

**TRABALHO COLABORATIVO ENTRE LICENCIANDOS E
PROFESSORES: INCENTIVO ÀS PRÁTICAS “AUTORAIS”
CONSIDERANDO O CURRÍCULO PAULISTA**

***COLLABORATIVE WORK BETWEEN LICENTIATE STUDENTS
AND PROFESSORS: ENCOURAGING “COPYRIGHT”
PRACTICES CONSIDERING THE SÃO PAULO STATE
CURRICULUM***

***EL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE PROFESORES Y
ESTUDIANTES DE LICENCIATURA: ESTIMULO A LAS
PRACTICAS “AUTORALES” CONSIDERANDO EL
CURRÍCULO DEL ESTADO DE SÃO PAULO***

Vânia Galindo Massabni¹

¹ Universidade de São Paulo – Câmpus de Piracicaba, São Paulo – Brasil. E-mail:
vgmvania@gmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

A literatura educacional se refere a a propostas de formas de ensino e pesquisa colaborativas que apoiem uma formação, inicial e continuada, pautada na reflexão, capaz de sustentar a elaboração da própria prática pelos professores. Por outro lado, formar professores requer refletir sobre políticas educacionais cada vez mais amparadas por mudanças curriculares planejadas por especialistas, que relegam o professor a executor dessas propostas. Com essas preocupações, este artigo tem como objetivo analisar o trabalho colaborativo entre professoras e licenciandos quanto à reflexão sobre o currículo paulista, proposto à rede estadual de ensino em 2008, e a elaboração da prática pedagógica nesse contexto. Formou-se um grupo de estudo com professoras de uma escola para análise do material didático do currículo e suporte aos licenciandos em seus estágios. O grupo tornou-se um elo para trocas de experiências incentivadas pelas reflexões teoricamente fundamentadas sobre o material. A colaboração viabilizou, ainda, trabalhos interdisciplinares “autorais”, pois elaborados pelos envolvidos, ainda que orientados pelo currículo. Esta colaboração foi primordial ao aprimoramento dos licenciandos e professoras, com vistas não só a prática cotidiana, mas à reflexão sobre o componente político da docência.

Palavras-chave: Formação de Professores. Currículo. Trabalho Colaborativo.

Abstract

The educational literature proposes ways of collaborative teaching and research to support initial and continuing teacher training based on reflection, able to support teachers to develop their own practices. In contrast, training teachers requires reflection on educational policies increasingly supported by curriculum changes planed by experts, who relegate the teacher as executor of these proposals. With these concerns, this article aims to analyze the collaborative work between professors and licentiate students concerning the reflection on the São Paulo state curriculum, proposed for the state educational system network in 2008, and the elaboration of educational practices in this context. A study group with teachers was formed to analyze the didactic materials of the curriculum and to support undergraduates in their internships. The group became a link for sharing experiences encouraged by reflections theoretically based on the material. The collaboration also enabled interdisciplinary "copyrighted" studies , since they were developed by those involved, although guided by the

Trabalho colaborativo entre licenciandos e professores: incentivo às práticas “autorais” considerando o currículo paulista

curriculum. This collaboration was essential to the improvement of licentiate students and professors, regarding not only everyday practice, but also the reflection on the political component of teaching.

Keywords: *Teacher Training. Curriculum. Collaborative Work.*

Resumen

La literatura educacional se refiere a propuestas de formas de enseñanza e investigación colaborativas para apoyar la formación, inicial y continua, basada en la reflexión, capaz de sostener el desarrollo de la propia práctica por los profesores. Por otro lado, la formación de maestros requiere reflexionar sobre políticas educacionales cada vez más amparadas en los cambios curriculares planificados por expertos que relegan el maestro a la función de emplear estas propuestas. Con estas preocupaciones, este artículo tiene como objetivo analizar el trabajo colaborativo entre profesores y estudiantes de licenciatura con respecto a la reflexión sobre el programa escolar del estado de São Paulo, propuesto a la red de enseñanza del estado en 2008, y la elaboración de la práctica docente no contexto. Se formó un grupo de estudio con maestras de una escuela para evaluación del material didáctico de lo currículo y apoyo a los estudiantes de licenciatura en sus pasantías curriculares supervisadas de docencia. El grupo se ha convertido en un enlace para el intercambio de experiencias alentadas por la reflexión fundamentada teóricamente sobre el material. La colaboración hace posible, también, los trabajos interdisciplinarios “de autoría”, porque son desarrolladas por los implicados, aunque orientadas por el currículo. Esta colaboración fue esencial para el desarrollo de los estudiantes de Licenciatura y maestras, con miras no solo a la práctica cotidiana, sino también para reflexionar sobre el componente político de la docencia.

