

## Professores da universidade e da escola básica: parceiros no ensino e na pesquisa

*Célia Maria de Castro Almeida (coord.),  
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim,  
Décio Pacheco,  
Lilian Lopes Martin da Silva,  
Maria Carolina Bovério Galzerani,  
Maria Helena Salgado Bagnato,  
Norma Sandra de Almeida Ferreira,<sup>1</sup>  
Rosalía de Ângelo Scorsi<sup>2</sup>*

**Resumo:** O presente texto tem como objetivo apresentar o projeto “Pesquisa em parceria: EE Barão Geraldo de Rezende e Universidade Estadual de Campinas”, em termos de suas bases de trabalho, seus propósitos enquanto projeto coletivo e integrado de ensino e de pesquisa na escola. O texto traz uma apresentação geral do grupo envolvido e um breve histórico da organização inicial do projeto; sua dinâmica e funcionamento ao longo destes quatro anos de existência; uma descrição sucinta das diretrizes de trabalho e da organização de cada um dos cinco subprojetos que, realizando ações de ensino e de pesquisa em parceria com professores de diferentes campos disciplinares, compõem o projeto integrado. O material também apresenta um conjunto de indicadores que permitem refletir – ainda que parcialmente – sobre os significados e o alcance das ações empreendidas até o momento.

**Palavras-chave:** professores/formação; escolas públicas; formação contínua; pesquisa-ação em educação; ensino/projetos.

**Abstract:** The aim of this text is to present the project “Pesquisa em parceria: EE Barão Geraldo de Rezende e Universidade Estadual de Campinas”, in terms of its work bases and its purposes as a collective and integrated teaching project and research in school. The text brings a general presentation of the group and a brief description of the project’s initial organization; its dynamics and functioning along the four years of existence; a short description of the working directions and the organization of each one of the five subprojects that, carrying on teaching and research actions in association with teachers from different discipline fields, make the whole project. The material also presents a list of indicators that allow reflections – even partially – about the meanings and the reaching of the actions that have been attempted up to the moment.

**Descriptors:** teachers-formation, public schools, action research in education, teaching-projects, continuing education.

---

1 Professores do Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação e pesquisadores dos seguintes grupos de pesquisa: ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita; OLHO – Laboratório de Estudos Audiovisuais; LABORARTE – Laboratório de Estudos sobre Ensino das Artes; PRAESA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas de Saúde; GEPEMEMO – Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação; FORMAR – Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores na Área de Ciências.

2 Pesquisadora do OLHO – Laboratório de Estudos Audiovisuais.

O projeto "Pesquisa em parceria: EE Barão Geraldo de Rezende e Universidade Estadual de Campinas", financiado pela FAPESP através do Programa Especial Ensino Público<sup>1</sup>, iniciou-se em novembro de 1996, devendo estender-se até dezembro do ano 2000. Nele ocorre a participação conjunta de professores da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e professores de EE Barão Geraldo de Rezende, situada nas proximidades do campus da universidade, com aproximadamente 1 300 alunos, distribuídos em 32 classes de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e de 1ª à 3ª série do Ensino Médio, funcionando nos períodos matutino, diurno e noturno.

O processo de construção conjunta do projeto iniciou-se no 2º semestre/95, quando um grupo de professores do Departamento de Metodologia do Ensino, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas<sup>2</sup>, passou a reunir-se periodicamente com professores e direção da escola, a fim de traçar as linhas gerais do projeto que se pretendia desenvolver. Algumas destas reuniões tiveram um caráter mais geral e congregaram quase todos os professores da escola, enquanto outras foram realizadas com grupos menores, reunindo professores de uma mesma disciplina. Em função de uma modificação no quadro de professores da escola, ocorrida no início do ano letivo de 1996, este trabalho preparatório ficou prejudicado, o que provocou atraso no encaminhamento do projeto à FAPESP.

No primeiro semestre de 1996, reuniões conjuntas e por área de conhecimento, realizadas com a participação da equipe da universidade e professores da unidade escolar, foram retomadas, incorporando os novos professores da escola. Ainda neste semestre, a presença de professores e alunos da Faculdade de Educação/UNICAMP na escola tornou-se mais efetiva, através do desenvolvimento e acompanhamento de projetos de estágio, desenvolvidos por alunos de diferentes licenciaturas, o que muito contribuiu para a elaboração final do projeto, aprovado pela FAPESP em outubro de 1996.

Dentre os aproximadamente 45 professores que então compunham o corpo docente da escola parceira, 11 concordaram, inicialmente, em participar do projeto, além da diretora. Um motivo para este pequeno número de interessados relaciona-se com o fato de a presença da universidade neste espaço ser geradora de desconfiança para muitos que insistem numa leitura já estabilizada desta relação devido a experiências passadas: a de uso da instituição para levantamento de dados, experimentos, fonte de pesquisas pessoais e individuais etc. Desse modo, alguns negaram-se a participar por não acreditarem na parceria. Outros tiveram como impedimento as condições objetivas de seu trabalho: contratos temporários, número excessivo de aulas, trabalho em mais de uma escola etc. O fato de nenhum dos professores de Matemática da escola parceira ter manifestado interesse em envolver-se no projeto inviabilizou a participação de docentes da Faculdade de Educação/UNICAMP, da área de Matemática, que haviam atuado na elaboração do projeto original. Obviamente, há também outro motivo para a recusa de alguns: a dificuldade que muitos têm de sair do isolamento do seu trabalho ou, como alegam, por estarem *de passagem* na escola e não desejarem vínculos mais intensos.

