece ter flexibilizado as barreiras e limitações impostas pelas burocracias e pelos tempos escolares, às vezes mais individualizados, ao qual cada professor faz seu planejamento e suas aulas sozinho. Essa flexibilização se deu pela abertura para pensarem e fazerem juntas um planejamento conjunto, construído de forma coletiva, para as 4 turmas de primeiro ano.

Essa abertura para o outro também possibilitou que essas professoras se sentissem mais seguras em relação aos desafios da *docência online*,³¹ conforme os relatos a seguir:

Mas quando essa quarentena foi se estendendo daí bateu um medo. Achei que teria que dar aula online e isso me deixou muito nervosa. Mas quando foi dito que era pra planejar junto com as colegas de classe eu fiquei calma. [...] (Professora 4, AIEF).

Como no grupo optamos por fazer um planejamento único tem sido mais tranquilo, pois há trocas, sugestões, diálogo com as colegas. Caso contrário seria bem difícil, pois o retorno das famílias é demorado e muitas vezes inexistente, o que dificulta saber por onde seguir com as atividades. (Professora 6, AIEF).

*O planejamento tem sido bem tranquilo, estamos procurando fazer aulas de maneira bem lúdica, com jogos, vídeos, musicinhas e trabalhos de artes. Como só mandamos atividades pelo Classroom, as vezes fica difícil para o aluno se apropriar do conteúdo, mas as famílias estão ajudando bastante. **Todo planejamento dos primeiros anos é feito em conjunto com as outras professoras, cada uma colabora com algo que ache mais significativo.** (Professora 1, AIEF).*

Ao olharmos para o fazer docente em um contexto de ensino remoto, percebemos que esta mudança de planejamento, antes feito em caráter individual e, agora, realizado em conjunto, foi positiva para que o grupo de professoras pudesse encontrar apoio pedagógico e pessoal entre si. Os recursos tecnológicos, por sua vez, foram mobilizadores e serviram de estrutura para que este apoio acontecesse. As professoras também destacam que esses momentos de partilha serviram para que pudessem repensar suas práticas, algo que não seria possível anteriormente, pelas “disputas geracionais” e de perspectivas sobre alfabetização, entre professoras iniciantes e mais experientes.

³¹ O município de analisado optou pela utilização da plataforma “Google Classroom é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos” (GOOGLE, 2020).

Esse é um ponto que merece destaque nas respostas das professoras, as articulações e trocas, resultantes deste planejamento coletivo, entre as professoras alfabetizadoras iniciantes e as professoras mais experientes. Podemos ver na narrativa da professora 5 como o destaque entre o encontro dos diferentes tempos e experiências docentes têm qualificado a sua caminhada e constituição profissional:

Então estou tendo contato com outras professoras que tem muita experiência de chão de escola de muitos anos, de 15, 20 anos então isso tá sendo riquíssimo pra mim, porque acho que tá havendo uma troca muito grande, a gente vem com [...] uma outra visão sobre a infância, e eu acho que a gente que tá vindo da nossa formação, saindo há pouco tempo, eu me formei em 2014 na [...], então eu acho que a gente que tá vindo, a gente vem com novas ideias e ao mesmo tempo que a gente vem com essas novas ideias a gente também partilha do que as colegas já vem, com essa experiência que elas têm, o que que dá certo, o que que não dá certo, a gente faz trocas. (Professora 5, AIEF).

Nesse sentido essas trocas intergeracionais e das diferentes experiências docentes também se mostram potentes quando olhamos para a inserção e permanência de professores iniciantes nas escolas. O momento inicial da docência é denominado por diferentes autores como um período de *sobrevivência e descoberta e do chamado choque de realidade* (VEENMAN, 1984), ao qual os professores iniciantes procuram aproximar suas percepções e expectativas profissionais às reais condições de trabalho encontradas no ambiente escolar. (BAHIA, 2020).

Essas são possibilidades mais coletivas e cooperativas, abertas para “[...] uma troca em que as partes se beneficiam”. (SENNETT, 2013, p. 15). A partir disso propomos pensar que as experiências vivenciadas no ambiente virtual possam servir como *reinvenção* das práticas escolares e uma alternativa escolar permanente. As trocas realizadas por esse grupo de professoras vão ao encontro de um dos mais recorrentes desafios apontados pelos professores: a solidão.

O tema da solidão docente evidencia-se como uma das maiores questões apresentadas pelos professores iniciantes e, nesse viés, nos possibilita pensar a relevância da partilha para, de alguma forma, minimizar essa dificuldade (BAHIA, 2017; 2020). O conceito de ética da partilha traz possibilidades para considerar a coformação na formação inicial e continuada e a potência do coletivo para fortalecer as relações que se estabelecem na escola. Compreendemos coformação como uma “[...] operação que demanda um envolvimento dos sujeitos que estão em formação, tanto dos que estão produzindo a formação, quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, a formação é copartícipe.” (BAHIA, 2020, p. 25).

Poderíamos então problematizar que o planejamento coletivo, entre os pares, possibilitaria pensar de outros modos a formação continuada entre os professores iniciantes e experientes na escola?

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PLANEJAMENTO COLETIVO E A FORMAÇÃO NA ESCOLA, POSSIBILIDADES PÓS PANDEMIA

Encerramos este texto com algumas proposições para pensar essa experiência “bem-sucedida” de trocas entre professoras, como possibilidade de tornar a escola um lugar de coformação de seus professores.

Ao pesquisar sobre os desafios do planejamento enfrentados pelas docentes na pandemia, tentamos mostrar alguns caminhos para repensar o que tem sido construído sobre o planejamento, e a possibilidade de pensar a formação continuada de professores entre os pares, dentro da escola, a partir da organização de planejamentos coletivos, trocas entre os pares e acompanhamento/acolhimento dos

professores iniciantes. Talvez na pós-pandemia a coformação e a ética da partilha sejam mais possíveis, pois os professores as experimentaram a partir dessas experiências, e se abriram para isso. Nesse sentido reforçamos que os professores possam ter no coletivo da escola:

[...] um apoio e suporte para as dúvidas, e um espaço de construção e reflexão sobre essas práticas, um espaço de pertencimento e de responsabilidades partilhadas. [...] em que os professores mais experientes fazem o acolhimento para a cultura escolar, ensinam e são ensinados na medida em que se abrem também para aprender com o professor iniciante. (BAHIA, 2017, p. 85-86).

Deixaremos neste texto, a partir das análises, uma proposição que consideramos potencial para o exercício cotidiano da docência pós pandemia: *A possibilidade das experiências na pandemia mobilizarem mudanças nas normativas do município, que reforcem o entendimento da escola como espaço potente de formação de seus professores. O que chamamos de carga horária de coformação entre professores.*

Esse entendimento refere-se à reestruturação das relações dos docentes paralelos na construção dos seus planejamentos, a partir de uma relação de abertura para o outro como seu parceiro de formação. Sabemos que muitas escolas já possuem práticas mais coletivas, mas o que estamos propondo é que haja carga horária garantida específica para isso, e que esse momento seja considerado formativo para os professores.

Pensamos que o município analisado possa iniciar um trabalho pós pandemia, que venha ao encontro do conceito da *coformação*, uma vez que os professores já têm uma carga horária mensal de quatro horas destinada à Reunião Administrativa Pedagógica (RAP). Sugerimos que esta reformulação possa prever uma hora, on line, do tempo da carga horária da RAP, destinada para estas trocas de experiências entre os professores, pois seria o momento para conversar e compartilhar sobre suas turmas, assim como já estão fazendo neste tempo

de pandemia. Acreditamos que essa experiência irá contribuir para o enriquecimento do trabalho com os alunos e com o coletivo da escola.

Essas são algumas possibilidades de reinvenção da escola, da docência, e do planejamento a partir das experiências coformativas (BAHIA; FABRIS, 2020) vivenciadas na pandemia e pós pandemia.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti. *A constituição do(a) professor(a) iniciante: implicações da iniciação à docência*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti. *Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada*. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 203 f. 2020. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9195>>. Acesso em: 12 nov 2020.

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn; A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. *Revista Textura* – Ulbra, v. 23, n. 53 (2021). ISSN: 2358-0801. Disponível em <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5806>>. Acesso em: 12 nov 2020.

CASTRO, M. A. C. D. *O professor iniciante: acertos e desacertos*. 1995. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

CORSI, A. M. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 11 jul. 2020.

DUSSEL, Inés. La clase en pantuflas. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* - Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (orgs); 2020. Disponível em <<https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>>. Acesso em 06 dez 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *IHU On-Line*: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 516, 4 dez. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-immune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MASSCHELEIN, Jan. Por qué necesitamos de ciencias pedagógicas (como ciencias del diseño). Unas breves notas. In: *Pedagogía y Saberes*, n. 43, p. 101-110, 2015.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. In: 37ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo. *Anais eletrônicos [...]* n. 8, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1868--Int.pdf>. Acesso em: 10 novembro, 2020.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeirai. *Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas*. Educar, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a14.pdf>>. Acesso em: 10 de nov. 2020.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, Catholic University of Nijmegen, 54 (2), 143-178, 1984.

XAVIER; Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. *Planejamento em Destaque Análises Menos Convencionais* (Cadernos Educação Básica - 5), Maria Luisa M. Xavier e Maria Isabel H. Dalla Zen (orgs.), 170 págs., Ed. Mediação. 2011.