Palabras clave: *Formación de los Maestros. Currículo. Trabajo de Colaboración.*

1 Introdução

É consensual, na pesquisa sobre formação docente, que formar bons professores é um processo longo e complexo para o qual é necessário considerar o desenho e a implementação de sistemas de formação inicial e o desenvolvimento profissional docente, que valorize a

reflexão e a identidade profissional (ZEICHNER, 1993; IMBERNÓN, 1994; VAILLANT, 2009; FLORES, 2010), entre outros aspectos.

Conforme Flores (2010), a pesquisa sobre professores em cursos de formação inicial tem indicado que os estudantes se ressentem de uma formação que alie teoria e prática e, em especial, advogam uma abordagem prática e um contato gradual com a escola durante seus cursos. Embora destaquem o aspecto procedimental referente ao “como-fazer” em sala de aula, em seu discurso, a complexidade das situações educativas restringe a efetividade de abordagens essencialmente práticas como pressuposto da formação. De modo semelhante, professores em exercício não hesitam em desvalorizar seus cursos de formação por serem excessivamente teóricos, sugerindo que a profissão se aprende na prática (PIMENTA e LIMA, 2004).

Dimensionar o papel da teoria e a relação teoria-prática está entre os diversos desafios a serem enfrentados pelos formadores de professores, até porque a formação em contexto, com a vivência nas escolas, integra o futuro professor na comunidade de professores, uma das fontes de aquisição de saberes docentes (TARDIF, 2002).

Diniz Pereira, em 1999, questionava o aparente consenso, também, em torno de um currículo baseado no modelo de racionalidade técnica, que não tem sido capaz de responder às necessidades da prática profissional dos professores. Segundo o autor (DINIZ PEREIRA, 1999), as principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática, a priorização da teoria (poder-se-ia completar: sem o respectivo respaldo teórico para interpretar e planejar as situações da prática) e a ideia de que a prática é a aplicação da teoria. Some-se, ainda, a disputa de territórios entre Bacharelado e Licenciatura evidenciada na primazia do conhecimento específico da área de formação como aparentemente suficiente para a formação de um (bom) professor.

É preocupação presente, possivelmente entre grande parte dos formadores de professores durante os estágios curriculares dos cursos, a “imersão” do licenciando na escola, tornando-os um momento formativo com vistas à análise e à problematização das práticas vigentes, ainda que se valorizem saberes e tradições da cultura escolar. Há que se discutir como a elaboração da própria prática educativa pelos licenciandos pode se traduzir em atendimento às necessidades dos educandos, com suporte teórico a respaldá-la, amparada por ações colaborativas com o professor supervisor de estágio na escola. As dificuldades dos estágios vão desde a revisão de sua concepção, como momento de aplicação da teoria

aprendida no curso (PIMENTA e LIMA, 2004), à dificuldade em propiciar aprendizagem da docência como atividade reflexiva, propositiva e transformadora, a partir do modelo “clássico” de observação, participação e regência.

Imbernón (1994) sugere um papel mais ativo do professor no desenho e reformulação de estratégias e programas de intervenção educativa, que oriente a formação de professores no sentido de torná-los capazes de avaliar, individual e coletivamente, a inovação; de possuírem destrezas básicas para desenvolver estratégias de ensino, planejamento curricular, diagnóstico de necessidades e de avaliação, e de adaptar as tarefas de ensino na tentativa de atender a diversidade do alunado e o contexto social. O autor questiona a possibilidade da formação inicial e continuada fundamentar este papel entre os professores, quando calcada na racionalidade técnica. Nessa perspectiva, a separação da concepção da execução justifica atribuir aos especialistas a capacidade de elaboração e, ao prático, a exigência da aplicação de formas de agir e soluções pensadas por outros para o seu próprio trabalho (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Cabe a formação inicial e continuada fomentar a valorização da prática pedagógica como autoral desde o planejamento curricular, no sentido de não ser cópia ou apropriação de metodologias prontas, dispostas em materiais didáticos, Internet ou outra fonte. A construção da identidade requer “autoria”, sem que a prática de outro professor seja tida como “modelo” a ser imitado, e sem se apoiar em uma espécie de “modelização” metodológica para aprender a ensinar (como ouvido, assistematicamente, no meio educacional), na qual “quem sabe, faz, quem não sabe, copia”.