Em dezembro de 1999 o projeto contava com a participação de 16 bolsistas: 11 professores da escola parceira, incluindo-se a diretora<sup>3</sup>, além de 03 alunos de pós-graduação e 02 de graduação, que atuam como auxiliares de pesquisa.

O projeto conta, ainda, com uma outra categoria de participantes, a dos não bolsistas. Nesta categoria se incluem alunos do Programa de Mestrado e Doutorado da FE/UNICAMP e estudantes de graduação matriculados em diferentes licenciaturas (Educação Artística, Enfermagem, Física, História, Letras, Biologia e Química) que, ao cursarem as disciplinas "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I e II", participam do projeto na condição de estagiários. O número de estagiários

1 Proc. nº 96/024890.

2 O grupo inicial era formado pelos professores Arnaldo Vaz, Célia M. de Castro Almeida, Décio Pacheco, Dario Fiorentini, Ernesta Zamboni, Jorge Megid Neto, Mansur Lutfi, Maria Ângela Miorim, Maria Carolina Bovério Galzerani, Maria Helena Salgado Bagnato e Maria José P. Monteiro de Almeida.

3 O número de professores bolsistas da unidade escolar tem se mantido entre 12 e 13 professores.



presentes na escola, acompanhando, entre outras coisas, as atividades do projeto, varia ano a ano, mas é sempre significativo (aproximadamente 60 a cada semestre letivo).

O projeto é constituído por um conjunto de subprojetos, reunidos por afinidades em seus pressupostos teóricos e metodológicos no que diz respeito ao ensino, à pesquisa e à formação de professores e orientados pelos seguintes objetivos:

- a) investigar o ambiente escolar, em especial a prática pedagógica dos professores, reconhecendo problemas e necessidades da escola;
- c) planejar, implementar e avaliar ações que contribuam para a solução das necessidades e problemas detectados;
- d) colaborar para a construção pessoal e coletiva de conhecimento sobre o saber escolar e o fazer pedagógico;
- e) apoiar o trabalho pedagógico, implementando laboratórios, salas-ambiente, equipamentos e materiais didáticos.

Os subprojetos trabalham com diferentes componentes curriculares do ensino nos níveis fundamental (5ª à 8ª série) e médio (1ª à 3ª série). Três deles, iniciados em 1996, encerraram-se em 1998<sup>4</sup>.

Os subprojetos atualmente em vigor são:

- *Arte no cotidiano e na escola*, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Célia Maria de Castro Almeida, em andamento desde 1996<sup>5</sup>;
- *Estudo dos fenômenos como diretriz metodológica para o ensino de física no nível médio de escolarização*, coordenado pelo Prof. Dr. Décio Pacheco, em andamento desde 1996<sup>6</sup>;
- *Identidades culturais e memórias locais*, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Carolina Bovério Galzerani, em andamento desde 1996<sup>7</sup>;
- *Na sala de aula, entre leitores*, coordenado pelas Professoras Doutoras Lilian Lopes Martin da Silva, Norma Sandra de Almeida Ferreira e Rosalia de Ângelo Scorsi, em vigor desde março de 1998<sup>8</sup>;
- *Condições de vida e cidadania*, coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Carlos R. Amorim e Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Salgado Bagnato, iniciado em março de 1998<sup>9</sup>.

---

4 *Conhecimento nas ciências naturais: ações culturais*, foi coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria José P. Monteiro de Almeida, e desenvolvido de novembro de 1996 a março de 1998, junto a duas professoras, que no período lecionavam nas 8<sup>as</sup> séries do ensino fundamental, em duas escolas públicas estaduais, em Campinas. O subprojeto *Estudo do espaço social*, coordenado pelo Prof. Dr. Mansur Luffi, foi desenvolvido de novembro de 1996 a julho de 1998. O subprojeto *Educação e saúde*, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Salgado Bagnato, foi desenvolvido de novembro de 1996 a março de 1998.

5 Ao longo dos anos, a equipe deste subprojeto foi se modificando. Dele já participaram Emilio de Jesus Moreira, Maria Angélica M. Bragil, Mara Rosângela Ferraro e Maria do Céu Diel de Oliveira. Atualmente, integram a equipe as professoras Maria Alice Rodrigues Oblessuc, Mariene dos Santos e Silmara Frederico Salafini, além da mestranda Adriana de Almeida Machado.

6 Em anos anteriores participaram deste subprojeto os professores Alcides Penhalver Ramires Filho, Maria Helena Alvez Vaz e José Bohland Filho, além do mestrando Márcio Santos Miranda. Atualmente integram o subprojeto o professor Vinícius Ricardo de Souza e o mestrando André Pietch Lima.

7 A equipe do subprojeto de História atualmente é constituída pelas professoras Maria Imaculada da Rocha Borges, Dalila Zanon e Rita de Cássia Polidoro, e pelo doutorando Cláudio Borges da Silva. Já participaram desta equipe, em anos anteriores, a professora Sueli Anunciação Pereira da Silva e as doutorandas Liane Maria Bertucci e Maria do Carmo Martins.

8 Participam da equipe de Língua Portuguesa a professora Maria do Carmo Bianchi e Lourdes José da Silva, além dos licenciandos Fábio D. Furuzato, Ana Carla Dinni e Wellington da Silva Fernandes, atuantes como auxiliares de pesquisa.

A dinâmica de trabalho, comum a todos eles, inclui encontros semanais dos participantes de cada grupo para leitura, estudo, planejamento e avaliação do andamento da pesquisa e das atividades de ensino, e reuniões gerais mensais para discussão do andamento dos trabalhos de uma forma mais global, ou ainda, para alguma atividade específica, como assistir a uma conferência, refletir mais detidamente sobre um assunto ou temática de interesse coletivo etc.

