

Revisitando alguns aspectos de um projeto de parceria desenvolvido entre a universidade e a escola pública

*Roberta Gurgel Azzi
Marli Amélia Lucas Pereira
Glória Aparecida Pereira de Oliveira
Fernanda de Oliveira Soares Taxa
Gilvan Elias Pereira
Eliete Aparecida de Godoy
Miguel Henrique Russo¹*

Resumo: O texto relata aspectos do percurso do projeto “Melhoria do ensino através da ação conjunta e cooperativa entre a universidade e a escola pública estadual de 1º e 2º graus”, realizado por professores da Universidade São Francisco, em duas escolas públicas do município de Bragança Paulista (SP), no âmbito do Programa de Melhoria do Ensino Público, da FAPESP. O delineamento inicial do projeto, que contemplava um conjunto de cinco subprojetos específicos, foi sendo adequado às expectativas e necessidades das escolas públicas e às revisões permanentes promovidas pelos professores da universidade sobre as concepções e estratégias do projeto. Em face disto, procura-se explicar os diferentes movimentos ocorridos no processo para facilitar a apreensão do que foi este espaço de encontro. O texto apresenta ainda a contribuição de autores que justificam as opções teórico-metodológicas utilizadas no decorrer do projeto.

Palavras-chave: formação continuada, escola pública, pesquisa/intervenção.

Abstract: The present paper traces the development of a research project, funded by the Foundation for the Support of Research in the State of São Paulo (FAPESP), designed to improve the methodology of public education and involve the entire school community in decision-making processes. The project involved the cooperative efforts of the University of San Francisco and two state-run public elementary and secondary schools in the Bragança Paulista, town. Although, the original project design included five sub-projects, it was gradually modified to meet the expressed needs of the schools and these were reduced to four: the teaching of mathematics (including the use of computers), the teaching of science (emphasizing the role of the environment), the pedagogic practices of the teaching staff, and the role of the school administration in the educational process. The work involved constant revisions in relation to the definition of concepts and strategies, but after 1.5 years had to be discontinued because the teachers were no longer willing to accept the conditions of joint participation in the decision-making processes imposed by the original project, and the research workers from the university felt that continuing would bring no further returns. The various phases of the project are presented in an attempt to understand what went wrong.

Descriptors: continuing education, public school, research and intervention.

¹ Roberta Gurgel Azzi é professora da Faculdade de Educação da UNICAMP. Na época da realização do projeto, objeto deste trabalho, também era professora da USF. Os demais são professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade São Francisco-USF.

Este trabalho tem como objetivo realizar uma reflexão sobre alguns aspectos do percurso do projeto “Melhoria do ensino através da ação conjunta e cooperativa entre a universidade e a escola pública estadual de 1º e 2º graus”², coordenado pelo Prof. Dr. Miguel Henrique Russo, no âmbito do Programa de Melhoria do Ensino Público, da FAPESP. O referido projeto foi realizado por um conjunto de professores da Universidade São Francisco e contou com a parceria de duas escolas da rede estadual da cidade de Bragança Paulista.

Este texto foi construído coletivamente pelos professores que tiveram condições de revisitar o percurso realizado. Outros professores que chegaram a participar do projeto estão hoje envolvidos em outras atividades na universidade ou em outra instituição.

Também é importante assinalar que o tempo transcorrido desde a interrupção dos encontros do projeto permite um revisitar mais reflexivo do trajeto percorrido, já que não há, agora, a urgência da ação imediata.

O delineamento do projeto continha um conjunto de cinco subprojetos, assim denominados:

- I. Ação didático-pedagógica junto a professores de Ciências do ensino fundamental (5ª à 8ª séries);
- II. Reconstruindo o espaço pedagógico escolar;
- III. Pesquisa e ação didático-pedagógica junto a professores de História e Geografia do ensino fundamental;
- IV. Estudo e pesquisa em leitura e compreensão de texto no 1º grau (5ª à 8ª séries);
- V. Matemática, lógica e conceitos.

Cada subprojeto abarcava um conjunto de ações que eram desenvolvidas por diversos professores. No início do trabalho o projeto contava com 21 professores da universidade. Este número sofreu baixas e mudança do responsável pelas ações em função de alterações no quadro funcional da instituição.

