

PLANEJAMENTO COMPARTILHADO: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE OS PARES

Jacqueline Silva da Silva¹

Jordana Reckziegel²

Marcos Rogério Kreutz³

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a potência e os benefícios da formação entre os pares no coletivo de professores como possibilidade de formação continuada dos professores. O artigo aborda os objetivos da formação continuada dos professores para certificação ou qualificação. Também discorre sobre algumas possibilidades de formação continuada dos professores, priorizando a discussão acerca das formações no trabalho, pelo trabalho e para o trabalho. Por fim, o artigo apresenta um relato de experiência de formação no coletivo de professores de uma escola de Educação Infantil situada no município de Lajeado/RS, que se mostrou potente para aquele grupo, pois foi possível perceber os impactos dela nas práticas docentes.

Palavras-chave: Formação Continuada. Formação entre os pares. Valorização do Professor.

SHARED PLANNING: A POSSIBILITY OF CONTINUING EDUCATION BETWEEN PEERS

Abstract: This work aims to reflect on the potentiality and benefits of training between peers in the collective of teachers as a possibility for continued teacher education. The article addresses the objectives of continuing teacher education for certification or qualification. It also discusses some possibilities for continued education for teachers, prioritizing the discussion about training at work, through work and for work. Finally, the article presents a report on the training experience of the collective of teachers at an Early Childhood Education school located in the city of Lajeado/RS, which proved to be potent for that group, as it was possible to perceive its impacts on teaching practices.

Keywords: Continuing Formation. Formation between peers. Teacher Valuation.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular da Universidade do Vale do Taquari – Univates. E-mail: jacqueh@univates.br

² Mestra em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – Univates. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Lajeado/RS. E-mail: jreckziegel@universo.univates.br

³ Pós-doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – Univates. Escritor e pesquisador. E-mail: mrk@universo.univates.br

Introdução

A Formação Continuada dos professores tem sido um tema delicado. Se por um lado a legislação aponta a garantia de aperfeiçoamento contínuo dos profissionais da educação, como sendo um dos aspectos da valorização profissional, por outro lado, observa-se, em geral, poucos avanços no ensino e na aprendizagem. Acerca disso, muitos aspectos devem ser considerados para que possamos fazer uma reflexão.

Este artigo se propõe a pensar sobre a formação continuada entre os pares no coletivo docente, refletindo sobre alguns aspectos gerais da Formação Continuada dos professores, a partir das discussões realizadas na disciplina de Formação de Professores: Tendências dos Estudos e Trabalho Docente, do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari e fazendo um relato de experiência desenvolvida em uma Escola de Educação Infantil do município de Lajeado/RS, que ao longo dos anos, foi reinventando possibilidades de formação continuada adequadas às especificidades e necessidades da equipe, apresentando possibilidades de Formação Continuada que contribuem efetivamente no ensino e na aprendizagem das crianças.

Para iniciar esta reflexão, é preciso esclarecer o que se entende por Formação Continuada dos professores. De acordo com Gatti (2008), ao longo da história, muitas iniciativas foram colocadas no “guarda-chuva” da educação continuada, sendo difícil precisar o que, de fato, compreende este conceito. A autora argumenta que em alguns momentos, a Formação Continuada é entendida como a Formação que compreende os cursos formalizados e estruturados oferecidos após a graduação ou o ingresso no exercício do magistério, em outros momentos, é entendida como a Formação que compreende qualquer tipo de atividade que contribua para o desempenho profissional, não havendo um consenso. Para Alvarado-Prada et. al. (2010)

Entendendo que o desenvolvimento humano acontece no processo de aprendizagem, e vice-versa, a formação é também um processo de desenvolvimento humano e, portanto, profissional. No caso dos docentes, estes se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração. Nesse sentido, espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento

profissional do coletivo docente na instituição escolar (ALVARADO-PRADA et al, 2010, p. 370).

A formação docente acontece de forma contínua e não se restringe à instituição. Os professores se formam no exercício de sua profissão, a partir de análises de sua própria realidade, ampliando para a comparação com outras realidades que passam por situações semelhantes do cotidiano, além do confronto com situações políticas, experiências, concepções, teorias, dentre outras situações formadoras (ALVARADO-PRADA, et al, 2010).