Nas práticas ditas aqui autorais, os professores são vistos como profissionais a quem se delega a elaboração da própria prática, considerando estarem imersos em uma profissionalidade historicamente situada, a partir da qual o ajuste às necessidades socioeducativas da população, o julgamento das situações cotidianas e, como lembram Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000), o plano da ação considerando os aportes teóricos, são requisitos profissionais. De acordo com essa perspectiva “autoral”, receituários pedagógicos aos professores, roteiros e lista de ações rotinizadas a desenvolver em aula, com prescrições rígidas à prática, dificultam a elaboração de saberes docentes, saberes tidos como situados e contextualizados, pois se referem ao “como ensinar aqui e agora” (ROLDÃO, 2007, p. 98). Assim, o presente estudo prioriza a vivência dos professores em um processo de

avaliação orientada pela reflexão, alinhando-se a formação reflexiva de professores (ZEICHNER, 1993; MIZUKAMI et. al., 2002).

Os professores em exercício, cada vez mais, têm vivido a docência com a intensificação da rotina de trabalho (APPLE, 1995), que acarreta pouca oportunidade de reflexão, pois não há tempo, nem lugar delimitado para tal, ainda mais quando se propõe que seja fundamentada teoricamente e discutida de forma coletiva em processos de formação continuada. Essa formação, segundo Wilson e Berne (1999), está pautada em cursos e outras atividades pontuais, descontextualizadas e idealizadas e, provavelmente, carentes de sentido e efetividade para os docentes. Tais atividades são propostas na forma de seminários, workshops ou oficinas, pouco impactando tanto a atividade profissional dos professores, em sala de aula, como os seus modos de pensar (WILSON e BERNE, 1999).

Pesquisas como as de Tam (2015) indicam que a formação de professores no local de trabalho, em comunidades de aprendizagem profissional, apresenta resultados promissores, ainda mais quando fruto da parceria com um docente “mediador” do processo.

Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000) consideram o planejamento curricular como competência profissional dos docentes, o que não os impede de utilizar materiais produzidos por outros para os seus próprios projetos. Assim, a competência profissional vincula-se à autonomia para os professores tornarem-se criadores de planos, distanciando-os de um papel reprodutor da ordem ou plano estabelecido externamente ao qual apenas se acomodariam, sem discuti-lo, problematizá-lo e ressignificá-lo à luz de sua própria prática e dos valores e conhecimentos profissionais que a sustentam. A docência caracteriza-se como uma atividade profissional pouco autônoma, quando há pouca dedicação à previsão e à reflexão sobre as atividades a serem desenvolvidas.

A pesquisa aqui relatada pressupõe a urgência de que os professores compreendam os propósitos e fundamentos teóricos das inovações, incluindo a reforma curricular apresentada pelo estado São Paulo (SÃO PAULO, 2010), para que se apropriem de um saber crítico que os tornem participativos e comprometidos com as políticas educacionais. Essa reforma foi proposta em 2008 e trouxe, em seu bojo, materiais didáticos denominados Cadernos, com prescrições detalhadas à prática docente, os quais foram designados para uso em sala de aula em todas as escolas da rede.

Nesse sentido, o Estado de São Paulo optou pela regulação do trabalho docente, tendo atrelado, entre outras iniciativas, o ensino dos conteúdos apresentados no material às cobranças das avaliações em larga escala (MASSABNI, 2015). O grande desafio ao professor é tomar as decisões, pois os condicionamentos e controles externos existem e se ampliam nos modos de regulação atuais dos sistemas de ensino, mas não evitam a responsabilidade individual do docente em transformar o currículo em experiência de aprendizagem significativa para os alunos.

2 Contexto e caracterização da pesquisa

O objetivo deste artigo é caracterizar e analisar o trabalho colaborativo entre professores e licenciandos de uma escola pública paulista, indicando sua contribuição para a reflexão sobre os Cadernos do currículo paulista e a elaboração da prática pedagógica por alunos de dois cursos de Licenciatura na área das Ciências.

Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla¹ do currículo paulista, em que será analisado o processo de formação desenvolvido em um grupo de estudos com professoras de uma escola de cidade do interior do estado de São Paulo. A pesquisa buscou fomentar o papel do professor como pesquisador, opção coerente à vertente de pesquisa *com* professores e não *sobre* ou *para os* professores, pois o delineamento metodológico requer a colaboração universidade-escola.

Estudos com esta ótica partem do princípio de valorização dos saberes da docência e da oportunidade de desenvolvimento profissional em grupos colaborativos ou comunidades de aprendizagem no local de trabalho. Segundo Giovani (1998), a característica da pesquisa em parceria com professores é o caráter de participação, nas etapas da investigação, de membros representativos da escola, com o objetivo de intervir na situação em questão, considerada insatisfatória e, portanto, merecedora de estudos para a busca de soluções. Soluções assim buscadas são fruto da parceria e não provenientes da universidade, em proposições fechadas a serem aplicadas na escola; também não se orientam pela solução instrumental para a escola, uma vez que a aplicabilidade não é a meta da pesquisa, cujos propósitos e objetivos emergem

¹Projeto apoiado pela FAPESP.

ou resultam em aportes no campo teórico conceitual da pesquisa acadêmica e, ao mesmo tempo, colaboram para o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

O estudo conduzido com o grupo visou incentivar reflexões sobre o novo currículo por meio da discussão, pela docente de cada área, das atividades tal como propostas nos Cadernos (6º ao 9º ano), sem focar nas qualidades e deméritos do currículo proposto. Ao se questionar ou reavaliar as possibilidades de atuação, seguindo as atividades do material, foi possível aprimorá-las de acordo com as necessidades percebidas no cotidiano e identificar características da proposta. A possibilidade de articulação dos estágios dos alunos de Licenciatura ao grupo de estudos, ensejou reuniões à parte entre professoras e licenciandos para sugerir temas e necessidades a serem contempladas pelos estagiários em seus projetos para as regências de estágio nesta escola.

No momento em que o governo paulista implementou a reforma curricular, em 2008, houve dificuldade em acomodar os estágios de licenciandos nas escolas. A justificativa, à época, era de que a nova proposta pedagógica determinava com maior rigor o conteúdo proposto para a sala de aula, com modificações na prática docente a que o professor deveria atender. Assim, as propostas de estágios dos alunos, desenvolvidas na universidade em questão, de forma a valorizar a criação e autonomia, não cumpriram a sequência e modelo de aulas propostos na reforma e presentes no material didático a ela vinculado segundo dito.

Todas as reuniões foram realizadas na própria escola, gravadas e transcritas. Para a sua sistematização foram relacionados os desafios cotidianos da docência com a então nova proposta curricular, as aprendizagens identificadas nas experiências de colaboração com licenciandos e a seleção de passagens que evidenciassem aprimoramentos dos participantes, conforme liam textos e analisavam o material didático proposto. A reflexão sobre as mudanças trazidas ao cotidiano docente foi viabilizada no decorrer do processo analítico dos Cadernos do currículo.

O grupo de estudos contou com cinco professoras, de diferentes disciplinas do Ensino Fundamental (Geografia, Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, além da coordenadora pedagógica, formada em História), sendo as duas primeiras experientes e as demais, novatas, pois tinham entre um e cinco anos de profissão. Houve troca de professoras de Matemática e Ciências durante o projeto, devido à rotatividade docente entre escolas que evidencia a dificuldade em desenvolver trabalhos coletivos duradouros, como anunciado por Dias-da-Silva (1997).

Alunas de Licenciatura, afinadas com a proposta de pesquisa, participavam das reuniões, eventualmente. Todos os demais alunos de Licenciatura, organizados em grupos, foram convidados, durante as aulas do curso de Licenciatura, a desenvolver projetos de estágio com uma das cinco professoras envolvidas, com foco na interdisciplinaridade.

A ressignificação da elaboração metodológica como parte da profissionalidade docente foi alvo de esforços específicos nas discussões das reuniões com as professoras, diante do desânimo perante a apresentação de uma prática pedagógica predeterminada pelos Cadernos. Nesse sentido, a colaboração dos licenciandos foi relevante como estímulo ao desenvolvimento de aulas diferenciadas, considerando questionamentos sobre a autonomia didática com a vigência do material curricular.

As determinações legais parecem ser instrumentos relevantes na tentativa de modificação da prática docente, e o Estado tem primado por determinações propositivas para o planejamento da prática, com tendência a oferecer menor margem de ação e criação do professor. Esse aspecto foi percebido pelas professoras mais experientes do grupo, que mostraram grande resistência ao modo como a reforma foi apresentada: por “pacote”, pois implementada de “cima para baixo”, sem considerar a prática que já vinha sendo consolidada pelos professores. As professoras novatas, por sua vez, tentavam compreender a mudança proposta, que reivindicava maior participação do aluno na construção do conhecimento em um trabalho interdisciplinar, sem aparentarem desenvolver uma prática nesse sentido. Por sua vez, as professoras experientes eram mais propensas à práticas participativas.

A forma de conceber o papel do aluno pode ser inferida pelas professoras, nas reuniões, ao discutirem as atividades dos Cadernos. Tais atividades, propostas em seu conjunto como “Situações de Aprendizagem”, solicitavam a iniciativa do estudante ao colocar ideias prévias diante de uma questão, buscar informações, comparar sua ideia com as de colegas, desenhar o que vê, entre outras em sua própria prática. Neste sentido, o grupo inferiu que o aluno, na concepção dos Cadernos, deveria ser ativo em seu processo de aprendizagem, aspecto identificado só após análise, que incluiu discussões e leituras. A centralidade no modo de compreensão do estudante durante a aprendizagem foi aspecto novo para as professoras, embora valorizado como pressuposto pedagógico do material.