Os subprojetos, no seu conjunto, pretendiam atender aos seguintes objetivos, explicitados pelo projeto:

- instituir relações interorganizacionais entre a universidade e a rede pública estadual de ensino de 1º e 2º graus, para a definição de necessidades e intervenção na realidade escolar;
- criar espaços interinstitucionais para reflexão conjunta sobre as funções sociais da escola, para o diagnóstico das suas carências e implementação de soluções coletivamente construídas pelos agentes escolares, com a participação dos pesquisadores da universidade;
- implementar ações conjuntas e cooperativas entre a equipe de especialistas da universidade e a rede pública estadual de ensino de 1º e 2º graus, com vistas a mudanças nas práticas escolares e a melhoria da qualidade do ensino.

O subprojeto “Reconstruindo o espaço pedagógico escolar” tinha como sujeitos o conjunto dos docentes da escola e os agentes da gestão. Os demais estavam previstos para ocorrer com o conjunto dos professores de uma determinada disciplina/área e escola. Nossa reflexão, neste trabalho, será dirigida ao primeiro.

O subprojeto “Reconstruindo o espaço pedagógico escolar” tinha, na sua formulação inicial, os seguintes objetivos:

- criar condições para que a escola possa construir seu projeto educacional compatível com as expectativas de sua comunidade, construção que deverá se pautar pela discussão e reflexão coletiva dos sujeitos envolvidos no processo educacional e pela vivência dos profissionais que nela atuam;
- problematizar a prática pedagógica dos educadores na sala de aula;

2 Para conhecer maiores detalhes do projeto entre em contato com o coordenador para que possa enviar informações sobre o trabalho. E-mail: mrusso@usf.com.br

- viabilizar ações coletivas para intervenção na realidade escolar;
- refletir sobre a influência da interação professor/aluno no processo ensino-aprendizagem;
- identificar junto aos professores as dificuldades existentes naquele contexto no que se refere a conflitos gerados, em especial, sobre a indisciplina dos alunos na escola.

A leitura dos objetivos do subprojeto acima transcritos nos permite perceber que as ações que foram desenvolvidas dentro desse subprojeto tinham como perspectiva final, e em consonância com os objetivos gerais do projeto, a construção coletiva de um projeto e prática educativos. Para dar conta de promover um percurso significativo para os grupos, estavam previstos temas, atividades e discussões que englobavam a problematização dos valores, a construção da identidade do professor, as questões de desenvolvimento profissional, as relações interpessoais, as concepções pedagógicas e psicológicas sobre o aprender e ensinar, etc.

Conforme assinalado anteriormente, este subprojeto foi delineado para ser o encontro entre todos os professores da escola e os professores da universidade que respondiam pelas ações do subprojeto. Os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs foram eleitos como espaço para os encontros, uma vez que essa era a única condição que possibilitava a reunião de quase todos os professores que participavam das discussões. A utilização dos horários de HTPC, que ocorriam duas vezes por semana, acabou exigindo, do grupo de professores da universidade, uma revisão geral da proposta inicial de encaminhamento dos trabalhos. As reformulações incidiram tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à forma de abordagem das temáticas, na medida em que a previsão inicial havia sido delineada para encontros mais espaçados e de duração mais longa (o HTPC tinha 50 minutos de duração).

Ao longo da realização do projeto o grupo de professores da universidade reunia-se quinzenalmente, por um período médio de 3 horas a cada reunião. Nestas reuniões, vários tipos de atividades ocorriam:

- relato dos professores que participaram nos HTPCs imediatamente anteriores, dirigido ao coletivo dos professores que participavam do projeto (os professores que atuavam diretamente nos HTPCs, durante uma mesma semana, conversavam entre si para evitar equívocos entre os diversos membros das instituições parceiras);
- discussões dos acontecimentos nas escolas;
- planejamento da continuidade das atividades a partir das necessidades apresentadas pelos professores;
- discussões de textos teóricos sobre temas pertinentes ao projeto como, por exemplo, o livro *Etnografia da prática escolar*, PCNs;
- seminários em que os diferentes subprojetos apresentavam e discutiam suas ações;
- organização do material utilizado, sistematização dos relatórios apresentados pelos professores e atas das reuniões;
- avaliação do andamento dos trabalhos.

Todas as reuniões serviam como oportunidade de troca dos diferentes pontos de vista que conviviam na equipe. Era, sem dúvida, um exercício de escuta de diferentes vozes; situação equivalente era vivenciada quando estávamos na escola pública.