A seguir uma breve descrição de cada um dos subprojetos.

#### Arte no cotidiano e na escola

O subprojeto "Arte no cotidiano e na escola" tem como objetivo o desenvolvimento profissional das professoras de Educação Artística envolvidas neste subprojeto (conforme Nóvoa, 1995) e a produção de conhecimentos sobre a escola e a prática pedagógica em artes<sup>10</sup>, o que vem ocorrendo através de um trabalho que combina investigação e ação pedagógica (Schön, 1991; Zeichner, 1991; Pérez Gómez, 1991).

Mudanças nos parâmetros epistemológicos e metodológicos que regem o ensino escolar das artes estão sendo implementadas através de práticas fundadas num novo paradigma, segundo o qual a educação artística deve desdobrar-se em três campos: o fazer artístico dos alunos, a apreciação da produção artística e a construção de conhecimentos específicos da área de artes<sup>11</sup>.

O subprojeto privilegia o conhecimento interdisciplinar e a pluralidade cultural, e toma como base os seguintes pressupostos: As culturas não são apenas produtos do social, mas instituintes da esfera social; As sensibilidades artísticas são historicamente constituídas e próprias a cada grupo cultural (Mason, 1988; McLaren, 1997); O conhecimento é uma construção histórica e social (Vygotsky, 1999 e 1987); O ensino de arte deve incluir a discussão de temas atuais e estar relacionado às experiências dos alunos (Forquin, 1993).

O subprojeto é desenvolvido em dois eixos. Um, está centrado na sala de aula, no processo ensino-aprendizagem em arte e nos atores deste processo: professoras e alunos. Outro, extrapola os limites da disciplina Educação Artística, em busca dos mecanismos que permitam a aproximação entre a escola e diferentes manifestações culturais e artísticas vigentes no cotidiano.

Uma característica do trabalho é a abordagem dos conteúdos por temas, subvertendo uma organização linear, seqüencial e compartimentada – em geral também descolada do concreto – e aproximando o que está separado no tempo, no espaço e na expressão plural das culturas.

Os temas são escolhidos em função do interesse dos alunos, e se constituem em um ponto de partida para um percurso que passa por vários assuntos, num encadeamento que é sempre imprevisível, pois é no processo que se constrói a lógica das relações entre os vários temas abordados. O tempo e trajeto do trabalho dependem da qualidade e quantidade do material recolhido nas pesquisas sobre o tema, dos equipamentos e materiais disponíveis para a realização das atividades, dos procedimentos artísticos e de pesquisa ao alcance dos alunos e do grau de interesse que desperta neles. Como um tema sempre deságua em outro(s), na prática ele nunca se esgota pois, ao longo do processo, vários

9 Integram o projeto a professora Eunice Higa e os professores Nivaldo Pettirossi e José Ricardo Rosseto, além da doutoranda Ana Lúcia Crisóstomo.

10 O termo artes é empregado no seu sentido mais amplo, ou seja, para indicar as mais diversas produções e manifestações culturais, inclusive os artefatos do cotidiano, desde que feitos com uma intenção estética que os distingue como produtos de um "fazer especial", conforme Ellen Dissanayake (1991).

11 Cf. a proposta que se tornou conhecida no Brasil como "metodologia triangular", adaptada da proposta norte-americana "DBAE", por Ana Mae Barbosa (1991).



temas vão se entrelaçando numa teia que se expande em todas as direções, num movimento infinito, relacionando as artes com outras áreas de conhecimento, inclusive com os saberes não escolares, favorecendo uma apropriação crítica e construtiva do conhecimento e conferindo sentidos plenos às experiências dos alunos<sup>12</sup>.

Estudo dos fenômenos como diretriz metodológica para o ensino de física no nível médio de escolarização

O propósito deste subprojeto é encontrar parâmetros metodológicos e epistemológicos para implementar um programa de ensino para a disciplina Física, que tenha como diretriz organizacional o estudo de fenômenos, em contraposição a programas vigentes, que priorizam a organização dos conteúdos em termos de conceitos.

Para tanto, entende-se que são necessárias: a iniciação do professor na literatura que sustenta essa proposta, a criação de um acervo, na escola, de textos que contenham atividades experimentais e material para a realização de atividades investigativas sobre fenômenos físicos (tabelas, gráficos, fotografias estroboscópicas ou de outra natureza e textos afins) e equipamentos de laboratório para as atividades experimentais.

No que se refere aos professores, destaca-se a necessidade de reorganização do conhecimento, pois, assim como os alunos, os professores precisam compreender a Física à luz de seus fenômenos, exigindo, desta forma, uma reestruturação dos conceitos que passam a se relacionar não mais de uma maneira linear (como fazem os livros didáticos), mas estabelecendo entre si uma rede de significados, onde cada elemento (conceito) relaciona-se com diversos outros elementos, dependendo do enfoque dado a cada fenômeno. Além disso, foi também relevante que o professor repensasse, a partir de suas práticas pedagógicas, o seu papel dentro da sala de aula, que passa de simples expositor de conceitos a organizador das concepções espontâneas que afloram durante as aulas. Sua posição de mediador nos debates e discussões em classe é fundamental para que sempre esteja presente a posição aceita cientificamente.

Quanto aos alunos, dentro de uma perspectiva construtivista que leva em consideração o que eles concebem, destacam-se os conflitos cognitivos. Estes conflitos ocorrem: pela contestação (inadequada) por parte dos professores das concepções alternativas dos alunos; pelo confronto entre tais concepções e a *observação interpretativa* dos fenômenos com os quais entravam em contato; pelo confronto entre as próprias concepções de cada aluno, compartilhadas e discutidas à luz do conhecimento científico apresentado na forma de questões.

Outro fator identificado foi o de que a simples observação dos fenômenos, sem a mediação dos professores, não levava os alunos a interpretações, mesmo à luz de suas concepções alternativas. Já as mediações dos professores ocasionavam o aparecimento dessas interpretações, que revelavam implicitamente suas concepções. Nessas ocasiões os professores sentiam maiores dificuldades, pois a tentativa de levar os alunos a manifestarem conflitos ou contradições demanda uma visão holística das teorias científicas.

Em síntese, continua a busca de novas formas de provocar o conflito cognitivo tanto nos alunos quanto nos professores, pois é dessa forma (os dados teóricos e constatações práticas levam a esta suposição) que o processo de aprendizagem dentro da perspectiva de mudança conceitual ocorre.

---

12 O termo experiência é empregado conforme Benjamin, ou seja, como experiência vivida e construída coletivamente, como prática ressignificada.

### Identidades culturais e memórias locais

A proposta fundamental deste subprojeto tem sido aproximar vozes dispersas pelas práticas culturais dominantes, presentes na escola, na universidade e na comunidade em geral, para a produção coletiva de conhecimentos relativos à historicidade local – história da escola, do distrito, do município –, inscrita numa história mais ampla.

O que se objetiva, numa fase de aceleração da globalização cultural e de ampliação dos desenraizamentos (Todorov, 1999), é a recuperação das *experiências vividas* (Benjamin, 1986) pelos sujeitos participantes desta *aventura* coletiva de produção de sentidos, ou seja, pelos professores (da escola e da universidade), pelos licenciandos (da FE/UNICAMP), pelos alunos (do ensino fundamental e médio) e pela própria comunidade.

Ou ainda, o que se propõe é o questionamento das *vivências* automatizadas, individualistas, esvaziadas da imagem de *si* e do *outro*, onde preponderam a liquidação da memória e a busca atordoante e solitária do *novo*, como o *sempre igual*.

Para tal, tem-se priorizado a *pedagogia do diálogo*, isto é, a realização de fóruns de discussão semanais, com a presença dos professores da escola, da universidade e do auxiliar de pesquisa – dentre outros encontros –, onde tem-se focalizado a história profissional de cada um dos docentes, na articulação com o exame dos paradigmas historiográficos e educacionais (Thompson, 1981; Burke, 1992) que subsidiam a elaboração das propostas oficiais do ensino de história no Brasil. O fundamento de tais encontros tem sido o reconhecimento de que a autonomia profissional se constrói na consciência dos próprios caminhos trilhados, bem como na desconstrução dos regimes de verdades propostos oficialmente na atualidade.

Ao mesmo tempo, tem-se colocado em ação a *pedagogia da memória local*, isto é, professores e licenciandos têm sido preparados para adentrar no universo de pesquisa bibliográfica e documental (não só escrita, mais iconográfica, oral, viabilizada, inclusive, através de *estudos do meio*), relativa à localidade (na sua relação com a história nacional, americana e européia), como modo privilegiado de percepção histórica. Neste sentido, o conceito benjaminiano de *memória*, tem sido evocado, articulando presente e passado, eu e *nós*, lembrança e esquecimento, racionalidade e afeto.

Portanto, o reexame do desenvolvimento de todo este trabalho, assegura-nos que seus objetivos básicos têm sido alcançados. Temos propiciado a todos os sujeitos envolvidos a experiência da *peripécia*, no sentido etimológico grego, original do termo. Temos nos deparado com o espanto pelo *novo*, pelo *diferente*, o qual tem nos obrigado a *circular* enquanto conversamos, ou ainda, temos pesquisado em comum, aquilo que nos desestabiliza, que nos perturba.

### Condições de vida e cidadania

Neste subprojeto, iniciado em março de 1998, a metodologia de pesquisa-ação está sendo construída centrando-se atenção na investigação de fenômenos do ensino considerados nas seguintes dimensões: planejamento (apropriação e construção de conhecimentos pelos professores), relação entre saberes acadêmicos e saberes do professor, reflexão dos professores sobre a sua própria prática além da produção de conhecimentos pelo aluno.

As ações de pesquisa privilegiam dois espaços: a sala de aula – no sentido amplo, incluindo todas as relações escolares entre professores e alunos – e as reuniões semanais com todo o grupo. Na sala de aula, os professores escolhem trabalhar com dados provenientes das atividades que desenvolvem em conjunto com os alunos. Tais atividades são construídas nas reuniões semanais do grupo e em outros espaços de trabalho possíveis na própria escola. No espaço das reuniões semanais, tem-se privilegiado o estímulo à reflexão sobre as práticas, particularmente de ensino.



A partir de ações planejadas e discutidas no grupo, os professores escolhem enfoques para analisar com mais detalhamento, e discutem como os resultados dessa análise contribuem ou não para o seu trabalho pedagógico – por exemplo, na avaliação dos papéis dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e nas articulações entre os conteúdos científicos programados e as ações do projeto.