Princípios de uma escola inclusiva, de práticas mais democráticas e menos autoritárias, o cotidiano da escola e sua rotinização, foram temas que emergiram das reflexões do grupo. Nas primeiras reuniões, solicitavam-se respostas escritas a perguntas que visavam

relacionar as reflexões sobre a prática pedagógica e leituras ao seu trabalho com os Cadernos. Com a continuidade das reuniões, as professoras passaram, espontaneamente, a buscar tecer tais relações, um indicativo de aprimoramento profissional. Por exemplo, após a leitura de um dos trechos do texto de Dias- da- Silva (1997), uma das professoras constata - e indaga - se a passagem não indica que *‘nós, professores, somos tratados como técnicos, porque cabe à gente apenas aplicar, corretamente, os Cadernos’*. Assim, foi discutida a perspectiva do professor como técnico e a ideia da racionalidade técnica.

Nas discussões, todas as professoras do grupo se envolveram, embora de forma diferente. As professoras experientes mostraram conhecer textos pedagógicos e apresentaram suas opiniões e saberes pessoais referentes ao conteúdo escolar, a relação professor- aluno e as formas de lidar com gestores diante de situações adversas, orientando espontaneamente as licenciandas presentes em algumas reuniões. Em especial, traziam uma visão longitudinal das passagens da carreira e relembavam os “pacotes” governamentais, que afirmavam ser comuns na rede e pouco efetivos quanto à melhoria do ensino. As três iniciantes, incluindo a coordenadora, focavam, nas discussões, os aspectos do ensino e aprendizagem em sala de aula e as dificuldades na relação professor- alunos. A percepção de dificuldades comuns e “dicas” de formas de agir tornaram-se um ponto de integração entre as professoras experientes e novatas, progredindo para a troca de exemplos sobre textos, filmes e outros materiais de apoio pedagógico, também sugeridos pela condutora do grupo e pesquisadora da universidade.

3 Análise dos Cadernos pelas professoras e reflexões sobre o currículo

As participantes identificavam o assunto das Situações de Aprendizagem ao longo das páginas (o conteúdo curricular não era evidente como nos livros didáticos) e observavam a sequência adotada pelos Cadernos, sendo registrado se a forma de abordagem do assunto era familiar à professora e ao presente no livro didático utilizado para aquele ano ou série; identificavam solicitações relacionadas à ação do aluno nas passagens estudadas; realizavam inferências quanto ao grau de dificuldade para os alunos e quanto à indicação, pelo material, da necessidade de explicação do professor, entre outras questões, como a interdisciplinaridade sugerida. Os resultados das análises eram anotados em uma Ficha de Análise.

Em uma das reuniões, uma das professoras de matemática expôs sua análise dos Cadernos de Matemática. Comparado ao material das outras disciplinas estudadas no grupo, ela notou que eram os que traziam de forma evidente uma organização atípica da forma de trabalho com conteúdos escolares, em relação à tradicional organização do livro didático. Por exemplo, em um dos Cadernos, os autores apresentam uma sequência numérica acompanhada de bolinhas correspondentes e solicitam ao aluno (7ª série/8º ano) *construir a fórmula* que rege a sequência numérica.

Segundo duas professoras da área presentes (a representante de Ciências também ministrava Matemática), há maneiras mais fáceis de resolver, sem “jogar” para o aluno, que não teria base para responder da forma como proposto na atividade dos Cadernos. Indagadas sobre como faziam quando a proposta é atribuir ao aluno a “criação da fórmula” a partir dos dados, as professoras relataram as dificuldades dos estudantes em resolver o exercício, sem uma intensa ajuda delas, com a oferta de pistas de como iniciar ou, ainda, com a opção por explicar como se resolve, oferecendo um modelo de solução na forma expositiva com apoio no livro didático. Construir uma fórmula a partir dos dados exige raciocínio lógico, análise e reflexão dos dados coletados, que consistem em um desafio cognitivo maior do que o aluno está habituado ou tem prontidão, segundo as professoras do grupo.

Se trabalhada em aula desta forma pelos professores de matemática, a base intelectual da proposta é ferida, pois o material é concebido para que o aluno realize ações como deduzir, segundo determinada interpretação pedagógica do construtivismo (MASSABNI, 2011). Tradicionalmente, no tratamento dos conteúdos matemáticos, costuma-se apresentar um exercício modelo e/ou fórmula para depois se seguirem suas aplicações em diversos exercícios, que o aluno é chamado a fazer.

Em História e Geografia, o sequenciamento dos temas segue a desenvolvida pelas professoras, sendo que a forma de ensinar, não o conteúdo em si, é algo diferenciado do comumente trabalhado pelos demais professores das áreas, conforme as representantes do grupo. A opção por indagar os alunos e pedir exemplos do cotidiano já era prática rotineira da docente de História, conforme exemplificou com o tema Contagem do Tempo. Tal opção também é relatada pela docente de Geografia e, desse modo, até por ser professora experiente e desenvolver a prática pedagógica com indagação e participação dos alunos, entende que a vigência dos Cadernos do currículo pouco impactou sua forma de trabalho.

Em Língua Portuguesa, a professora também pareceu confortável com o sequenciamento e a metodologia propostos, mas indicou estar se sentindo pouco valorizada com uma prática apresentada pronta a ela por meio dos Cadernos. A professora afirmou que sentia a necessidade de substituir textos do material percebidos como complexos ou irrelevantes para os alunos ao utilizá-los em aula e indicou modificar atividades complexas solicitadas a eles, como organizar eventos com apresentações, complexidade ou irrelevância também percebida em Ciências em relação a algumas propostas de experimentação.

A maior crítica do grupo aos Cadernos centrou-se na ausência de referência do professor durante as atividades propostas, aparentando que seu papel de mediador centrava-se apenas em passar as tarefas aos alunos em aula, não em ensinar.

4 A abordagem do currículo nos estágios de Licenciatura

Foi sugerido aos licenciandos, pela proponente da pesquisa, o preparo de aulas com metodologias embasadas na perspectiva do currículo, admitindo-se, como parâmetro para a elaboração das aulas, o protagonismo do aluno, a contextualização dos temas e a interdisciplinaridade. Participaram licenciandos de duas disciplinas de estágio dos dois cursos de Licenciatura da unidade universitária vinculada ao projeto, na área das Ciências, aos quais foram apresentados, brevemente, estes parâmetros e solicitado o preparo de projetos de regências individuais ou em grupo, dependendo da disciplina cursada na universidade. Às professoras envolvidas foi solicitada a indicação de aspectos a serem trabalhados nas regências, referentes às eventuais necessidades por elas percebidas ou entendidas como relevantes para suas aulas ou alunos. Todas as professoras utilizavam os Cadernos, conforme discutido no grupo e afirmavam que havia professores resistentes ao uso proposto.

Em reuniões e outros contatos com as professoras e proponente deste estudo, os estagiários definiram temáticas e forma de ensino. Alguns licenciandos optaram por atender às aulas prescritas no material, preocupando-se com a análise da viabilidade e necessidade de adequação do proposto à própria prática docente. De ambos os modos – orientando-se pelos Cadernos em uma perspectiva analítica ou pelos parâmetros indicados nesta pesquisa-, os licenciandos tiveram a oportunidade de vivenciar o contexto escolar sem se aterem aos Cadernos como guias metodológicos para a prática docente. Foram lidas suas impressões sobre o estágio em Diários Reflexivos apresentados nos relatórios das disciplinas.

Este formato dos estágios, aliado à observação e reflexão sobre a vivência na sala de aula para proposição das ações pelos licenciandos, facilitou a construção de uma prática pedagógica propositiva, em alternativa à prática como imitação de modelos ou aplicação, em concepção pouco recomendada (PIMENTA e LIMA, 2004), pois, se desprovida de análise e problematização da realidade pelos futuros professores, tende a manter o cenário educacional de reprovação e evasão escolar (PICONEZ, 2005). Nos estágios dos cursos de formação de professores (PIMENTA e LIMA, 2004), a prática ora significou a imitação de modelos, em que o estagiário deveria observar e imitar o professor mais experiente, ora, sob a égide do tecnicismo, significou a aplicação de conhecimentos, reduzindo o estágio ao “como fazer” na prática, considerando a teoria aprendida nos cursos.

5 Exemplos de aulas desenvolvidas pelos licenciandos em colaboração com as professoras no âmbito do projeto:

5.1 Matemática e meio ambiente – equações de primeiro grau e sua aplicabilidade (trabalho de estágio curricular realizado em grupo)

Conforme relato das professoras, há dificuldade dos alunos em entender a equação como tradução de uma igualdade. Foram elaboradas algumas aulas pelos licenciandos, discutidas com a professora de Matemática, as quais visavam apresentar aos alunos cartões grandes, com números e o “X” da equação, diversas vezes. Em uma espécie de jogo, os alunos eram convidados a indicar “quem era” o X e como se chegava a ele, com a discussão das respostas dadas como certas ou erradas, sendo, após, virado o cartão com o número correspondente ao X no verso. Depois, demonstrou-se a aplicabilidade da equação de primeiro grau na previsão de alagamentos da margem de um rio e se procedeu a discussão sobre a ocupação humana das margens dos rios e a necessidade de preservação da mata ciliar.

5.2 Matemática/Ciências – soma e subtração e educação para o consumo (trabalho de estágio curricular realizado em grupo)

Conforme relato das professoras, há dificuldade dos alunos em entender soma e subtração, mesmo no sexto ano/quinta série. Foi planejada uma aula com uma feirinha, com embalagens de alimentos e produtos higiênicos, com preços, para compra (fictícia) pelos

alunos. Ao final, foi corrigida a soma de cada um, discutidos descontos, consumo responsável e alimentos saudáveis, pois estes não tiveram a preferência dos alunos na compra.

5.3 Ciências/História – antígeno e anticorpo e sua relação com a falta de imunidade dos indígenas na colonização (trabalho de estágio curricular realizado individualmente por licencianda participante de reuniões do grupo de estudos)

Conforme relato da professora envolvida, havia dificuldade dos alunos em entender como muitos índios foram dizimados por doenças na época da colonização do Brasil. Após recordarem o tema com a professora e licencianda, desenvolveu-se a dinâmica “Chave e fechadura”, com peças em EVA imitando a chave (antígeno) e fechadura (anticorpo), de modo similar a atuação do sistema imunológico humano. Os alunos seguravam os antígenos, que índios supostamente teriam, e só um deles, que segurou o anticorpo que se encaixava perfeitamente no antígeno, era o que conseguiria sobreviver.

5.4 Ciências (Meio Ambiente) e Língua Portuguesa (trabalho de estágio curricular desenvolvido em grupo pelos licenciandos)

Foi proposto um trabalho sobre Meio Ambiente pautado pela contextualização do tema ao se abordar a relevância do principal rio da cidade na identidade cultural dos moradores. Na aula inicial, os licenciandos apresentaram a lenda do rio, lembrando sua importância ao longo do tempo e trabalhando o sentido das suas lendas locais, além de solicitarem o resgate desta importância na consulta dos alunos aos seus avós e pais. A essa aula seguiram-se outras, com análise coletiva do mapa da cidade para localização do rio, da escola e de casas, exposição oral de conceitos ambientais, redação no tema com correção coletiva da gramática na lousa, leitura dirigida, em grupos, de gibi da Turma da Mônica sobre problemas ambientais, entremeada por explicações sobre poluição. Assim, trabalharam-se diversas linguagens como proposto nos Cadernos (linguagem dos mapas; elaboração de redação; história oral e em quadrinhos) e, ao final do processo, a professora da turma pôde contextualizar as formas de expressão, conteúdo que vinha trabalhando em Língua Portuguesa conforme solicitado no currículo.

6 Considerações finais

Da resistência inicial ao currículo proposto por meio de Cadernos e isolamento entre as professoras, o trabalho colaborativo indicou seu potencial como elo entre a formação inicial e continuada devido a colaboração entre professores novatos, experientes e iniciantes. O grupo tornou-se um elo de apoio na escola, pois professores experientes e novatos praticamente pouco tinham espaço para troca de ideias e saberes, consolidando oportunidade de construção coletiva. Alavancou um ambiente de reflexão e troca de saberes que conjugou leitura, discussão de textos, análise de material didático e contribuiu para o envolvimento em novas práticas pedagógicas. Quanto à visão do Currículo proposto, de uma crítica superficial sobre a imposição de um currículo por meio de um material didático prescritivo, possibilitou-se a reflexão sobre a prática de cada docente e um aprofundamento teórico para a compreensão da proposta pedagógica e da política educacional, pois os princípios do currículo paulista foram identificados e questionados pelas professoras do grupo no que se refere as concepções de interdisciplinaridade e de protagonismo do aluno propostas nos Cadernos.

O respeito aos saberes das professoras, considerando a relevância apresentada por Tardif (2002), a possibilidade de fazer de seu trabalho objeto de pesquisa na linha do questionamento da prática como abordado por de Imbernón (1994) e a discussão do planejamento curricular como fundamento profissional da docência (GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 2000) foram aspectos preponderantes para as professoras perceberem o grupo como oportunidade de desenvolvimento profissional. Esse desenvolvimento foi notado quando elas procuravam embasar pedagogicamente uma ideia ou questioná-la, quando inicialmente ficavam na defensiva de sua prática ou na crítica ao currículo pautada apenas em indignações e reclamações sobre a realidade escolar. Outra evidencia esteve presente quando, ao afirmarem nunca ter pensado na necessidade de mudar ou aprimorar tal aspecto da própria prática, passaram a ter a iniciativa de mudá-la ou de colocar uma ideia nova após determinada reflexão ou colaboração na regência dos licenciandos. Relevante na opção pelo novo foi a observação do trabalho dos licenciandos com os alunos, quando a atividade era bem sucedida.

A participação do grupo de professoras na discussão dos trabalhos de Licenciatura e o apoio aos estagiários durante as aulas desenvolvidas foram fundamentais para a integração do licenciando ao universo profissional da docência, ampliando a autoconfiança das docentes e

licenciandos na proposição de inovações no trabalho educativo, como o exercício da interdisciplinaridade e da autonomia. O grupo de professores se desfez após este estudo, tanto pela dificuldade em manter um horário extra para as reuniões quanto pela rotatividade docente entre escolas.

De forma geral, o projeto promoveu a reflexão sobre o currículo quanto a mudanças curriculares planejadas por especialistas, que relegam o professor a “aplicador” destas propostas, uma vez que uma das professoras experientes concluiu, pelas leituras, figurar em um processo de racionalidade técnica que tende a desvalorizar seu papel no desenho curricular e no planejamento da prática, de modo contrário ao seu ponto de vista sobre a profissão.

O apoio aos professores, no local de trabalho, por meio da formação continuada no grupo de estudos, contribuiu para o enfrentamento de condições profissionais que tendem a diminuir a autonomia dos professores. Desse enfrentamento, emergem práticas docentes “autorais”, que se opõem à prática prescrita em materiais didáticos, pois valoriza o papel ativo dos docentes no planejamento da prática. Materiais didáticos são recursos a constituir apoio e inspiração a práticas “autorais” quando não prescritivos ou vistos como guias reguladores da prática. De todo modo, as possibilidades abertas para a construção/reconstrução local do currículo não afetaram a necessidade dos professores da escola em cumprir os Cadernos.

Aliar a formação continuada em serviço e a formação inicial apresenta-se uma possibilidade de aprimoramento conjunto, com vistas não só à prática cotidiana, mas à reflexão sobre o componente político da docência. Embora as condições objetivas de trabalho possam comprometer as propostas de ampliação ou redimensionamento da autonomia profissional dos professores diante de regulações externas, o trabalho colaborativo pode oferecer possibilidades de repensar a profissão. Ao reconhecer as “práticas autorais” como relevantes à formação e, assim, valorizá-las nos estágios dos cursos de formação de professores, atribuem-se à docência tanto um componente criativo como determinada legitimidade profissional para conceber novas formas de ensinar, aspecto necessário à constituição de profissões que gozam de maior autonomia profissional.

Torna-se imperativo, como consideração final, investir nos professores e nos espaços conjuntos de formação na escola e para a escola, aliando licenciandos, professores novatos e experientes, a fim de que currículos e metodologias sejam pensados em conjunto, apropriados aos contextos específicos e reconstruídos na própria escola. A colaboração e a participação na pesquisa com a universidade foi fundamental para resgatar a autoestima das professoras,

Trabalho colaborativo entre licenciandos e professores: incentivo às práticas “autorais” considerando o currículo paulista

abalada em um primeiro momento, com vistas ao apoio à autonomia docente, fundamentando uma forma colaborativa de avaliar – e por que não? -, de conceber propostas pedagógicas no interior das escolas.

De modo propositivo, argumenta-se em favor da perspectiva da construção de práticas “autorais” na docência, em que os professores se situem como autores e não “aplicadores” de propostas educativas. O “docente-autor” assim o será conforme a análise reflexiva, a vivência coletiva na escola e a possibilidade criativa estiverem presentes na formação inicial e continuada, como fundamento da prática pedagógica de todos e de cada um que se reconhece como um “autor” e reconhece sua obra, no trabalho que realiza com seus alunos.

Referências

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MASSABNI, V. G.. Inovações na política educacional paulista: a proposta curricular e o referencial construtivista. In: **XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores**, 2011. Águas de Lindóia/UNESP. Congresso... v.1. p. 2921-2931.

MASSABNI, V. G.. Reforma curricular de São Paulo e as regulações do trabalho docente. **Dialogia**, São Paulo, n. 22, p. 161-172, 2015.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito: as quintas séries e seus professores.** Campinas: Papyrus, 1997.

DINIZ PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 109-125, 1999.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p.182-188, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 46-58, 1998.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado – hacia una nueva cultura profesional.** Barcelona: Editorial Graó, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93- 114.

PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Apresentação do currículo do Estado de São Paulo. In: _____. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias**, São Paulo: Imprensa Oficial, 2010, p. 7-24.

TAM, A. C. F. The role of professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. **Teachers and teaching: theory and practice**. Nottingham, v. 21, n.1, p. 22- 43, 2015.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Campinas, **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-181, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAILLANT, D. Formación y desarrollo profesional docente para una buena enseñanza. Temuco, **Revista Investigaciones en Educación**, v. IX, n. 1, p. 15-30, 2009.

WILSON, S. M. & BERNE, J. Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. California, **Review of Research in Education**, n. 24, p. 173-209, 1999.

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

Recebido em: 22/09/2016

Aprovado para publicação em: 29/01/2018

Publicado em: 30/08/2018