Ao longo da realização das reuniões, algumas transformações foram acontecendo no grupo e, também, nas atividades que eram propostas para as escolas. Parte das transformações foram decorrentes de mudanças, relativamente freqüentes, nas equipes tanto da universidade quanto das escolas, que acarretavam quebras de expectativas, mudança de estilos, frustração etc. Outra parte das transformações decorreu da conjugação de fatores conjunturais (faltas, reuniões suspensas etc), que dificultavam a manutenção do ritmo das discussões. Enfim, por diferentes razões, não há como negar que um

sentimento de frustração acompanhou as equipes durante o período em que o projeto vigorou. Toda a adversidade da situação favorecia a queda do nível de motivação e compromisso dos integrantes das equipes, tanto da universidade quanto da escola. Não foi baixa a frequência de situações nas quais as frustrações de ambas as partes acabavam transparecendo na forma de cobrança ou queixa de um grupo a respeito do outro, mesmo que veladamente. Uma análise sobre os entraves vivenciados pelo projeto pode ser encontrada em Russo e Azzi (1998). Mas, apesar e por causa desse cenário, pouco estimulante, o desafio de manter a parceria e os objetivos propostos tornaram-se maiores.

Da parte das equipes das escolas era muito comum o pedido de situações mais práticas, mais específicas, mais diretas e mais relevantes, além de um contínuo movimento de queixa, como fica evidenciado nas falas dos professores da escola: “Queremos ajuda para resolver nossos problemas concretos, por exemplo, as aulas de sexta-feira” (baixa frequência dos alunos), ou: “Precisamos de ajuda para resgatar o respeito dos alunos.”

Era comum, também, perceber-se, além de cisões nos grupos das escolas, uma certa ambigüidade – desconfio/confio; envolvo-me/não envolvo-me; acredito/não acredito – com relação à presença e objetivos do grupo da universidade; conforme depoimentos dos professores da escola:

É preciso que os professores façam uma reflexão sobre o seu trabalho. Neste ponto, a USF tem contribuído em trazer estas reflexões e nos levado a refletir, a mudar.

O HTPC não está sendo bem aproveitado, há muita discussão sobre teorias. Estas reuniões nos foram impostas e não temos mais este espaço para conversar entre nós.

Existem questões específicas dos professores de cada disciplina, mas existem também questões que não são específicas dos professores e sim gerais, da escola. Estas questões podem e devem ser discutidas pelo grupo.

Existe ansiedade dos professores em relação ao que o grupo da USF pode ajudar. Pelo que entendo, vocês estão aqui para dar subsídios para a reflexão. Os professores da escola é que precisam se colocar e dizer o que querem, serem mais claros, mais objetivos, perguntar e questionar.

Por outro lado, entre os professores da universidade, as solicitações soavam mais como um pedido de receita do que uma disposição para real enfrentamento de desafios. E receita, estava claro para a equipe da universidade e também bastante discutido com as equipes das escolas, contrariava os pressupostos do projeto. Mas as vozes dos parceiros não eram desconsideradas pelo grupo da universidade que, em diversas ocasiões, parou para discutir o que e como trabalhar numa direção mais próxima das expectativas dos professores das escolas, mas ao mesmo tempo sem ferir os princípios defendidos pelo projeto.

Como desdobramento destas discussões, entre as equipes, algumas mudanças significativas no funcionamento do projeto e na atuação do grupo da universidade aconteceram. Os subprojetos foram suspensos porque pareceu ao grupo da universidade que era preciso um trabalho mais coletivo e integrado de ambas as partes. Afinal, não bastava acreditar e esperar que os grupos das escolas dessem conta de articular coletivamente suas idéias e projetos sem que o grupo da universidade também entrasse neste mesmo movimento. Nas reuniões do grupo de pesquisa, dentro da universidade, o coletivo passou a ser condição de trabalho, as ausências passaram a ser muito sentidas, uma vez que a continuidade dependia do esforço de todos. Estávamos em um movimento equivalente ao das equipes das escolas. Pode-se dizer, então, que todos passaram a reconstruir os espaços pedagógicos ... Dessa forma, os professores da universidade passaram a realizar um rodízio para participação nos HTPCs. A cada encontro nas escolas estavam presentes, no mínimo, dois professores da universidade. Foi muito frequente a presença simultânea de cinco ou seis professores.