Neste sentido, compreenderemos aqui como formação continuada dos docentes, todas as iniciativas, sejam elas em cursos formais (presenciais ou a distância), ou reuniões pedagógicas, trocas entre professores, congressos, seminários, enfim, todas as atividades que possam oferecer discussões e reflexões para contribuir com o aprimoramento profissional (GATTI, 2008). No entanto, pretendemos nos debruçar sobre os aspectos da formação entre os pares no contexto do trabalho docente.

Formação continuada: expectativas

Na trajetória da Educação, analisando a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, muitos foram os investimentos em formação continuada dos professores. Na ocasião de sua aprovação, uma grande parcela dos professores em exercício não tinham a titulação necessária. E somente a partir desta lei, passou a ser obrigatória. No artigo 87, §4º, a LDB previa que até o final da Década da Educação (período entre 1997 e 2007), somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Nesse sentido, Gatti (2008) esclarece que alguns cursos de formação em nível médio e superior foram incluídos nas políticas de formação continuada implementadas, por se tratarem de formação “em serviço”. Além disso, a lei também passou a garantir, conforme o Art. 67, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim.

O Plano Nacional de Educação (PNE),⁴ aprovado no ano de 2014 - 17 anos após a aprovação da LDB de 96 - prevê na meta 15 a garantia da implementação de Política Nacional de formação dos profissionais da educação, em regime de colaboração entre União, Estados e Distrito Federal e municípios, numa tentativa de garantir que os professores da educação básica possuam a formação específica em nível superior, de acordo com a área que atuam.

A meta número 16 também vai ao encontro da formação continuada dos professores, prevendo que até o último ano de vigência deste PNE, o ano de 2024, 50% dos professores da educação básica tenham formação em nível de pós-graduação e que todos os professores tenham acesso à formação continuada em sua área de atuação. Esta meta ainda prevê a garantia de formação continuada na área de atuação, conforme as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino.

Os investimentos por parte do Poder Público e também dos próprios docentes foram ampliados para atenderem às exigências e aos objetivos da legislação na ocasião da aprovação do PNE. Em contrapartida, a oferta dos cursos cresceu deliberadamente, sendo muitos desses com custos mais baixos, flexíveis e com duração reduzida, favorecendo o acesso dos docentes. Os resultados parciais apontados pelo Observatório do PNE indicam que, em 2020, 49,6% dos professores eram pós-graduados e apenas 39,5% dos professores tinham acesso à formação continuada. No entanto, em alguns casos a qualidade do ensino de alguns destes cursos é questionada.

O que se observa, é a necessidade de uma regulamentação mais clara e específica quanto aos cursos de especialização e de formação a distância e uma preocupação maior com os formadores participantes destes cursos. Uma vez que estes têm sido cada vez mais procurados por conta de sua facilidade no acesso e agilidade na conclusão.

Fundamentada em Freitas (2002), o princípio da equidade, tão difundido nos últimos anos, fez com que se caminhasse para a “igualdade de oportunidades” na

⁴ Lei nº 13 005/2014.

formação, quando a luta precisa ser também por “igualdade de condições de formação”.

Diante disso, cabe ressaltar que a ideia de igualdade de oportunidade trata das questões relacionadas ao acesso, envolvendo políticas públicas como as cotas das universidades. Já as condições de formação subentendem uma preocupação com um todo, visando um acompanhamento e aproveitamento, ampliando as possibilidades de garantia de qualidade das formações dos docentes.

Assim, conforme Alvarado-Prada et al. (2010), a formação continuada dos docentes passa a ser entendida como uma ferramenta que auxilie os professores nos processos de ensino e de aprendizagem de seus alunos e na transformação de suas práticas pedagógicas.

Em detrimento a isso, os autores colocam que por muito tempo e ainda hoje a educação continuada é entendida por muitos como uma maneira de preencher as lacunas da formação inicial, de sanar algumas dificuldades presentes no cotidiano escolar, de adquirir certificados para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais. Nesse sentido, surgem “capacitações”, “reciclagens” e “treinamentos” que correspondem a uma ideologia e concepção tecnicista da educação, que tal como na indústria e no comércio, cujo foco é o lucro, a preocupação é com a eficiência e eficácia na educação. Assim, os professores acabam sendo considerados “consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas” (Alvarado-Prada et al 2010, p. 375). Os autores ainda complementam e mencionam a respeito da autonomia dos professores na sua própria formação:

Diante do anterior, é necessário que nos enunciados das políticas, nas justificativas e atividades de projetos de formação continuada se objetivem e, principalmente, se criem as condições para que os professores tenham mais autonomia na construção de conhecimentos relacionados com a educação em geral e com assuntos específicos de desenvolvimento profissional docente. (p. 375)

Com base na citação de Alvarado-Prada et al, 2010, podemos refletir como os professores acabam sendo passivos no processo de formação continuada, quando na verdade, deveriam ser autônomos, autores e condutores de sua própria formação. Assim sendo, a procura pela formação continuada em suas diversas possibilidades,

se distanciaria da busca por certificação, traria sentido ao contexto de cada docente e contribuiria para seu crescimento profissional.

Consideremos que o tema da formação deva ir ao encontro dos anseios e necessidades dos professores. Porém, muitas vezes, os governos e mantenedoras acabam ofertando formação continuada em massa, contemplando um grande número de professores em um mesmo momento e espaço. Assim, contratam profissionais de institutos ou de universidades que têm muito a contribuir com a educação, mas que nem sempre conseguem atingir o aproveitamento adequado. Isso acontece por vários motivos, entre eles, citamos alguns que consideramos mais relevante. Primeiro, porque o tema precisa vir das necessidades dos professores, dos alunos e das escolas. Segundo, porque precisa tocar os professores e eles precisam querer ser tocados. Terceiro, porque as formações para grandes números de docentes acabam sendo genéricas, não atendendo às necessidades específicas de formação dos docentes. Ainda, complementando estes aspectos citados e considerando que os grandes públicos nestas formações podem corresponder a homens massificados, Stano (2015, p. 280) coloca que “o homem-massa não se exige, não busca o próprio aperfeiçoamento e apresenta-se esvaziado de sua própria história”.

Alvarado-Prada et al (2010), para fins de fundamentar suas análises a respeito das formações de professores, realizaram uma pesquisa com professores de 23 municípios da região de Uberaba/MG. Na pesquisa, realizada através de questionário, os professores apontam alguns aspectos relacionados às suas formações continuadas:

Os professores consideraram relevantes ações formativas que promovam a interação e a troca de experiências, que permitam atender problemas da sala de aula, mediante debates e discussões; preferem ações cujas metodologias sejam dinâmicas, possibilitando sua participação. (ALVARADO-PRADA et. al 2010, p. 379)

Neste sentido, e considerando que a formação continuada deva contribuir para mudanças educacionais e para redefinições da profissão docente, fundamentamo-nos em Nóvoa (2002) que aponta que o espaço pertinente para a formação deixa de ser o professor isolado e passa a ser o professor inserido em um corpo profissional, pensando assim, nos princípios de coletividade ou de colegialidade.

Ao inserir na formação continuada dos professores tais princípios referentes ao coletivo e ao colegiado, apontamos para o aspecto que vai além da colaboração dos professores uns com os outros. Trata-se de pensarmos em uma construção coletiva, onde todos fazem parte de maneira ativa, criativa e reflexiva.

Além disso, considera-se as experiências dos professores para a construção dos saberes.

O que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e sua identidade. Parece assim justificar-se uma formação contínua alicerçada na experiência profissional. Mas não se trata de mobilizar a experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico (NÓVOA, 2002, p. 39).

Assim, os espaços de formação continuada que consideram as experiências dos professores e a troca dos saberes, consolidam espaços de formação mútua em que cada um dos docentes é convocado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 2002). Neste sentido, se distanciam da ideia de homem-massa e passam a ser sujeitos em sua formação, criadores e potencializadores de saberes. Neste espaço que se instaura a produção de saberes no coletivo, também cabe sublinhar a importância de um processo de escuta, observação e de análise, mas também o estudo e as relações teóricas e metodológicas (NÓVOA, 2002). Isto confere a credibilidade e consistência teórica necessárias à formação de professores, sem correr o risco de cair na superficialidade ou no senso comum.

Para pensar em possibilidades de formação continuada no serviço, pelo serviço e para o serviço, que possibilite as mudanças e traga potência aos estudos feitos pelos professores, valorizando os saberes destes profissionais e a troca entre os pares, apresentamos uma experiência que vem ocorrendo em uma Escola Municipal de Educação Infantil, no município de Lajeado/RS a partir do ano de 2017, e que foi sendo ressignificado e sofrendo ajustes ao longo dos anos, conforme as necessidades de cada grupo que se formava. Tal experiência trata-se do planejamento compartilhado, e embora não seja uma proposta exclusiva da referida escola, se configurou como

uma experiência única por servir às necessidades, anseios, dificuldades e potencialidades daquele grupo de professores.

Planejar, no sentido autêntico, é para o professor um caminho de elaboração teórica, de produção de teoria, de sua teoria! É evidente que, num ritual alienado, quando muito, o que pode acontecer é tentar aplicar, ser um simples 'consumidor' de ideias/teorias elaboradas por terceiros; mas quando feito a partir de uma necessidade pessoal, o planejamento torna-se uma ferramenta de trabalho intelectual. (VASCONCELLOS, ano, p. 46)

Deste modo, o planejamento se torna uma prática de formação continuada, em que os professores têm a possibilidade de criar e de dar sentido à própria prática e àquilo que emerge de seu cotidiano. Quando ocorre entre os pares, esta criação ganha potência através dos conhecimentos, reflexões e criações dos envolvidos.

O planejamento compartilhado como possibilidade de formação continuada entre os pares: características da ação coletiva

No espaço escolar, podem ser pensadas em várias possibilidades de formação continuada em serviço que favorecem as construções coletivas e a formação entre os pares. Aqui relataremos uma destas possibilidades construída por um grupo de docente da instituição já mencionada, da qual uma das autoras deste artigo faz parte. Esta possibilidade traz características daquilo que Alvarado-Prada et al (2010) definem como o Coletivo. Para os autores (2010, p. 382),

[...] o conjunto de docentes de uma instituição escolar pode constituir-se em um coletivo que desenvolve um projeto de formação continuada de seu corpo docente em seu próprio espaço de trabalho, construindo seu próprio objeto de pesquisa-formação mediante atividades que, por um lado, permitam a compreensão de sua própria realidade e, por outro, atendam seus interesses e necessidades de formação.

O coletivo de professores da creche e da pré-escola⁵ da referida escola, passou a se encontrar semanalmente para compartilhar seus planejamentos, agrupados conforme a faixa etária das turmas de crianças as quais são responsáveis. As angústias, as percepções, e as reflexões destes professores são apresentadas nesse momento. Neste encontro semanal, acontece algo que se aproxima do que Schön (1995) descreve como a Reflexão sobre a Reflexão na Ação.

A este respeito, é preciso conceituar primeiro o que o autor traz como Reflexão na Ação, que trata-se de uma atitude anterior à Reflexão sobre a Reflexão na Ação. O processo de Reflexão na Ação não exige palavras. Acontece quando o docente se deixa surpreender pelas ações dos alunos. A partir daí, reflete sobre o fato, tentando compreender a situação, o porquê foi surpreendido e reformula o problema suscitado pela situação, pela surpresa, pensando assim em novas hipóteses para esta compreensão. Em seguida, coloca em prática novas experiências para testar estas hipóteses (SCHÖN, 1995).

Neste sentido, consideremos que os profissionais envolvidos realizam isoladamente a Reflexão na Ação, caracterizada pelo autor como uma forma de reflexão “que exige do professor a capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades” (SCHÖN, 1995, p.82).

Este olhar também é possível de maneira retrospectiva. Quando o professor, após a aula, pode pensar sobre o que aconteceu na Reflexão na Ação. “Reflectir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 1995, p. 83)”.

Nóvoa (2002) também destaca a importância da reflexão, dizendo que é neste exercício reflexivo individual e coletivo que os docentes encontrarão meios necessários para o seu desenvolvimento profissional.

Diante disso, na escola aqui mencionada, a Coordenação Pedagógica organizou o momento de compartilhamento, posterior à prática da Reflexão na Ação

⁵ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a Educação Infantil é organizada em duas etapas. Sendo a primeira delas a Creche, que compreende as crianças de 0 a 3 anos, e a segunda, é a Pré-escola, que compreende as crianças de 4 e 5 anos.

dos professores. Um momento de troca entre os pares, como formação no coletivo, em que o professor traz suas necessidades, suas angústias, suas percepções, mas acima de tudo, aquilo que se passou em sua sala de aula, traduzindo em palavras as suas reflexões na ação e compartilhando com seus pares. Este momento foi nomeado pelo grupo, com já mencionado, de planejamento compartilhado, que aqui entenderemos também como um momento de Reflexão Sobre a Reflexão na Ação que impulsiona outras ações do grupo como pesquisa, estudos, planejamentos específicos para um grupo de crianças ou para maiores agrupamentos, planejamentos a nível de escola, dentre outras possibilidades que surgem de acordo com as necessidades e potencialidades do grupo. Destacamos, portanto, que ao invés de ser um momento de reflexão individual, este processo ocorre de forma coletiva entre os docentes.

Este planejamento compartilhado, ou Reflexão Sobre a Reflexão na Ação no Coletivo, trata-se de uma formação no contexto da escola, em que aparecem aspectos relevantes para o dia a dia do professor e para a formação dos alunos. São questões emergentes das reflexões na ação oriundas desses professores. Nesses momentos, os docentes compartilham seus conhecimentos a serviço do outro. Assim, pensando coletivamente em possibilidades consistentes e situadas na realidade para trazer avanços tanto na formação individual do professor, quanto nos impactos ou nas possibilidades junto aos alunos. A este respeito, Stano (2015, p. 279) explica:

É no exercício de compartilhamento, na narrativa da prática que o professor desenvolve a reflexibilidade, ou seja, a capacidade de afastar-se do familiar para garantir um olhar crítico e analítico do processo de ensino. A reflexibilidade sustenta e garante a captação da singularidade da própria ação docente, em que contexto e sujeitos são únicos no processo.

Quando há um problema envolvendo as aprendizagens dos alunos, a Reflexão Sobre a Reflexão-na-ação acontece de forma coletiva. Todos tomam para si a necessidade de “dar razão ao aluno”. Os professores lançam mão de seus conhecimentos tácitos e dos conhecimentos adquiridos formalmente ao longo de sua formação profissional (SCHÖN, 1995). Juntos refletem, buscam novas leituras e aportes teóricos para auxiliá-los na elaboração de hipóteses para aquilo que é potente

e emergente do aluno. Os professores acabam atuando como auto-formadores e formadores de seus pares.

É neste olhar para o outro, com suas diferenças, que os professores olham para si próprios e suas práticas, se refazem e se reinventam. Também, ao compartilhar com o outro sua prática, o professor precisa refletir, organizar suas ideias, identificar uma lógica e se desfamiliarizar para ressignificar sua prática (STANO, 2015).

Diante desta estrutura aqui apresentada, citamos uma das hipóteses criada pelo grupo de professores aqui mencionado, para atender às demandas trazidas para o momento de formação coletiva. Assim sendo, uma maneira de demonstrar como a Formação Coletiva, na qual os docentes são autores de sua própria formação, pode ser considerada uma possibilidade de formação continuada que se aproxima do que é preconizado pela Política Nacional de Atenção Básica⁶ ao referir-se a uma formação “no trabalho, pelo trabalho e para o trabalho” (BRASIL, 2012, p. 39).

A este respeito, esclarecemos que quando nos referimos a uma formação “no trabalho”, entendemos que é aquela que acontece no espaço de trabalho e também dentro da carga horária do professor. Isto acaba sendo positivo no sentido de valorização docente. Assim, os professores têm assegurado este período considerado hora-atividade, e mais do que isso, trata-se de uma questão de qualidade de vida, subentendendo a possibilidade de descanso fora deste espaço. Ao referir-nos a uma formação “pelo trabalho”, nos remetemos ao espaço físico, de tempo e estrutural organizados pela coordenação para proporcionar o momento de formação. Já o aspecto “para o trabalho”, carrega a ideia de que o objetivo desta formação é tratar as questões emergentes do cotidiano docente, questões implicadas em sua prática, nas necessidades de aprendizagem de seus alunos, nas dificuldades e desafios que se apresentam em seu cotidiano e tudo aquilo que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem.

⁶ Na Política Nacional de Atenção Básica a formação no trabalho, para o trabalho e pelo trabalho, configura-se como parte do processo de Educação Permanente, que objetiva a qualificação do atendimento prestado à população. Já a Educação Continuada são as ações que objetivam a qualificação profissional.

Possibilidades do planejamento compartilhado: construções de um grupo de professores de Educação Infantil

Uma formação continuada entre os pares no coletivo de professores nunca será replicada da mesma maneira em outro grupo, uma vez que são construções individuais de cada agrupamento a partir de suas demandas, necessidades, dificuldades, potencialidades e subjetividades. No entanto, nos propomos aqui a apresentar algumas possibilidades do planejamento compartilhado construídas pelos agrupamentos de professores da escola de Educação Infantil do município de Lajeado como uma inspiração para outros coletivos de educadores.

Em um dos grupos, ao longo de cada encontro semanal, os professores refletiram sobre a necessidade de se trabalhar com diversas questões emergentes das crianças e dos processos de ensino e de aprendizagem. Dentre elas, estavam o estímulo à fala, à pronúncia correta das palavras, à atenção, e principalmente, dar potência à exploração e à expressão a partir de materiais sonoros, atitude considerada própria da faixa etária de 0 a 3 anos.

Então, foi estabelecido um momento no qual todas as professoras trariam estudos e sugestões de situações de aprendizagem que pudessem atender aos objetivos estabelecidos nas reflexões coletivas. Uma das professoras do grupo, conhecida por trabalhar constantemente com a educação musical das crianças, deu os primeiros passos baseada em suas formações e experiências relacionadas à temática, buscando trazer subsídios para formação da equipe e assim direcionar as próximas etapas do planejamento, uma vez que as demais docentes relatavam desconhecimento sobre o tema. A partir disso, surgiu a ideia de criar um momento coletivo com todas as turmas da creche para desenvolver situações de aprendizagem coletivas de educação musical, que pudessem atingir as demandas de cada uma das turmas. A estratégia de ensino foi nomeada como “Musicando”.

Assim, a partir desta reflexão e planejamento do grupo, realizou-se o primeiro momento coletivo de todos os alunos das turmas das quatro professoras participantes, dirigido por esta docente, mas com a participação das demais. Neste momento, foi iniciada uma roda de música, apresentando às crianças algumas músicas de repertórios ainda desconhecidos por elas. O momento coletivo deu origem a novas

situações individuais dentro de cada grupo de crianças, conforme as necessidades e interesses de cada turma. As crianças traziam estas músicas para o cotidiano das turmas e as professoras realizavam outras situações de aprendizagem a partir delas, como a confecção de um jacaré com grampos de roupas, que servia como um brinquedo que favorecia o exercício da motricidade fina, enquanto as crianças brincavam e cantavam a música “O jacaré foi passear lá na lagoa”.

Em um segundo momento de reunião entre as docentes, realizou-se novamente a Reflexão Sobre a Reflexão-na-Ação. Porém, dessa vez, as reflexões partiam da experiência da docência compartilhada entre elas, na qual, todas as professoras envolvidas eram igualmente corresponsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos de todas as turmas participantes (CALDERANO, 2017).

Para que se compreenda o que significa esta docência compartilhada, Calderano (2016) explica que não se trata apenas de trocar experiências entre os pares, mas de mobilizar todos os participantes. Segundo o autor

Compartilhar não é apenas dividir o que já se possui ou se pensa. Tampouco se restringe a desenvolver com alguém o que fora planejado por outros. Indo além de uma conotação de mero ajuste a algo pré-estabelecido, para mim, compartilhar é escutar, examinar, ousar, imaginar, criar, criticar, e, dentro das possibilidades (limites e potencialidades), desenhar cooperativamente o caminho, a estrada, a rota e aonde se quer chegar. Compartilhar é também realizar as ações decorrentes desse processo que se retroalimenta e se fortalece, de forma colegiada (CALDERANO, 2016, p. 131).

A partir deste segundo momento de Reflexão Sobre a Reflexão na Ação, posterior a esta docência compartilhada, começou-se a perceber as mudanças trazidas pelo momento de formação no grupo. Todas as professoras mostravam-se engajadas na proposta, uma vez que havia partido das questões emergentes em seus grupos.

A cada nova reunião para o planejamento compartilhado da situação, os professores traziam novas ideias, materiais diversificados, citavam uma formação realizada individualmente por eles em outros momentos e que, estavam “adormecidas” em suas memórias, uma vez que não sentiam-se, de fato, convocados

a colocarem em prática as transformações propostas em tais formações e a ação coletiva com seus pares proporcionou a inspiração e o encorajamento para isso.

Para ilustrar esta caminhada, relatamos ainda algumas das situações planejadas no coletivo e que foram abrindo caminhos possíveis para o trabalho de educação musical, pertinente naqueles grupos.

O início da proposta Musicando foi de momentos simples com rodas de música para que todas docentes conhecessem as crianças dos grupos participantes *in loco*, já com conhecimentos prévios trazidos pelas colegas, professoras regentes de tais turmas. A partir de então, os momentos do Musicando foram bastante diversificados. Ora momentos de cantar alguma música que já fizesse parte do repertório dos alunos, ora conhecer e explorar possibilidades com músicas novas aos alunos e ora momentos de exploração sonora com objetos como raio-X, celofane, balões, jornais.

Nos encontros do planejamento compartilhado, os professores também traziam vídeos, músicas, artistas musicais e materiais ainda não explorados para a análise do coletivo ou criavam possibilidades a partir do que já haviam explorado. Desta maneira, iam ampliando seus repertórios sonoros e, do mesmo modo, apresentavam repertórios variados às crianças.

Além disso, após cada situação proposta às crianças, os professores refletiam e planejavam juntos o que, de fato, seria relevante a cada grupo e quais eram as ações prévias ou posteriores que deveriam ser realizadas para cada momento, buscando relacionar aos temas trabalhados individualmente ao longo de cada período. Assim, tanto nas situações de docência compartilhada, quanto nas situações realizadas em cada grupo individualmente, iam atingindo os objetivos propostos inicialmente, relativos à oralidade, à atenção e, sobretudo, à exploração das potencialidades sonoras daquilo que lhes era apresentado.

É essencial ressaltar que para avançar nas propostas, trazendo sentido a elas, o estudo, as leituras e as explicações trazidas pelas colegas a partir de seus estudos individuais prévios, foram o diferencial do planejamento compartilhado. Foi nestas ações que os professores foram auto formadores e coformadores uns dos outros.

O planejamento compartilhado não se limitou a uma experiência. Passou a fazer parte do cotidiano escolar de modos diferentes e adequados a cada grupo em cada período, sempre tendo como fio condutor a reflexão e Reflexão Sobre a Reflexão-na-Ação (SCHÖN 1995), para que aquele momento atendesse às necessidades dos professores. Assim, em alguns momentos, os professores optavam por relatar seus planejamentos e serviam de inspiração para os outros ou recebiam orientações e sugestões dos demais, em outros, sentiam a necessidade apresentar as demandas dos grupos para buscarem auxílio das colegas, em outros, traziam textos e vídeos para estudos, sendo algumas vezes por parte da coordenação pedagógica e outras, por parte dos professores, em outros momentos ainda, seguiam planejando juntas as estratégias a partir das reflexões e estudos.

Outro exemplo que pode ser citado a fim de complementar as explicações e ilustrar o planejamento compartilhado, foi quando os professores das 4 turmas da creche perceberam uma grande dificuldade na alimentação das crianças, tanto em relação à autonomia, quanto na diversidade de alimentos aceitos por elas, visando sua saúde e o reconhecimento de tais alimentos. Diante desta problemática, foram realizados alguns estudos, discussões, reflexões e elaboradas estratégias coletivas. Algumas destas estratégias foram uma live com a equipe pedagógica da escola e uma nutricionista, direcionada aos pais das crianças, preparação dos momentos das refeições com um cuidado a mais quanto à apresentação dos alimentos, disposição das mesas, decoração e organização dos utensílios na mesa, reuniões com as famílias e atenção individualizada para os alunos com maiores necessidades. A cada estratégia realizada, o grupo refletia a respeito, avaliava, repensava, se inspirava e criava suas teorias. Nestas reflexões foi possível perceber os impactos gerados pelas ações docentes nas transformações dos hábitos de grande parte das crianças, que passaram a ter maior autonomia durante as refeições e alimentar-se de maneira mais adequada para seu desenvolvimento.

Assim, o modo como esta escola organizou e vem reorganizando o planejamento compartilhado se mostra como uma formação continuada constante no trabalho, pelo trabalho e para o trabalho.

Considerações Finais

A experiência com o planejamento compartilhado foi se configurando como uma grande potência para aquele coletivo. Isto porque, foi possível perceber, na prática cotidiana daqueles professores, os impactos da formação no trabalho, pelo trabalho e para o trabalho através do coletivo. Nesse sentido, podemos constatar as transformações deles, pois os planejamentos das aulas de suas turmas foram acontecendo de maneira mais criativa e coerente com as necessidades de cada grupo de alunos.

A possibilidade de oportunizar a troca de experiências e saberes dos professores favoreceu a produção de novos saberes de cada um deles. Da mesma maneira, potencializou as novas experiências criadas neste coletivo. Deste modo, os professores foram se formando e se desenvolvendo profissionalmente no contexto de seu trabalho, como menciona Alvarado-Prada et al (2010), especialmente por meio das reflexões (SCHÖN, 1997; NÓVOA, 2002), que se mostram um aspecto essencial para a formação, seja ela inicial ou continuada.

Assim, o Planejamento Compartilhado realizado por este grupo como formação continuada no coletivo de professores, tem gerado um impacto positivo nos processos de ensino e de aprendizagem, pois atende às necessidades que emergem do cotidiano da escola, sendo ainda, uma modo de valorização de tais profissionais, por considerar os conhecimentos dos mesmos e encorajar as transformações esperadas da formação continuada através da ação coletiva, potencializando ainda mais a criação e a elaboração intelectual (VASCONCELLOS, 2002) por parte dos professores.

Referências

ALVARADO-PRADA, L. E., FREITAS, T. C., FREITAS, C. A. Formação Continuada de Professores: Alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educativo**. Vol.10, n. 30, mai/ago 2010. p 367-387.

BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases para a educação**. Brasília, DF, dez 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 10 dez. 2018.

BRASIL. **Observatório do PNE.** Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-continuada-e-pos-graduacao-de-professores?tab=goals> > Acesso em: 11 de set. de 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Atenção Básica - PNAB.** Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

CALDERANO, M. A.; PIRES, B.; PRETTI, F. C. **Docência Compartilhada: relato de algumas experiências.** Anais do EDUCERE: XIII Congresso Nacional de Educação, 2017.

CALDERANO, M. A. **Docência compartilhada: contextos e viabilidade prática.** Memorial de Maria da Assunção Calderano defendido na Banca visando Promoção na carreira – Professor Titular. Universidade Federal de Juiz de Fora, agosto/2016.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Socied.** v. 23, núm. 80. Setembro, 2002. p. 136-167.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13, n.37. 2008. p 57-70.

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

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. **Os professores e a sua formação.** 2ª ed. 2005. p 77-91.

STANO, R. de C. M. T. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Educar em revista.** n.57. jul-set 2015. p.275-290.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2002.

Recebido Abril 2020.

Aprovado Dezembro 2023.