No trabalho realizado, embora não se descartem as várias especificidades, pode-se considerar, em linhas gerais, que os professores produziram conhecimentos sobre o seu trabalho pedagógico (Petrossi, Rosseto e Shimabukuro, 2000), focando atenção em dois aspectos, a partir das discussões e interlocuções no grupo de estudos: as parcerias com os alunos na tessitura do planejamento de atividades escolares, e as apropriações, no currículo escolar, de estudos e experiências em que se trabalha com imagens iconográficas (desenhos e fotografias).

Exploram-se, principalmente, os espaços públicos e privados ligados à temática de qualidade de vida e localizados no bairro onde está a escola. Múltiplos significados que lhes são atribuídos pelos alunos também têm orientado o planejamento das atividades. Os resultados identificados pelos docentes, nas classes em que trabalham, são compartilhados com os demais colegas do projeto. Um aspecto importante a ser destacado diz respeito às relações que os professores têm realizado, numa iniciativa da mudança, entre as atividades do subprojeto (que trazem as vozes dos alunos e novos conteúdos) e a matriz básica de conhecimento científico que compõe o conteúdo programático validado pela tradição escolar.

Para os professores universitários, o trabalho de pesquisa está centrado na análise do movimento que os professores da educação básica têm realizado na tessitura curricular (Amorim e Bagnato, 1999), além da avaliação dos papéis do grupo na construção do trabalho de pesquisa e ensino na educação básica.

No movimento de pesquisa-ação (Geraldí, Pereira e Fiorentino, 1998), que está sendo construído individualmente e em grupo, observa-se que existem relações mútuas entre o que vem sendo coletado de dados a respeito das produções dos alunos e as reflexões conjuntas produzidas nos encontros semanais do grupo – e que versam, principalmente, sobre o trabalho docente em sala de aula. E ainda, com as mudanças ou reconfigurações do planejamento que vem sendo construído, e com os papéis da universidade e da escola básica em uma interação de parceria. Este movimento tem sido marcado por travessias que não podem ser consideradas lineares e nem do tipo *causa e efeito*, o que desperta um interesse em investigar detalhadamente esses diferentes caminhos do processo.

#### Na sala de aula, entre leitores

Iniciado em março de 1998, o subprojeto envolve três diferentes frentes complementares de ação e pesquisa na escola: a *leitura de livre escolha*, a *leitura programada* e a *leitura e produção de jornal escolar*, todas elas objetivando a formação do aluno e do professor, cidadãos conscientes de sua inserção no espaço sociocultural amplo, leitores e produtores de textos e, portanto, críticos tanto de suas produções quanto das produções alheias.

O trabalho com *leitura e produção de jornal* atinge toda a escola e é tomado como um objeto cultural que traz múltiplas maneiras de se dirigir a diferenciados grupos na e fora da escola. Nas duas outras frentes de pesquisa, estiveram envolvidas sétimas séries no ano de 1998 e as oitavas no ano de 1999 (cerca de 160 alunos em cada ano). *Leituras de livre escolha* e *leitura programada* são frentes que se desenvolvem na sala-ambiente de Língua Portuguesa, um local organizado e equipado com biblioteca de classe, TV, vídeo, de modo que o trabalho com o texto escrito possa ser entendido com a convivência de outras linguagens (pintura, fotografia, cinema, jornal, revistas, TV ...)

As três frentes se sustentam, enquanto práticas previstas para o ensino de língua portuguesa, no entendimento de que a docência em língua portuguesa deve ser um espaço de convivência de experiências culturais diversas, inclusive aquelas apreendidas pela divulgação nos *mass-mídia*, já que em nossa

cultura de linguagem escrita, outras linguagens produzidas por técnicas de reprodução de imagens e sons simultaneamente ocorrem (Almeida, 1999 e 1994). Por isso a ação *com* e *sobre* a linguagem deve ter natureza interativa e participativa, de modo a tornar viável a relação entre os sujeitos presentes e de forma a tornar possível a compreensão de uma exposição diferenciada de visão de mundo, de linguagem, de valores, de conceitos, conhecimentos e práticas que escapam ao fácil, ao superficial, ao rápido, característicos da nossa cultura de massa. Também no entendimento de que formar leitores é também formá-los dentro das naturezas diferentes da linguagem escrita e da linguagem audiovisual.

A sala-ambiente de Língua Portuguesa é o local de memória (Benjamin, 1986; Almeida, 1999), cujas imagens da experiência educacional o aluno carregará em sua memória. Por isso a idéia de construção de uma sala de aula que seja um ambiente onde são colocadas produções culturais distintas com diferentes dispositivos, diferentes suportes de textos, diferentes linguagens e formas de expressão que permitam um ensino que incorpore as competências que os alunos já trazem fora do convívio da escola. Uma sala de aula de convivência das diversas linguagens e vista como o espaço nuclear na formação das pessoas que o utilizam. Também uma sala de aula que viabilize a aproximação da escrita, concretamente objetivada em um dispositivo especial, que é o livro, objeto e produto da cultura, que reunido em um acervo pode constituir-se em lugar de experiências de leitura e de aprendizagem de uma nova disposição, não só intelectual mas gestual, corporal e afetiva adequadas a ele.



Os objetivos inicialmente propostos para o projeto integrado foram formulados de forma genérica, para que se pudesse estabelecer uma base comum de intenções aos vários subprojetos. A consecução dos mesmos, no entanto, ocorre de forma diferenciada, a fim de atender às especificidades de cada subprojeto, mas sem deixar de reconhecer as três diretrizes que regem a pesquisa.

A primeira, fundada na convicção de que a produção de conhecimento sobre o cotidiano escolar e a prática pedagógica se dá a partir das relações que se estabelecem entre teorias e práticas, ensino e pesquisa, ação e reflexão. A segunda, no entendimento de que uma das formas de produção destes conhecimentos ocorre através de parceria estabelecida entre universidade, escola e comunidade, num processo que conjuga formação inicial (dos licenciandos) e contínua (dos professores em exercício). A terceira, no entendimento de que o ensino não pode ser restrito aos conteúdos convencionalmente propostos para serem trabalhados na escola, devendo incluir a discussão de temas atuais, gerados em diferentes campos de conhecimento, e a promoção de ações de caráter cultural e artístico na unidade escolar, como parte da formação proposta para os professores e futuros professores e alunos da escola parceira.

Para justificar a necessidade da parceria recorre-se a Mattos (1995, p. 301): "*a prática cotidiana torna-se invisível para aquele que está imerso nela; nesse caso uma pessoa de fora pode ajudar a ver mais claramente as complexidades que envolvem as ações cotidianas*" e a Freitas (1992, pp. 103-104) em seu entendimento de que a colaboração entre universidade e escola pode ajudar a superar a visão pragmatista e tecnicista de pesquisa voltada para a solução de problemas imediatos: "*os processos de concepção e execução, que na forma atual do processo de trabalho na sociedade capitalista são cindidos, mas que em sua formação deveriam ser inseparáveis*".

O trabalho em parceria tem se revelado um avanço e ao mesmo tempo um lugar de conflitos. Se de um lado, ao invés de um mero consentimento para a presença das equipes universitárias no espaço escolar, tem-se uma anuência comprometida, uma responsabilidade assumida conjuntamente pela pesquisa e pelo ensino, por outro, não se deixa de ter uma necessidade contínua de negociação, ao longo do processo. Embora a investigação não ocorra prioritariamente em função de questões previamente determinadas por um dos lados, emergindo de análises constantes de situações concretas vivenciadas no dia-a-dia escolar, ainda têm-se diferentes interesses que entram, por vezes, em conflito.



Acredita-se, entretanto, que a articulação/interação de pesquisadores da universidade com professores do ensino fundamental e médio, em situações concretas de ensino/reflexão, seja um meio privilegiado para promover a construção da autonomia profissional e intelectual tanto dos professores da educação básica, já em exercício, como dos futuros professores (licenciandos) envolvidos no projeto e, ainda, dos professores da universidade. Acredita-se também que o período de interação entre estes três segmentos deva ser relativamente longo, de modo que se possa propor, executar e avaliar criteriosamente o conjunto de suas ações científico-pedagógicas.

Se de um lado o projeto apoia-se na idéia da parceria, de outro, considera a interrelação ensino-pesquisa fundamental para o processo de construção do conhecimento em sala de aula, ressaltando a sua importância para a formação (inicial ou continuada) do professor. Nele a pesquisa insere-se como princípio científico e educativo (Demo, 1990), que estimula o pensamento crítico e criativo, sensibiliza e conscientiza o professor, levando-o a uma atuação mais responsável (Kenski, 1994) e à procura de respostas únicas para os problemas enfrentados (Nóvoa, 1991). Em especial a pesquisa etnográfica voltada para o cotidiano escolar, que possibilita a necessária articulação teoria-prática e uma apropriação ativa do conhecimento (André, 1994).

O projeto desenvolve-se então como pesquisa-ação, fundada em paradigmas da pesquisa qualitativa e desenvolvida segundo procedimentos próprios à pesquisa etnográfica, modelo que prevê a participação de todos os envolvidos na construção e implementação do trabalho, ainda que com contribuições diferenciadas.

Esta metodologia tem contribuído para que a pesquisa se desenvolva num processo dinâmico, que se observa no deslocamento tanto de temas, como de objetivos e procedimentos de pesquisa e ensino.

Tomando como princípio norteador a idéia de que um dos componentes básicos da formação do professor (inicial e contínua) é a reflexão sobre a prática pedagógica, momento em que se entrelaçam teoria e prática, ensino e pesquisa, os procedimentos de pesquisa fundamentam-se nos conceitos de *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão da prática*, de Schön (Nóvoa, 1991).

Considerando a historicidade da *realidade* educativa, o projeto busca, ainda, dar especial atenção à problematização das experiências culturais vivenciadas pelos alunos na comunidade onde se insere a escola. Além disso, propiciando condições para a produção crítica e construtiva de conhecimentos, objetiva estabelecer uma interação constante entre o saber escolar e os demais saberes.

Portanto, estas três diretrizes são regidas pelo mesmo princípio de conhecimento, qual seja, o princípio de que faz-se necessária a construção de uma relação entre vozes e visões educacionais até então esfaceladas pelas práticas culturais dominantes.

A partir da reflexão coletiva feita ao longo dos anos entre os diversos membros das diferentes equipes, alguns indicadores de resultados da pesquisa-ação têm sido discutidos. Chegou-se ao delineamento de um conjunto de seis dimensões, circunscritas ao processo de ação investigativa e educacional, que se considera fortalecidas ao longo do trajeto pelos trabalhos desenvolvidos.

A *dimensão interdisciplinar* do projeto, resultante dos trabalhos coletivos desenvolvidos entre as coordenações dos vários subprojetos, entre estas coordenações e a escola, nas relações professores-professores, professores-alunos e, é claro, nas relações entre alunos.

Professores, por exemplo, que apenas se conheciam através de conversas *relâmpago*, nos intervalos burocráticos proporcionados pelas escolas, convencionalmente chamados de *hora do recreio*, passaram a se interessar pelas atividades de seus pares e mesmo a incorporarem, ou não, de modo crítico, ações do seu cotidiano escolar. Também se percebem mudanças de postura em relação à produção do conhecimento e o diálogo entre diferentes áreas de conhecimento.

Alunos, por outro lado, criaram mecanismos de comunicação entre colegas da escola como um todo. O estudo do meio, envolvendo vários dos subprojetos e até mesmo professores da escola que

não integram o projeto, foi um dos principais responsáveis por esses fatos, e ainda, por mudanças na abordagem dos conhecimentos escolares, a partir de uma interlocução com o campo cultural (desenho, fotografia), e pela rearticulação dos conhecimentos científicos com o campo social.

A *dimensão de autonomia* intelectual e profissional dos professores, principalmente entre os que estão há mais tempo participando do projeto, marca substancialmente o seu caráter de pesquisa-ação, ao contrário de trabalhos convencionais, que abordam o cotidiano escolar, tendo como proposta apenas coleta de dados com vistas a produções *acadêmicas*, via de regra, sem retorno a essa escola.

Os resultados atingidos, até o momento, reforçam a perspectiva de trabalhos em parceria que guardam relações mais estreitas entre universidade e escola, não podendo, portanto, se restringir à transmissão de *saberes* de profissionais, ditos *especialistas*, oriundos da universidade, a professores da escola, com o intuito de *treiná-los* em pequenos intervalos de tempo, em nome da melhoria da qualidade de ensino, ignorando, por vezes, as *realidades* que distanciam essas duas instituições. Daí a necessidade de um trabalho contínuo, no qual barreiras, aparentemente intransponíveis, são desfeitas em busca da *autonomia* necessária à superação da mera recepção passiva de modismos educativos.

A percepção é a de que a autonomia tem se manifestado no *fazer* dos professores da educação básica, na organização de suas práticas pedagógicas, através de ações reflexivas sobre o seu trabalho, registradas em relatórios, textos e atividades; as marcas da autonomia se fazem presentes, também, no *pensar* destes professores, em relação às teorias pedagógicas levadas à reflexão, uma vez que neste processo não ocorre uma aceitação pura e simples do que é proposto pela academia. Há uma validação e reconstrução desses referenciais teóricos nas práticas de sala de aula, objeto de análises dos professores. Por último, mas não menos importante, há de se destacar a autonomia dos alunos, percebida numa organização espaço temporal das aulas, onde atuam mais intensamente, copartícipes na elaboração dos roteiros e escolha de abordagens sobre os conteúdos, bem como da escolha dos espaços sociais que consideram interessantes de serem investigados e estudados.

O *redimensionamento curricular* faz-se presente, na medida em que as dimensões de interdisciplinaridade e autonomia profissional/intelectual acentuaram gradativamente a ação pedagógica dos participantes do projeto, permeada por um processo crescente de ação pesquisadora. Mais especificamente, é importante salientar que o *redimensionamento curricular* não se restringe a mudanças no chamado *conteúdo* das diferentes disciplinas. Mesmo esse passou a ser problematizado, visto que o caráter integrador cotidiano-escola-universidade-comunidade (difícil de ser alcançado, mas buscado permanentemente) deu aos *saberes a se saber* uma dialeticidade que não se esgotou no escrito ou no dito, mas no vivido refletido para a ação, que remete a sínteses provisórias, provocando novas reflexões e assim sucessivamente. Como desdobramentos implícitos a esses aspectos, passaram explicitamente a ser problematizadas relações como teoria-prática, forma-conteúdo, vivido-concebido, arte-cultura-sociedade, comunidade-escola, políticas públicas-realidade escolar, produção acadêmica-ensino/aprendizagem dos conhecimentos.

Essas características nos dão fortes indícios de um redimensionamento curricular, na perspectiva de uma flexibilização e integração de novos conhecimentos, de mudanças no papel dos alunos e dos professores na incorporação da pluriculturalidade. Enfim, percebe-se a construção de tendências curriculares, as quais implicam em desenhar e redesenhar definições na produção de movimentos dialéticos.

A *dimensão das relações dialógicas*, no sentido dos dizeres e saberes de Paulo Freire, é decorrente das dimensões anteriormente apontadas. Confundem-se, nessa altura dos trabalhos do projeto, os diferentes papéis dos participantes. O educador-educando, gradativamente, vem se tornando realidade, em todos os seguimentos da *instituição provisória* que o projeto constituiu: professores e alunos da universidade, professores e alunos da escola, sem esquecermos a participação, ainda que tênue, por hora, dos demais funcionários da escola, que se almeja, considerem-se também educadores-educandos (ainda um desafio para esse projeto de pesquisa).



A *dimensão das relações possíveis entre sujeito-objeto* foi se fortalecendo ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa, no que se refere ao caráter dialético dessas relações, entendidas sob o ponto de vista epistemológico. Nessa relação, o sujeito (o aluno, o professor, a escola como um todo, a comunidade...) deixa de determinar um *saber absoluto* sobre o objeto (o conhecimento, o currículo, a escola, a comunidade...), pois que esse, pela sua natureza sempre relativa, por ser histórico-social transforma o sujeito que busca compreendê-lo e explicá-lo. Por sua vez, e pela mesma razão, o objeto é constantemente transformado e, sempre, provisoriamente explicado.

Dentro dessas considerações, a avaliação que ora se faz é também provisória porque, visto desta perspectiva, o projeto, enquanto constituído de pessoas em ação transformadora, torna-se sujeito-objeto de si mesmo.

Por fim (e provisoriamente), tem-se a *dimensão espaço-tempo-causalidade*, também concebida na proposição dos trabalhos que se desenvolveram na-para-com a escola, desde o início. Esta dimensão compreende três categorias de análise, que não podem ser entendidas separadamente e, muito menos, de maneira linear. Na realidade, elas se combinam dialeticamente, formando um todo solidário, no qual cada uma determina e é determinada pelas demais. Por exemplo: o *fato histórico* (ou fato social, fenômeno, acontecimento, documento fotográfico ou artístico etc.) não é absolutizado, como convencionalmente o é nos livros didáticos, mas problematizado. Primeiro, porque lugar, época e relações imbricam-se mutuamente; a absolutização obscurece o contexto (época-tempo), o lugar (espaço) e as relações determinantes do mesmo (causalidade). Segundo, porque o fato situado, isto é, que circunscreve esses *conceitos*, é explicado pelos próprios homens (históricos, sociais e culturais). Neste sentido, considerando-se os homens como historicamente situados, compreendem-se a pluralidade e a diversidade das explicações, interpretações e compreensões relativas às experiências humanas.

Percebe-se, pois, ao longo das práticas educativas e de pesquisa colocadas em ação neste projeto, o desejo de superar leituras dicotomizadas (entre sujeito/objeto, sociedade/cultura, texto/contexto, saber/poder), a busca do afastamento do esfacelamento social, a recuperação das vozes e dos saberes plurais nele presentes. Ou, em outras palavras, o eixo virtual de nossas construções tem sido a procura da negação das *vivências* automatizadas, destituídas de sentidos, e a recuperação de *experiências vividas* (numa acepção benjaminiana), isto é, inscritas na rede temporal, significativas para si e para o *outro*, e compartilhadas numa rede mais coletiva.

Nessa multiplicidade, a relação entre universidade e escola básica expressa-se de forma heterogênea e diversificada, gerando redes nas quais aceitação/negação, ruptura/continuidade/descontinuidade, territorialização/desterritorialização/reterritorialização são fios cujo entrelaçamento vem produzindo mapas interessantes (Deleuze e Guattari, 1995). Tais mapas conferem significados aos movimentos de parceria, de formação profissional do professor e de inserção da pesquisa como constituinte da formação, nos quais temos nos constituído, como atores no processo. O reconhecimento dos diversificados papéis que assumem a universidade e a escola básica e dos cenários contextuais em que temos trabalhado, modificando-os ou produzindo-os (em uma tensão do novo com o tradicional) é fundamental para identificarmos as fronteiras, as imbricações e as nossas áreas de trabalho específico.

Os resultados do nosso projeto desenharam um panorama rico em detalhes interessantes da formação de professores, como produtores críticos de seu trabalho pedagógico. A relação da parceria entre universidade e escola básica pode ser, analogamente, interpretada como as nuances das cores de um desenho: o contexto que permite caminhar pelos rabiscos e vislumbrar suas interações; o material em que se imprime o desenho; as dimensões da criatividade e das habilidades técnicas; a inspiração; a moldura que aprisionará ou libertará o desenho; a edição final do desenho e a sua apreciação pelo público; enfim, fragmentos de uma figura que se constitui inteira pelos olhares que sobre ela lançamos.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M. J. (1999). *Cinema – arte da memória*. Campinas: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Imagens e sons – a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez.
- Amorim, A. C. R.; Bagnato, M. H. S. (1999). Produção cultural: passagens para outras janelas do currículo. CD-Rom da 22a. *Reunião Anual da ANPED*, p. 17.
- André, Marli E. D. A. (1994). O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. *Anais do VII ENDIPE*, Goiânia, vol. II, pp. 291-296.
- Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino de arte*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE.
- Benjamim, W. (1986). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, vol. 1. São Paulo: Brasiliense.
- Burke, P. (1992). *A escrita da História. Novas perspectivas*. São Paulo: UNESP.
- Deleuze, G. e Guattari, Félix (1995). *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Demo, P. (1990). *Pesquisa como princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- Dissanayake, E. (1991). *What is art for?* Seattle: University of Washington Press.
- Freitas, H. C. L. de (1994). Prática de ensino: considerações sobre trabalho e interdisciplinaridade. *Anais do VII ENDIPE*. Goiânia, vol. 2, pp. 101-109.
- Forquim, J. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Geraldi, C. G.; Pereira, E.; Fiorentino, D. (orgs.) (1998). *Cartografia do trabalho docente: Professor(a) Pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras.
- Kenski, V. M. (1994). A vivência escolar dos estágios e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. *In: A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Piconez, S. C. B. (org.). Campinas: Papirus.
- Mattos, C. L. G. de (1995). Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. *Cadernos CEDES*, ano XVI, nº 51: pp. 299-311. Campinas: Papirus.
- Mason, R. (1988). *Art education and multiculturalism*. Nova York: Croom Helm.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (1991). Formação de professores e profissão docente. *In: Nóvoa, António. (coord.) Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pérez Gomez, A. (1991). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: Nóvoa, António. (coord.) Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pettirossi, N.; Rosseto, J. R.; Shimabukuro, E. K. (2000). Um enfoque multidimensional do ambiente. *In: Marandino, Martha; Amorim, A. C. R.; Kawasaki, C. Coletânea do VII EPEB/ISLIOSTE*. SP.
- Schon, D. A. (1991). Formar professores como profissionais reflexivos. *In: Nóvoa, António. (coord.) Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Thiollent, M. (1988). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Thompson, E. P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Todorov, T. (1999). *O homem desenraizado*. Rio de Janeiro: Record.



- Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zeichner, K. (1991). Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, António (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.