Neste movimento de adequação constante às expectativas e necessidades levantadas pelas escolas e da explicitação e revisão permanente das posições dos professores da universidade, muitos caminhos foram percorridos. A nova configuração do projeto privilegiava quase que exclusivamente as carências sentidas pelos professores da escola pública. Era uma estratégia que visava adequar o projeto às condições concretas da sua realização, rebaixar as resistências a ele e reverter o clima de baixa motivação que tomava conta das duas equipes. Para a identificação dos problemas enfrentados pela escola e selecionados para serem abordados nas reuniões do projeto, face a sua relevância, utilizou-se de uma dinâmica em que os professores, após discussão, indicaram os seguintes temas: relação família/escola, indisciplina e violência, relações de poder, espaço físico escolar e suas formas de ocupação, relacionamento professor-aluno, projeto político-pedagógico, questões éticas, sexualidade, o olhar para o aluno, os desafios de ser docente etc.

As estratégias utilizadas para trabalhar estas questões foram muitas: leitura e discussão de textos, seminários, elaboração de instrumentos para levantamento de dados junto à comunidade escolar, discussão de dilemas etc.

Uma preocupação que permeou o projeto, em caráter permanente, foi a busca de fundamentação teórica para sua concepção, para as ações nele previstas e para cada uma das temáticas abordadas. Neste sentido, fomos encontrar em diversos autores os argumentos que justificaram nossas opções teórico-metodológicas. Algumas dessas contribuições são elencadas a seguir.

Sobre a importância e necessidade de a universidade desenvolver pesquisas que aproximem os enfoques acadêmicos da prática pedagógica das escolas de educação básica, encontramos em Ludke (1998), o desafio lançado à comunidade científica e às universidades no sentido de que estas desenvolvam projetos de investigação com professores do ensino fundamental dentro de um processo de ação e reflexão.

Nessa mesma direção vai a contribuição de Zeichner (1998, pp. 208-209), ao criticar o distanciamento das produções acadêmicas do interesse dos professores e o não reconhecimento pela academia do conhecimento produzido por professores a partir de suas pesquisas. Para o autor, “a questão não é interrogar se a pesquisa acadêmica tem ou não influenciado o pensamento e a prática das escolas, ou, se a pesquisa dos professores tem influenciado o pensamento e a prática da academia é que tanto os pesquisadores ignoram os professores como os professores ignoram os pesquisadores.” Face à constatação dessa dicotomia, das dificuldades em superá-las e dos determinantes que a engendram, o autor defende a realização de *pesquisas colaborativas* como caminho para superar esta divisão.

Quanto à temática da formação dos professores e dos valores nela envolvidos, encontramos em André (1997) elementos que nos ajudaram a compreender algumas questões centrais. A autora destaca que autores de diferentes partes do mundo preocupam-se com questões relativas à formação de professores e enfatizam aspectos que podem ser considerados consensuais, enquanto perspectivas para o avanço do conhecimento, tais como:

- valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de autoformação;
- valorização dos saberes/práticas docentes;
- reconhecimento da instituição escolar como espaço da formação docente;
- necessidade de articulação teoria-prática;
- valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo nas escolas;
- introdução de temáticas emergentes na formação docente.

Para Zeichner (1993), os professores e as professoras que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas, concentrando seus esforços na procura de meios mais eficientes para atingir os seus objetivos e para encontrar soluções para problemas que outras pessoas definiram no seu lugar.

Segundo esse autor, Zeichner, os professores(as) não têm claro que uma parte importante do conhecimento cotidiano, apesar ou por ser rotineiro e implícito, pode ser trabalhada. Se o professor refletir sobre sua ação, sobre sua prática, ampliando sua compreensão e propiciando assim análises, críticas, reestruturação e incorporação de novos conhecimentos que podem respaldar o significado e escolha de ações posteriores, ou seja, quando estamos pensando/refletindo sobre nossas atividades docentes, estamos ao mesmo tempo criando saberes, teorizando. É essa teorização que Zeichner denomina “teorias práticas do professor”, incentivando os docentes a criticar e a desenvolver suas teorias práticas à medida que refletem *na e sobre* a ação. A prática reflexiva somente tem sentido para os professores que desejam pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere. Nesta prática não cabe a neutralidade e a imparcialidade. Nas palavras do autor:

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação dos professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (Zeichner, 1993, p.17).

Para Gimeno Sacristán (1991) o desenvolvimento profissional do professor se dá em diferentes âmbitos e cabe aos programas de formação a iniciativa de supri-los, direcionando os programas para quatro grandes campos: 1) o professor e a melhoria da aprendizagem e das relações sociais da sala de aula; 2) o professor como participante no desenvolvimento curricular; 3) o professor como participante no sentido de alterar as condições da escola; e 4) o professor participando, também, no contexto extra-escolar.

Essas posições tomadas pelo referido autor não diferem da posição assumida por Zeichner, quando trata da questão de o professor ser um profissional que reflete sobre sua ação, ou seja, o professor reflexivo. Zeichner, quando faz uma revisão histórica das tradições de formação do professor, aponta questões que se assemelham às de Gimeno Sacristán, principalmente no que diz respeito ao professor como ser que divide responsabilidades e que as assume junto com seus pares, que não realiza um trabalho individual e sim um trabalho coletivo. Gimeno Sacristán (1991, p. 77) afirma que ... *a prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem que acompanhar o processo em andamento...*, ou seja, a proposta de profissionalização é a de que os professores dominem a utilização de práticas profissionais. Esta pode ser a função da investigação e da teoria a serviço da prática. Garcia (1995) define algumas atitudes necessárias para que se complete o quadro desenhado do ensino reflexivo como: ter mentalidade aberta, ou seja, escutar mais, prestar atenção, respeitar diferentes perspectivas, procurar várias respostas para a mesma pergunta, refletir sobre a forma de melhorar o que já existe; a atitude de responsabilidade, que é a responsabilidade intelectual, com a intenção de procurar os propósitos educativos e éticos da conduta docente; e a atitude de entusiasmo, que pode ser descrita como a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e a luta contra a rotina.

Schön (citado por Pérez Gómez, 1995) centra sua concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva em três idéias centrais: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação é um componente que orienta a atividade humana e se manifesta no saber fazer, e está implícito na atividade prática. A reflexão na ação pode ser verificada na vida cotidiana, quando se pensa ao mesmo tempo em que se atua, e é considerado um processo de extrema riqueza na formação do profissional prático. É o melhor instrumento de aprendizagem, já que “no contato com a situação prática não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se

aprende o próprio processo dialético da aprendizagem. A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação é considerada como uma análise que a pessoa realiza *a posteriori* sobre as características e progressos de sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores” (Pérez Gómez, 1995, pp.104-105). O profissional prático aplica os instrumentos e estratégias de análise com o objetivo de compreender e reconstruir a sua prática. Estes componentes do pensamento do profissional prático (aqui, o caso do professor) não são independentes e sim complementares o que garante uma intervenção prática racional.

Pereira (1998, p. 162), quando trata da pesquisa-ação na prática docente, utiliza o pensamento de Elliot pelo seu empenho em trazer, para os professores, a dimensão deste tipo de pesquisa, já que é um meio de produção de conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional da educação com a intenção de atingir uma melhoria da situação, de si mesmo e da coletividade. A característica mais marcante dessa abordagem, para Elliot, é de ser um processo que se modifica continuamente, que pode ser identificado através dos seguintes pontos:

- aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver;
- formular estratégias de ação;
- desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência;
- ampliar a compreensão da nova situação (situação resultante);
- proceder os mesmos passos para a nova situação prática.

Esses pontos, levantados por Elliot, se revertem em princípios que utiliza ao trabalhar com professores com a intenção de desenvolver uma prática reflexiva que tem como função a melhoria da postura colaborativa do professor.

Este relato com certeza não dá conta de explicitar os diferentes movimentos vividos, as dúvidas encontradas, as *certezas* construídas, enfim, a riqueza de um processo longo e vivenciado coletivamente por tantas individualidades. Entretanto, mesmo que recortado, o relato permite a apreensão do que foi este espaço (ou espaços) de encontro em que o que estava em pauta eram diferentes situações e momentos de formação continuada do professor da rede de ensino e da universidade.

Referências Bibliográficas

- André, M. E. D. A de (1997). Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: Catani, Denise Barbara *et al.* (orgs.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.
- Garcia, C. M. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.) *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora.
- Kramer, S. (1997). Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação e sociedade*, ano XVIII, nº 60, dez. 1997, pp. 15-35.
- Pérez Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pereira, E. M. de A. (1998). Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: Galdi, C. M. G. *et al.* (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB.

- Russo, M. H. e Azzi, R. G. (1998). Análise de alguns entraves encontrados na realização de um projeto de parceria entre a universidade e a escola pública. *V Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores*, UNESP, Águas de São Pedro.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. M. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In: Geraldí, Corinta Maria Grisoldi et al. (orgs.). Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB.