

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação



1290003833

TCC/UNICAMP
C889p
1290003833/FE

Patrícia Fernandes da Cruz

**PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA: O QUE
PENSAM OS PROFESSORES PESQUISADORES**

Campinas

2008

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

1290003833

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Patrícia Fernandes da Cruz

**PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA: O QUE
PENSAM OS PROFESSORES PESQUISADORES**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Pedagogia, apresentado à Faculdade
de Educação da UNICAMP, sob
orientação da Profa. Dra. Ana Maria
Falcão de Aragão Sadalla.

Campinas

2008

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	Fcc/UNICAMP
	C889p
V:	EX:
TOMSO:	3833
PROC:	148/09
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	02/04/09
Nº CPD:	

cod tit 437304

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C889p	Cruz, Patrícia Fernandes da. Parceria Universidade - Escola : o que pensam os professores – pesquisadores / Patrícia Fernandes da Cruz. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008. Orientador : Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1.Parceria público - privada. 2. Universidades e faculdades. 3. Escolas. 4. Professor reflexivo. 4. Formação docente. 5. Psicologia educacional. I. Sadalla, Ana Maria Falcão de Aragão. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-552-BFE

CAMPINAS, _____ DE DEZEMBRO DE 2008.

Prof^ª. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla
Orientadora

Prof^ª. Dra. Telma Pileggi Vinha
2^ª leitora

Dedico este trabalho aos profissionais da EMEF "Padre Francisco Silva", sem vocês, não seria possível concluí-lo.

AGRADECIMENTOS

À **Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla**, pela orientação.

À **equipe de profissionais da escola pública “EMEF Padre Francisco Silva”**, por me ensinarem que a paixão pelo ensinar se conquista no dia-a-dia. Especialmente, à professora **Mônica Maria Barbosa Leiva de Luca**, pessoa tão especial que dividiu comigo o seu fazer-se professora;

À **Profa. Dra. Maria do Carmo Martins**, pela escuta tão sensível e por me oportunizar outros caminhos quando da conclusão desta jornada;

Às queridas amigas, **Carla Carolina Tortorelli Bizarro e Caroline Florido**, por dividirem anseios e expectativas acerca da educação e, também, por compartilharem tantos momentos nestes anos;

Aos meus pais, **Tadeu e Sandra**, pela confiança e amor em mim depositados, sem nada cobrarem;

Ao **José**, meu grande amor e amigo, que, sem você, não teria conseguido terminar mais esta etapa;

À minha irmã, **Carolina**, bela Cargumira, foi com você com quem aprendi a acreditar no ser humano;

A vocês, o meu agradecimento.

*"De que valeria a obstinação do saber se ela apenas
garantisse a aquisição de conhecimento, e não, de uma
certa maneira e tanto quanto possível, o extravio
daquele que conhece?"*

Michel Foucault

SUMÁRIO:

RESUMO	3	
I- INTRODUÇÃO		
1. Parceria entre a universidade e escola	4	
2. Contribuições da Psicologia para a escola	9	
3. Reflexividade	12	
Objetivos	15	
II- MÉTODO		
1. Um projeto em parceria: “Escola Singular: Ações Plurais”	16	
2. Participantes	19	
3. Procedimentos de coleta de dados	22	
4. Procedimento de análise de dados	29	
III- PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA E PSICOLOGIA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES PESQUISADORES		31
IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS		58

V- REFERÊNCIAS	62
-----------------------------	-----------

VI- ANEXOS

ANEXO I	66
ANEXO II	67

I- INTRODUÇÃO

1. Parceria entre a universidade e escola

Castanho (2000) faz uma retomada da origem das universidades, pontuando que a universidade ergueu-se nos séculos XI e XII, na Europa, sendo a universidade de Bolonha (Itália) a primeira a surgir, no ano de 1088. Há que se considerar também o contexto em que tais instituições apareceram, no qual havia uma circulação intensa das pessoas, em decorrência das Cruzadas.

O autor chama a atenção para a agitação intelectual existente na época, “resultante da confrontação entre a fé cristã (...) e a ciência experimental que emergia lentamente” (CASTANHO, 2000, p. 17). Ainda, Castanho (2000) expõe algumas características da universidade que, desde seu surgimento até a contemporaneidade, compõem sua estrutura. Dentre elas estão a autonomia¹ e a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa.

Charle e Verger (1996) mostram um aspecto interessante das universidades medievais, importante para que se entenda a cultura universitária e suas funções na vida contemporânea. Os autores explicam que em grande parte do período da Idade Média, as universidades tinham como premissa o interesse na “história das idéias” (p.29) e doutrinas. Entretanto, acaba por desligar-se deste interesse e segue em direção ao exterior das universidades, ou melhor, “o interesse dirigiu-se para a ‘história externa’ das universidades, a de seus recrutamentos, de seus contingentes, de suas

¹ De acordo com Wanderley (1983), a autonomia da universidade diz respeito à *autonomia didática* (condução das atividades de ensino e aprendizado sem limitação); *técnico-científica* (elaboração de técnicas e de uma ciência adequada à realidade, possibilidade de vivência quanto ao pluralismo ideológico, discussão das políticas governamentais de desenvolvimento e apresentação de modelos e propostas alternativas); *administrativa* (possibilidade de autogoverno); *financeira* (decisão interna -da própria universidade - para onde vão as verbas) e *política* (determina sua política de ensino, pesquisa e extensão; dentro do direito de liberdade do pensamento).

instituições, de suas relações com a sociedade e os poderes políticos” (CHARLE & VERGER, 1996, p. 29).

Este fato é explicado, segundo os autores, por uma desordem quanto a estatutos que não eram bem aplicados, programas que não eram completados, enfim, havia uma busca pelo acesso rápido ao diploma por parte dos estudantes, bem como a um custo baixo. Mas, mesmo entre aqueles que estudavam de forma aprofundada um assunto, a idéia de que estes estudos deveriam ser úteis socialmente estava presente. Assim,

os universitários medievais estavam convencidos de que os estudos não constituíam um fim em si, mas deviam propiciar aos que alcançavam o saber beneficiarem-se pessoalmente dele e colocarem sua competência a serviço de fins socialmente legítimos (CHARLE & VERGER, 1996, p. 30).

Vê-se que, deste a Idade Média em diante, a noção do social estaria em voga quando o assunto diz respeito às funções da universidade. Como exemplo, Sánchez Gamboa (2000) apresenta a universidade alemã, que no século XIX, foi pioneira ao enfatizar a “sua condição de instituição sociocultural, com papéis definidos em função das necessidades da sociedade. Um desses novos papéis refere-se à produção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento social” (p. 79). A partir deste modelo de universidade que a pesquisa acaba sendo incorporada como uma das funções basilares de tais instituições.

No tocante à América Latina, a história das universidades deu-se tardiamente, já no século XX, em que se reconheceu o modelo alemão. Deste modo, somente nos anos 60 é que se encontrou na pesquisa um meio de ampliação da formação de pesquisadores, ocorrendo antes de maneira ocasional por alguns poucos docentes (SÁNCHEZ GAMBOA, 2000).

A respeito do papel da universidade, Chauí (2003) diz que qualquer instituição social aspira à universalidade, e no caso da universidade pública, “tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa” (p. 6). Também sobre tal aspecto, Toro de Sánchez (1996) afirma que a construção das universidades foi erigida diante de suas funções. Esta autora acrescenta que estas são discutidas frente ao contexto sócio-econômico e cultural nas quais estão inseridas. Desta maneira, “a análise das funções

deverá, portanto, ser referida aos projetos políticos e culturais propostos pela universidade, os quais se inter-relacionam com os interesses da sociedade na qual se insere” (TORO DE SANCHÉZ, 1996, p.10).

Dias Sobrinho (1999) apresenta duas palavras em torno das quais, atualmente, está se constituindo um campo de debates, pesquisa e práticas no ensino superior: eficiência e qualidade. Para o autor, estas palavras trazem em si concepções de universidade bastante diferentes entre si. A idéia de eficiência está ligada à resposta proveniente da universidade quanto à “determinados desafios e demandas de setores desenvolvidos da sociedade e das administrações governamentais” (p.150). De outro lado, existe a concepção de que “a universidade deve estar duplamente comprometida, tanto com sua história e sua autonomia, quanto com sua função social de desenvolvimento e de formação da mais ampla cidadania participativa” (DIAS SOBRINHO, 1999, p.150).

Ao pensar sobre a função social que desempenha no contexto em que se insere, a universidade deve produzir conhecimentos relevantes para a sociedade através das pesquisas. É em defesa de tal função que Belloni (1992) argumenta:

A universidade tem a função de gerar saber que seja ao mesmo tempo voltado para o avanço da fronteira da ciência, da arte, da cultura, e voltado também para o encaminhamento da solução dos problemas atuais e prementes dos grupos sociais majoritários. Isto é, de um lado, o compromisso é com a comunidade como um todo, sem restrição temporal ou espacial; de outro lado, o compromisso é com situações imediatas, com situações específicas (p. 73-74).

Com vistas à pesquisa educacional, um modelo alternativo está sendo proposto e foi nomeado de pesquisa-ação ou pesquisa participante, ou ainda, pesquisa colaborativa. Esta tem como objetivo contrapor um modelo tradicional de pesquisa, assim como explicado por Brandão, nas palavras de Demo (1995):

Entende-se por pesquisa tradicional aquela feita dentro dos cânones metodológicos usuais, de feição empirista e positivista, que selecionam na realidade social aquilo que cabe no método. Cultivam a neutralidade científica, afastam-se da prática e não atingem relevância social para as camadas populares que necessitam de profundas transformações sociais (p. 231).

Pereira (1998) destaca as características mais importantes da pesquisa-ação: possibilitar que esta seja uma estratégia para formação dos sujeitos envolvidos com ela; compreensão do que ocorre contando com a perspectiva daqueles que estão implicados no processo (alunos, pais, direção e professores); destacar as atuações históricas e situações sociais compreendidas pelos professores como problemáticas e sujeitas à mudança; reelaboração das contingências da situação e estabelecimento de relações entre elas.

Esta perspectiva de pesquisa-ação é concebida no intuito de se desfazer a barreira existente entre pesquisadores acadêmicos e professores com relação à produção de conhecimentos na escola. Zeichner (1998) aponta que superar esta barreira entre os professores e acadêmicos, para estes, “significa tratar os produtos das investigações de iniciativa dos professores de forma séria na academia, considerando-os como conhecimentos educacionais” (p. 223).

O mesmo autor, na posição de professor universitário, ressalta três maneiras de ultrapassar a divisão entre os acadêmicos e professores: a primeira diz respeito ao comprometimento dos pesquisadores acadêmicos em discutir tanto o significado quanto a importância da pesquisa conduzida por eles; a segunda está relacionada à *promoção de uma colaboração legítima com os professores ao longo da parceria*, possibilitando rupturas nas hierarquias da academia; e, por fim, apostando nos projetos de pesquisa-ação e nos seus resultados como produção de conhecimentos.

O conceito de parceria no Brasil é muito novo, mas em meados da década de 90 já era discutido em países como França, Canadá e Portugal. Segundo Foerste (2005), traz uma concepção sobre o que entende que seja parceria: “trabalho articulado entre múltiplos sujeitos e instituições preocupados com a formação e desenvolvimento de professores como profissionais” (p.14). Portanto, esta proposta de parceria entre a universidade e a escola tem como cerne a formação continuada dos professores, bem como uma prática reflexiva destes agentes educacionais. A partir de experiências deste tipo, Clark (1988 apud GIOVANI, 1998) salienta o aumento da participação, bem como a implicação dos professores nas primeiras colaborações entre academia e escola. Nesta fase, o autor denomina o professor de “estudante”, que assiste

às conferências e palestras sobre as pesquisas realizadas em sua escola, depois passa para professor “informante”, ou seja, sujeito pesquisado. Por fim, é chamado de “professor parceiro, participante, usuário e autor” em pesquisas educacionais. Esta nova tendência modifica-se em relação às outras uma vez que os profissionais do ensino, sejam eles professores, diretores, supervisores, participam e colaboram em todos os passos da pesquisa, tendo como objetivos a intervenção sobre uma mesma situação, que foi considerada insatisfatória, e sobre a qual se debruçam, buscando soluções e mudanças.

Este tipo de parceria traz alguns ganhos, argumenta Giovani (1998), dentre os quais estão: o suporte aos professores, facilitando a reflexão e ação dos mesmos frente às demandas escolares; este trabalho colaborativo permite uma união dentro da escola, além de possibilitar outras integrações e traz a possibilidade de assunção de novos papéis por parte dos professores; reconhece-se a importância dos saberes práticos dos professores e a possibilita o desenvolvimento profissional da equipe.

Entretanto, a autora alerta, há que se considerar fragilidades quanto à parceria entre universidade e escola. Enfatizar problemas em que haja controle exclusivo de algumas das partes (ou da escola ou dos pesquisadores acadêmicos), além disso, a possibilidade desta relação não ser suficientemente longa para ter como resultante efeitos a longo prazo são variáveis a respeito das quais deve se ter cautela no processo de parceria entre as duas instituições (GIOVANI, 1998).

Existem discussões ainda no que concerne às funções da universidade perante a sociedade civil e, particularmente ante a educação em termos de projetos e pesquisas. Estes tem como intuito superar os índices de fracasso escolar da escola pública que, de acordo com Marin et al (2000), tal superação está ligada ao projeto mais amplo de construção da democracia no país. Os autores entendem que a proposição e implementação de projetos e pesquisas voltados ao compromisso social da universidade com uma educação pública de qualidade, podem beneficiar tanto licenciandos quanto professores em exercício (op. cit, 2000). Os resultados trazidos por estes autores mostram que o aspecto em que se dá tal benefício, quando da participação em pesquisas colaborativas, é na maior autonomia das práticas dos profissionais da

educação, bem como no seu pensar; constituindo melhorias escolares significativas (MARIN, 2000).

2. Contribuições da Psicologia para a escola

A temática sobre as possíveis contribuições da Psicologia para a escola, e, ainda mais, para a educação, traz consigo uma multiplicidade de olhares, inclusive muitos preconceitos. Todavia, estes preconceitos têm a sua explicação histórica que devem estar à luz de uma análise crítica sobre as contribuições da ciência psicológica para o meio educacional.

Ao longo do século XVIII até o início do século XX, acumularam-se experiências pedagógicas (principalmente nas escolas jesuíticas) a qual deram o nome de *Escola Tradicional*. Neste período, a Psicologia ainda não vislumbrava lugar na educação, e, de acordo com Saviani (2008), os sistemas nacionais de ensino se constituíram por volta de meados do século XIX, organizando-se em torno deste referencial da pedagogia tradicional. Esta tinha como princípios o direito de todos à educação, sendo um dever do Estado burguês tal acesso. Neste momento, a burguesia identificava a marginalidade em que viviam os antigos súditos (Antigo Regime) com a ignorância e para que esta situação fosse transformada, os súditos tornar-se-iam cidadãos por meio da educação. Deste modo, a escola é o remédio para a equalização social. Entretanto, a Escola tradicional tinha o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem, enquanto os alunos eram passivos ao conhecimento que lhes era transmitido (SAVIANI, 2008).

Esta organização de escola falhou no seu intento de universalizar a educação e críticas surgiram, dando lugar à nova teoria pedagógica: a Escola Nova. Esta teoria, como explica Saviani (2008) mantinha-se esperançosa quanto à escola poder corrigir o desequilíbrio quanto ao acesso das crianças que ainda se encontravam à margem do sistema de ensino. De acordo com esta nova teoria, a idéia de marginalidade está relacionada não mais à ignorância de conhecimentos, mas sim à rejeição de um indivíduo por sua 'anormalidade'. Ou seja,

forja-se uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da 'descoberta' das diferenças individuais. Eis a 'grande descoberta': os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido na pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo (SAVIANI, 2008, p. 7).

O autor ainda explica que a reformulação pela qual passava a organização escolar a partir da teoria escolanovista tinha o professor agora como alguém que incitaria e também nortearia a aprendizagem dos alunos em termos das iniciativas destes. Deste modo, "tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante (...), portanto, dotado de materiais ricos, biblioteca de classe etc." (SAVIANI, 2008, p. 8). Entretanto, este tipo de escola tinha um alto custo, superior ao da escola tradicional, estando limitado a escolas experimentais, bem como a grupos da elite. Mas, adverte Saviani (2008), que este ideário foi bastante divulgado, tendo conseqüências para as redes escolares, já que houve uma grande aceitação por parte dos professores.

Estas conseqüências foram mais negativas do que positivas

uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente tem na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a 'Escola Nova' aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2008, p. 9).

É a partir deste ideário que a Psicologia passa a relacionar-se com a educação. É possível, desta maneira, perceber algumas das críticas feitas a esta relação, pois a ciência psicológica entra na educação, primeiramente, para evidenciar as diferenças dos alunos, a partir, por exemplo, de testes psicológicos.

Deste modo, a Psicologia, inicialmente, foi chamada à escola para explicar o fracasso escolar. As teorias provenientes desta ciência, nessa

época, forneciam explicações que tinham como cerne o biológico, ou seja, o aluno era o responsável por seu fracasso devido a alguma deficiência ou inadequação, e à educação cabia somente adaptá-lo. Depois deste período a explicação é outra, a do social, em que a queixa escolar era justificada pela falta de condições econômicas e tudo que envolve estas condições, por exemplo: alimentação e moradia (SADALLA, 2002).

Sobre as críticas empreendidas à Psicologia no meio educacional, Sadalla (2007) explica que, atualmente, ainda existem práticas em que são realizados o uso de testes em alunos que são retirados de suas salas de aula e avaliados, sem ao menos ter a participação do professor responsável por estes (também não se discute com este professor a possibilidade de mudar suas estratégias com aquela criança). E quando há uma reação dos professores no sentido de resistir à ciência psicológica como forma de auxiliar sua ação em sala, a autora pergunta: “é a ação da Psicologia que gera estas reações, ou é ao uso que se faz da Psicologia nas escolas? O problema, então, não está na ciência psicológica, mas no uso que alguns fazem dela...” (SADALLA, 2007, p. 221).

Desta maneira, pode-se compreender o porquê da Psicologia, quando chamada para auxiliar no contexto escolar atualmente, ser ainda considerada pelos profissionais do ensino como um entrave ao andamento de seu trabalho, ou mesmo, que tal ciência desmerece este.

Antunes (2003) comenta que foi a partir da década de 1970 que as críticas sobre a Psicologia como estas acima explicitadas também contribuíam para que, depois da utilização do instrumental psicológico (como os testes), os educandos fossem rotulados com possuidores de ‘problemas de aprendizagem’ (p. 164), como a própria autora diz. Assim, os alunos que eram classificados com tais problemas, eram relegados às classes especiais, sem ao menos terem sido consideradas estas situações a partir de condições socioculturais e mesmo, pedagógicas.

Sadalla (2007) ainda relembra que é necessário que se deixe de responsabilizar o aluno pelo histórico de fracasso escolar existente no Brasil e que, no passado, foi demanda da Psicologia dentro da escola. Também é premente que não se culpabilize o professor por isto.

Apesar das variadas críticas a uma atuação que faz mau uso dos saberes psicológicos na escola, Almeida (2007) traz argumentos pertinentes para se considerar que esta ciência tem muito a contribuir para formação do professor, se a examinarmos consoante a uma prática pedagógica, que tem intencionalidade e é constituída de um processo social. Portanto,

(...) os conhecimentos psicológicos existem em função da intervenção pedagógica, exigindo do professor uma ação deliberativa que se constrói num processo dialético entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, o que indica que a Psicologia pode ajudar ao professor a refletir criticamente sobre sua prática e imprimir-lhe novos direcionamentos (ALMEIDA, 2007, p. 244).

Percebe-se assim, uma das possibilidades de inserção da Psicologia no cotidiano escolar, que é a promoção de um melhor entendimento sobre o fenômeno educativo por parte do professor, e conseqüentemente, a contribuição para uma atuação mais consciente do mesmo.

Neste sentido, Sadalla (2007) destaca que o papel social da Psicologia em relação a toda comunidade escolar (pais, funcionários, alunos e professores) é ajudar a construir autonomia e a reflexividade desta, além de contribuir com a escola ao auxiliá-la num direcionamento mais coerente com a educação que a mesma propõe.

3. Reflexividade

Ao se referir ao ato de pensar ou refletir, Dewey afirma que:

(...) reflexão ocorre quando as coisas são incertas, duvidosas ou problemáticas. Só é perfeitamente seguro o que está acabado e completo. O objeto do ato de pensar é contribuir para chegar-se a uma conclusão, para planejar-se uma possível terminação tomando por base aquilo que é já conhecido. (...) Mas todo o ato de pensar é investigação, é pesquisa, e pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz, mesmo que todo o resto do mundo já conheça aquilo que ela procura descobrir (p. 162).

John Dewey foi um filósofo norte-americano (1859-1952) de grande referência em relação às diferentes maneiras de pensar e suas influências na

educação. Tinha um posicionamento contra a escola tradicional e acreditava na escola como um lugar em que os alunos aprendiam a resolver problemas do seu meio físico e social (LALANDA & ABRANTES, 1996).

As idéias de Dewey sobre o ato de pensar/refletir possibilitaram a inspiração de outros autores, como Donald Schön. Este autor traz em seu corpus teórico, segundo Alarcão (1996), a perspectiva do profissional eficiente, a relação entre teoria e prática e o conceito de reflexão.

Matos (1998), ao fazer um resgate histórico sobre o conceito de reflexão, entende que o mesmo está relacionado à “possibilidade que se desenvolve do diálogo travado entre ser humano e seu mundo” (p. 294). Ainda, quando fala em trabalho docente, o ato de refletir é compreendido da seguinte maneira:

É o trabalho docente vivido e lido que desenvolve uma qualidade diferente no professor que, na condição de ser humano concreto, porta a possibilidade dialética de realizar, distanciar-se, ler/reler e intervir no curso de sua ação concreta (MATOS, 1998, p. 294).

Em *Educating the Reflective Practitioner* (1987), Schön critica a racionalidade técnica (modelo positivista de conhecimento no qual se faz menção à aprendizagem de ferramentas para solucionar problemas prontos, determinados) dizendo que os profissionais não têm acesso aos problemas de sua prática com grande clareza. Ou seja, os profissionais sempre se depararão com o indeterminado, e perante ele (elemento surpresa, de acordo com Schön) agimos espontaneamente. Ainda, neste contexto aparece o *conhecimento na ação*, maneira de agir tácita, espontânea e que o profissional, apesar de mostrar-se difícil para o mesmo descrevê-la, reorganiza sua ação, explica Alarcão (1996a).

Entretanto, o autor discute se não poderíamos refletir sobre tal ação, trazendo ainda duas maneiras de fazer isto: refletir no meio da ação, situação em desenvolvimento sobre a qual se pode operar. Neste, “o pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda fazemos”, que é a *reflexão-na-ação* (SCHÖN, 1987, p. 32). Já a *reflexão sobre a ação*, constitui-se como um movimento do pensar de modo retrospectivo na ação, procurando o que poderia ter contribuído para aquele resultado imprevisto.

Outro processo que comporta maior desenvolvimento do profissional é a *reflexão sobre a reflexão na ação*, diz Alarcão (1996a), o que possibilita um

modo pessoalizado de conhecer e “ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (p. 17).

Alarcão (1996a) alerta que, no âmbito da Educação, algumas idéias e/ou conceitos surgem e são tidos como modismos, como é o caso do professor prático-reflexivo. Assim, foi necessário um esclarecimento de tal conceito, a partir de autores relevantes para a área como Schön, com o intuito de se identificar quais as atitudes são consoantes com ele, que profissional quer-se formar a partir da visão referida. Também é premente compreender nesta idéia a formulação de estratégias que possibilitem o seu desenvolvimento (ALARCÃO, 1996a).

Estratégias estas que seguem destacadas por Vieira: centrar a atenção no sujeito; em processos de formação; problematizar os saberes e a experiência do mesmo; relação entre teoria e prática, além da metacognição ou metareflexão (apud ALARCÃO, 1996b).

Assim, a concepção de reflexividade tem sentido quando

Um profissional que se interroga sobre o sentido dos seus conhecimentos e das suas práticas e sobre a pertinência das suas decisões torna-se capaz de participar na definição do seu próprio programa de desenvolvimento profissional e pessoal e é nesse exercício inteligente que reside o seu maior ou menor grau de autonomia e a possibilidade de se manter, profissionalmente, vivo (SÁ-CHAVES, 2002, p. 52).

Sobre esta autonomia, Alarcão (1996b) aponta que existe diferença de maturidade, pois

os professores são adultos e, portanto, em princípio autônomos, isto é capazes de gerir a sua atividade (incluindo a sua formação), os alunos estão ainda em processo de autonomização e precisam ser ajudados neste processo pelos professores, sendo portanto a autonomia simultaneamente objetivo e processo (p. 177).

Zeichner (2002) diz que a formação de professores reflexivos só ganha relevância ao pretender-se um ensino que está centrado no aprendiz, enquanto ao professor incentiva-se o seu desenvolvimento no sentido de que este luta por igualdade e justiça social na educação, bem como na sociedade.

A partir das considerações teóricas aqui apresentadas, surgiram algumas indagações:

- Como os professores-pesquisadores compreendem a parceria entre a escola em que se dá a sua prática e a universidade? Quais contribuições que estes professores vêem em tal parceria?
- Segundo os professores, qual o papel da universidade no decorrer deste processo, que teve seu início no ano de 2003?
- Os professores acreditam que esta é uma parceria bem sucedida que pode ser levada a outras instituições educacionais?
- Do ponto de vista dos professores participantes, qual o papel da Psicologia para o desenvolvimento/estabelecimento desta parceria universidade-escola?

Definiram-se, assim, os **objetivos** deste trabalho: **descrever e analisar a parceria estabelecida entre universidade e escola públicas, bem como a contribuição da Psicologia para a constituição desta parceria, na visão dos professores-pesquisadores participantes.**

II- MÉTODO

1. Um projeto em parceria: “Escola Singular: Ações Plurais”

No ano de 2003, iniciou-se um trabalho desenvolvido junto a uma escola municipal da periferia de Campinas. Este trabalho de parceria entre universidade e escola públicas se deu, inicialmente, com o propósito de se reconhecer os problemas, as necessidades, os questionamentos e os dilemas oriundos da realidade escolar, bem como proporcionar as fundamentações teóricas que trouxessem subsídios para a tomada de decisões na busca coletiva de superação dos conflitos cotidianos.

A parceria estabelecida entre escola e universidade públicas tem origem em um grande eixo de discussão - o processo ensino-aprendizagem - entendido como sendo composto por diversos atores (professores, alunos, especialistas, dirigentes, pais, funcionários, enfim, a comunidade escolar), num cenário específico (estrutura, organização e funcionamento da escola), pelos conteúdos e estratégias de aula e de avaliação, bem como pelas metas norteadoras do projeto pedagógico como um todo.

A partir da definição dos eixos deste trabalho, foi enviada e aceita pela Fapesp uma solicitação de auxílio, junto à rubrica de Programa de Melhoria do Ensino Público, de modo que 25 docentes são apoiados com bolsas de estudo. Este projeto intitulado “*Escola Singular: Ações Plurais*” (Processo número: 03/13809-0) tem sido coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla (também orientadora desta pesquisa) e com a participação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, ambos da Faculdade de Educação da Unicamp.

Nesta parceria, o professor é compreendido como um profissional que atua como *sujeito* na formulação de propósitos e objetivos de seu trabalho, bem como das estratégias e dos meios que considera os mais adequados para atingir as metas desejadas. Além disso, a reflexividade é constituída, necessariamente, por discussões que busquem fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua.

Discutido, planejado e redigido coletivamente pelos membros da escola, foi (re)elaborado o projeto pedagógico da escola, que está organizado em três eixos básicos, em torno dos quais se estabelecem todas as decisões coletivas:

a) *a interdisciplinaridade;*

b) *a reorganização curricular* (organização vertical e horizontal de projetos coletivos, buscando alterar estruturas de organização escolar, reorganização das rotinas das classes de 5ª. à 8ª. séries, trimestralização do trabalho anual, inserção da disciplina "Filosofia, Ética e Cidadania" no currículo, instituição de assembléias de classe);

c) *relações interpessoais na escola.*

Assim, considera-se que este projeto de trabalho seja inovador na medida em que auxilia a busca pela garantia de algumas bases fundamentais, quais sejam:

- A unidade do corpo docente na direção da concretização/satisfação de um objetivo coletivo;
- A re-significação dos papéis e das funções da educação, da escola e dos educadores;
- A parceria entre a escola (refletindo e produzindo conhecimento acerca de seu cotidiano), a Secretaria de Educação (apoiando ações pedagógicas inovadoras) e universidade (socializando o conhecimento que tem sido produzido na direção da melhoria do ensino público, buscando responder, de forma sistemática e científica, aos dilemas e problemas levantados pela comunidade, bem como agregando futuros professores, que estão em processo de formação universitária);
- A possibilidade de estar pesquisando *com* a comunidade escolar, num processo de pesquisa e intervenção simultâneos;
- A elaboração e execução de um projeto pedagógico que vem ao encontro dos anseios da comunidade escolar como um todo;
- A aliança entre teoria e prática na busca de superação de dilemas e problemas;
- A possibilidade de permanência do corpo docente na escola, evitando a alteração freqüente do grupo como um todo, que pode facilitar sua unidade;

- O aumento do período contínuo de tempo diário entre professores e alunos, contribuindo para o estabelecimento e manutenção de vínculos significativos;
- A possibilidade de discussão coletiva de tomada de decisões e compreensão de ações individuais na busca de superação de dilemas e na partilha de problemas, dúvidas, ansiedades, certezas e êxitos;
- A mobilização de profissionais da educação a buscar respostas locais efetivas e a responder positivamente à história de fracasso da escola pública;
- A possibilidade de divulgação dos saberes e do conhecimento produzidos por este grupo à comunidade acadêmica e científica;
- A certeza e anuência dos professores e profissionais envolvidos neste projeto de que seriam exigidos uma rotina de estudos e muito trabalho, bem como de poderem participar da construção coletiva de uma comunidade escolar envolvida pela cooperação, conhecimento e respeito mútuos.

Há, na escola, um espaço de estudo de aspectos teóricos visando subsidiar as tomadas de decisão cotidianas. Em comum acordo com o grupo de professores e equipe de gestão, foi definido que, além das reuniões previstas na carga horária docente (Trabalho Docente e Trabalho Docente Coletivo), a partir de 2004, haveria reuniões semanais de duas horas, em dois grupos distintos: **Grupo de Trabalho 1 – GT 1** – com professores de 5^{a.} à 8^{a.} série; e **Grupo de Trabalho 2 – GT 2** – com professores de 1^{a.} à 4^{a.} série. Os docentes estão organizados também em sub-grupos (denominados pelos mesmos de **GTzinhos**) constituídos por professores de 1^{a.} à 8^{a.} e pelos membros da equipe de gestão nos quais são discutidas as seguintes temáticas: dimensão afetiva da aprendizagem, interdisciplinaridade; trabalho diversificado, inclusão e ações didático-pedagógicas. Essas reuniões são áudio-gravadas e todo o grupo tem acesso ao material transcrito.

2. Participantes

O estudo aqui apresentado é uma decorrência da participação da estudante, desde o ano de 2006, em um dos Grupos de Trabalho² que ocorrem na escola, como estagiária de Pedagogia, referindo-se desta maneira à uma relação estabelecida com este cotidiano escolar.

A partir do projeto de pesquisa delineado, a estudante apresentou-o aos participantes do projeto "Escola Singular: Ações Plurais" em um seminário realizado na escola, junto a um termo de consentimento livre e informado. Além deste, todas as informações necessárias sobre os procedimentos a serem utilizados na pesquisa foram dadas.

Assim, os professores que puderam dar sua contribuição à pesquisa o fizeram e marcaram um horário para que fossem entrevistados pela pesquisadora, totalizando 13 entrevistados. Para que se chegasse aos objetivos propostos por este trabalho, de maneira mais fiel possível, optou-se por outra fonte de dados, a produção escrita de 10 professores enviada à Fapesp. O critério de escolha desta produção foi a participação da pessoa no projeto supracitado desde o ano de 2005 até 2007, dentre os 13 entrevistados.

Em cada ano, os docentes e equipe de gestão produziram 1 relatório, portanto, são três os relatórios analisados de cada participante, resultando em 30 relatórios nestes três anos.

Cabe ressaltar que os professores não requisitaram a alteração de seus nomes, entretanto, esta foi uma opção da estudante. Isto se deu porque o objetivo deste trabalho é a *composição de uma imagem sobre como o conjunto de docentes e equipe de gestão vêem a parceria universidade-escola e a Psicologia neste contexto*. Portanto, as falas dos participantes no tratamento dos dados foram utilizadas a partir de uma legenda, que é a mesma tanto nas entrevistas quanto nos relatórios, ressaltando-se que a produção escrita é de 10 pessoas dentre os 13 entrevistados. Segue abaixo a relação dos **13 profissionais** da escola que foram entrevistados:

- 4 professores de 5^a a 8^a séries (1 de Ciências- **Edna**; 1 de Matemática- **Roberto**; 1 de Português- **Maria** ; 1 de Geografia- **Doralice**);

² GT-2 (Grupo de Trabalho de 1^a a 4^a séries).

- 2 professoras de Educação Física de 4ª a 8ª séries- **Maristela e Meire**;
- 1 professora de Educação Especial- **Rosana**;
- 4 professoras de 1ª a 4ª séries (**Clarice, Ítala, Mônica e Andréa**);
- 2 profissionais da equipe de gestão (Diretora- **Mabel**- e Orientadora Pedagógica- **Adriana**)

Em relação à produção escrita analisada, totalizaram **10 participantes** selecionados, que produziram 3 relatórios cada um nos anos considerados (2005, 2006 e 2007) e 30 relatórios ao todo:

- 3 professoras de 5ª a 8ª séries (1 de Ciências- **Edna**; 1 de Geografia- **Doralice** e 1 de Português- **Maria**);
- 1 professora de Educação Física (4ª a 8ª séries)- **Maristela**;
- 2 pessoas da equipe de gestão (Diretora- **Mabel**- e Orientadora Pedagógica- **Adriana**);
- 1 professora de Educação Especial- **Rosana**;
- 3 professoras de 1ª a 4ª séries (**Clarice, Ítala, Mônica**);

2.1. A escola pública:

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) *Padre Francisco Silva* se localiza no Jardim Londres, na divisa com a Vila Castelo Branco e com o Jardim Garcia, em Campinas, numa região com muitos estabelecimentos comerciais, instituições educacionais (de educação infantil a ensino universitário), centros esportivos, igrejas, centro de saúde, Casa da Cultura *Tainã*, Associação de Bairro, CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), PROGEN (Projeto *Gente Nova* – ONG). Atende aos bairros Jardim Londres, Vila Castelo Branco, Vila Padre Manoel da Nóbrega, Campos Elíseos e Jardim das Roseiras, tendo aproximadamente 540 alunos de 1º. ao 9º. ano. Pode-se dizer que o nível sócio-econômico é médio-baixo.

O horário de funcionamento da escola se organiza em três períodos para as classes de ensino fundamental:

- matutino: 7:00h às 11:00 h (1º. ano A, 2º. ano A e 3º. ano A – Ciclo I; 4º. ano

A e 4º. ano B – Ciclo II);

- intermediário: 11:00h às 15:00 h (5º. ano A e 5º. ano B – Ciclo II; 5ª. série A, 5ª. série B e 6ª. série A);

- vespertino: 15:00 h às 19:00 h (6ª. série B, 7ª. série A, 7ª. série B, 8ª. série A e 8ª série B).

Funcionam na escola, também, no período noturno, três classes de ensino de jovens e adultos (Suplência I – 1ª à 4ª série).

Participam deste projeto de pesquisa **25 profissionais**, abaixo relacionados:

1. equipe de gestão escolar: (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica): 3 profissionais;
2. docentes de 1ª. à 4ª. séries: 7
3. docentes de 5ª. à 8ª. séries: 5
4. docentes de educação especial: 2
5. pesquisadores da Universidade: 8, sendo: 2 docentes, 1 doutoranda; 3 mestrandos; 2 graduandos de Pedagogia.

3. Procedimento de coleta de dados.

Para satisfazer aos objetivos propostos neste estudo, a coleta de dados foi realizada em duas etapas: a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturada (ANEXO I) e do procedimento de entrevistas recorrentes (ANEXO II).

3.1. Entrevistas semi-estruturadas:

Cabe mencionar que, desde o início do projeto *Escola Singular: Ações Plurais*, em 2003, pesquisadores da Universidade (tanto da pós-graduação quanto da graduação) buscam compreender diferenciados aspectos relacionados ao processo de transformação pelo qual a comunidade escolar da *EMEF Padre Francisco Silva* atravessa. Para tal finalidade, foram utilizados alguns métodos, dentre eles está o roteiro de entrevista em anexo neste trabalho (Anexo I).

Em primeiro lugar, a pesquisadora esteve presente em um dos seminários dos professores da escola³, ocorrido no dia 18 de fevereiro de 2008, para que fosse entregue a cada um dos profissionais o termo de consentimento livre e informado. Este documento consistia em uma explicação teórica sobre a pesquisa que seria desenvolvida pela estudante (bolsista), com os seus objetivos e metodologia, além da ressalva de que a escolha pela participação do professor-pesquisador seria voluntária.

A pesquisadora também se colocou à disposição para quaisquer esclarecimentos no momento da entrega do termo, lendo-o para os que estavam presentes no seminário da escola. Vale ressaltar ainda que, durante a leitura do Termo de Consentimento para participação da pesquisa (antes ainda de entrevistar os educadores), uma das professoras participantes questionou a estudante sobre uma parte do título de seu estudo, que se encontra aqui em negrito: “Parceria Universidade-Escola: O que pensam **os professores pesquisadores**”. Este questionamento da professora encontra sua explicação

³ Estes seminários que ocorrem na escola são realizados para que professores e profissionais da Universidade (envolvidos no projeto apoiado pela Fapesp) possam socializar o que cada sub-grupo de trabalho (GTzinhos) esteve pesquisando nos meses anteriores.

na distribuição do Termo de participação à equipe de gestão da escola (tanto diretora quanto Orientadora Pedagógica), pois no entendimento desta professora, estas pessoas não eram professoras de sala de aula.

No entanto, é na literatura sobre professor-pesquisador ou professor prático-reflexivo, e também, no histórico da parceria estudada (que tem este conceito como balizador das ações desenvolvidas), que se encontra a explicação para o material (entrevistas e relatórios) produzido pela equipe de gestão seja considerado primordial para a análise dos dados deste trabalho.

Assim, foram 13 profissionais da escola que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o documento. Ao final do seminário, foi agendado um horário para as entrevistas com os professores e também, com os profissionais da equipe de gestão.

As entrevistas foram áudio-gravadas e ocorreram ao longo da semana do dia 20 a 25 de fevereiro, tendo a duração mínima de 5 minutos e máxima, de 30 minutos. Depois deste período, elas foram transcritas, sendo um instrumento possível para analisar o que pensam os professores-pesquisadores a respeito da parceria entre universidade-escola e a Psicologia.

A partir destas entrevistas, buscou-se contribuir para um melhor entendimento e verificação da análise empreendida pela pesquisadora nos demais dados produzidos nos relatórios científicos dos participantes.

3.2. Análise de produção escrita:

A partir de setembro de 2004, quando a informação de que a Fapesp apoiava o projeto de parceria na instituição educacional, combinou-se que os professores e equipe de gestão, além das reuniões que já aconteciam (com os docentes da Universidade), estariam reunidos mais uma vez por semana, por duas horas, para discutir assuntos mais específicos, relativos aos diferentes dilemas sugeridos anteriormente. Este grupo foi, então, subdividido em 5 *GTzinhos* para discutir especificamente: dimensão afetiva do processo ensino-aprendizagem, interdisciplinaridade; trabalho diversificado, inclusão e ações didático-pedagógicas.

Deste modo, quando da constituição dos subgrupos, as pessoas que deles se propunham a participar foram sendo orientadas na direção de registrar a sua prática cotidiana como fosse possível, para facilitar a redação do relatório que cada um dos bolsistas deveria redigir para entregar à Fapesp. Isto provocou uma necessidade de orientação aos professores acerca da escrita de ações, fatos e acontecimentos que vinham sendo realizados desde outubro de 2004 (a partir da confirmação do apoio da Fapesp) com seu grupo-classe e que, também estivesse relacionados às discussões teóricas que eram desenvolvidas tanto nos GTs, como nos GTzinhos. Escrever sobre o que vinham fazendo possibilitou aos professores uma forma de conscientização de seu pensamento acerca do seu fazer, da participação no projeto e, principalmente, sobre como vinham agregando e relacionando teoria e prática.

Desta maneira, além das entrevistas, foram selecionados **relatórios de 10 professores**, tendo como critérios a participação no projeto *Escola Singular: Ações Plurais* nos anos de 2005, 2006 e 2007. Ao longo do período a ser analisado pela pesquisadora, foi produzido, por cada professor-pesquisador, um relatório por ano, totalizando 30 relatórios. Estes acompanham alguns itens para sua realização, sugeridos pela Fapesp para os profissionais bolsistas da escola, o que pôde cooperar para a compreensão da parceria universidade-escola.

A partir dos relatórios dos 10 professores selecionados para análise, a pesquisadora realizou (re) leituras desta produção escrita, segundo referências teóricas (o conceito de parceria, por exemplo) trazidas na introdução do presente trabalho. Além disso, foram retomadas as questões de pesquisa para satisfazer aos seus objetivos: *Como os professores-pesquisadores compreendem a parceria entre a escola em que se dá a sua prática e a universidade? Quais contribuições que estes professores vêem em tal parceria?*) que possibilitaram a categorização dos dados encontrados em tais relatórios.

3.3. Entrevistas Recorrentes:

A partir da análise dos dados obtidos nas entrevistas semi-estruturadas, estes foram organizados de modo a possibilitar que o grupo de professores

puddesse opinar acerca das análises e considerações feitas pela estudante. Foram necessários 2 encontros (um deles em maio e outro, em junho de 2008) com os entrevistados que tiveram como intuito a opinião de todos os entrevistados a respeito da organização feita pela pesquisadora de suas falas. Estes encontros foram realizados no horário semanal do GT-1 e GT-2, de duas horas cada um, e levaram em consideração tanto a disponibilidade dos professores e a da pesquisadora, quanto à rotina da escola.

Este procedimento, denominado de entrevista recorrente, possibilita a construção do conhecimento sobre a situação referida, sendo proposto por diversos autores como: Tunes (1981), Simão (1982a, 1982b e 1989) e Larocca (1999).

A interação recorrente entre o pesquisador e o participante, em torno de um tema específico, tem como uma das resultantes o que Simão (1989 apud ZANELLI, 1992), nomeia *construção de conhecimento*, ou seja, transformação e modificação das informações sobre o tema, que ocorre na medida que as entrevistas vão sendo realizadas.

Zanelli (1992) afirma que esta postura frente ao ato de pesquisar assume a ausência de neutralidade, uma vez que o conhecimento é gerado em um processo de participação mútua e em um contexto de forças sociais e valores individuais. A interação entre pesquisador e participante pressupõe também autonomia de ambos os interlocutores, que têm a possibilidade de transformação do fenômeno estudado. Esta mudança está relacionada, para a autora, à produção desse conhecimento ativo. Conhecimento e ação, portanto, estão dialeticamente associados.

Simão (1982a) diz que este processo pode ser compreendido como uma interação planejada entre um “ator que pretende ‘conhecer’ o fenômeno e outro ator que detém a experiência cotidiana daquele fenômeno” (p.37), voltando-se à fonte original dos dados na medida da necessidade de sua consulta, até que ele seja considerado satisfatoriamente compreendido.

A partir da fala integral do participante, o pesquisador procede a busca do significado daquilo que foi relatado até que ambos concordem com o que foi discutido. É mister lembrar que, à medida que o pesquisador categoriza o relato verbal do sujeito, ele está operando sobre sua fala, incluindo elementos do universo daquele que está transcrevendo e categorizando (ZANELLI, 1992).

Engelmann (1983, apud ZANELLI, 1992) afirma que “o significado é algo que se encontra por trás da fala em seu nível semântico e referir-se a este significado é fazer alusão a algo que acontece dentro do indivíduo”(p. 1453). Assim, estudar a linguagem implica em tentar compreender eventos que são de natureza privada, através do exame exaustivo das verbalizações.

Zanelli (1992) relata que a produção lingüística pode ser analisada, entre outros itens, em termos da informação que expressa a fim de descobrir os objetivos, ou ainda, para detectar as crenças e atitudes da pessoa que fala ou escreve. Parte-se do pressuposto de que, na linguagem cotidiana, o discurso tem uma coerência possível de ser compreendida.

A linguagem, portanto, é um elemento central e permeia todo o processo que se estabelece na interação entre pesquisador e participante, até produzir um conhecimento significativo para o contexto em que foi construído (ZANELLI, 1992).

Desta maneira, a apresentação dos dados aos participantes ocorreu depois da primeira etapa de análise de dados (descrita a seguir), no qual a pesquisadora negociará com os participantes a realização de uma reunião conjunta, que será áudio-gravada. Esta tem a finalidade de esclarecer as falas dos mesmos, bem como constatar que o entendimento da pesquisadora em relação ao relato do participante tenha sido o mais fiel possível ao que havia sido dito (ZANELLI, 1992).

Ainda, de acordo com Zanelli (1992), o ciclo de consultas só será concluído ao constatarem, tanto pesquisador quanto participante, que as possibilidades de contribuição ao fenômeno pesquisado se encontram diminuídas.

A organização dos dados para proceder as entrevistas recorrentes foi realizada depois da transcrição das entrevistas semi-estruturadas e consistiu em examinar as respostas dos docentes e equipe de gestão segundo questões propostas. Essa mesma organização foi utilizada na análise da produção escrita dos profissionais escolhidos.

Após a conclusão da organização destes dados, estes foram enviados aos participantes que deveriam lê-los antes do encontro marcado com a pesquisadora. Foi enviada a seguinte carta, via e-mail do grupo de professores:

“Caro(a) Professor(a),

No último mês de fevereiro, realizei entrevistas individuais para satisfazer aos objetivos da pesquisa de iniciação científica que venho produzindo. Naquela ocasião, os professores entrevistados assinaram a um termo de consentimento informado, apontando que a metodologia envolvida no referido trabalho abarcava outras entrevistas, denominada entrevistas recorrentes.

Neste momento, faremos este encontro, que será realizado coletivamente, com os dois Grupos de Trabalho (GT1 e 2). Este encontro tem como objetivo apresentar as falas de todos os entrevistados, organizadas segundo os problemas de pesquisa que foram inicialmente levantados. Sua contribuição, pois, é muito importante, na medida em que pode nos auxiliar nesta análise que ainda está em processo, indicando se vocês concordam com a inserção da fala (não necessariamente a sua) naquele eixo em que está categorizada. Deste modo, solicitamos uma leitura prévia do material aqui apresentado para que, durante a entrevista recorrente, possamos focalizar a discussão.

Lembro, ainda, que sua participação é voluntária.

Obrigada,

Patrícia Fernandes”

A primeira reunião com os participantes, referente às entrevistas recorrentes, foi marcada para dia 19 de maio de 2008, no horário dos GTs (encontro dos professores da universidade com os professores). Com o auxílio do *data-show*, as entrevistas foram apresentadas aos presentes, que liam sua entrevista em voz alta para o restante do grupo.

As entrevistas foram organizadas segundo os participantes dos GTs, ou seja, no GT-1 foram mostradas somente as entrevistas realizadas com membros deste grupo, o mesmo ocorrendo com o GT-2. Feito isto, o grupo apontava para a pesquisadora qual a parte da fala presente em determinado eixo que respondia à questão ou mesmo se concordava com a categorização realizada. Além disso, o grupo dizia à pesquisadora qual parte de sua fala gostaria de destacar, e esta ia sendo **negritada**.

É necessário ressaltar que a pesquisadora optou por transcrever o que era dito na entrevista, palavra por palavra, até mesmo os vícios de linguagem

("né?", "tá?"), pois entendemos que estes fazem parte das marcas da oralidade. No primeiro grupo (GT-1), os professores liam suas falas e muitas vezes, comentavam com os colegas, rindo destes vícios de linguagem e da oralidade presente nas falas. Já o segundo grupo (GT-2), ao entrar em contato com as transcrições de suas entrevistas, algumas professoras incomodaram-se com o fato de verem retratadas no papel estas marcas, bem como frases que eram só iniciadas e não completadas. Solicitaram, então, que fossem retirados do texto o que consideravam um problema. Uma das professoras exigiu que fossem retirados tais indicações orais, apontando que, se não o fossem, não daria mais sua permissão para que sua entrevista fosse utilizada na pesquisa. Após uma discussão com o grupo todo (que envolveu o fato acima citado), optamos por realizar as alterações, considerando que as marcas da oralidade ou o discurso docente, não eram o foco da pesquisa, mas sim a parceria universidade-escola e a Psicologia. Além disso, os professores autorizaram que seus nomes aparecessem nesta pesquisa, não sendo necessário alterá-los.

- 4 professores de 5ª a 8ª série (1 de Ciências- **Edna**; 1 de Matemática- **Roberto**; 1 de Português- **Maria** ; 1 de Geografia- **Doralice**);
- 2 professoras de Educação Física (4ª a 8ª série)- (**Maristela e Meire**);
- 1 professora de Educação Especial- (**Rosana**);
- 4 professoras de 1ª a 4ª séries (**Clarice, Ítala, Mônica e Andréa**);
- 2 pessoas da equipe de gestão (Diretora- **Mabel**- e Orientadora Pedagógica- **Adriana**)

Nos relatórios dos 10 profissionais escolhidos, que tiveram como critério de escolha sua participação no projeto envolvendo universidade-escola desde 2005, não estão presentes 3 dos que foram entrevistados, sendo eles: **Andréa, Meire e Roberto**.

Num período de duas horas, que é o horário de cada Grupo de Trabalho (GT), não foi possível apresentar aos professores a totalidade da organização dos dados de suas entrevistas, sendo necessário combinar outro encontro, marcado para dia 2 de junho. O procedimento realizado foi o mesmo do encontro anterior e iniciou-se com a contribuição dos professores que não haviam comparecido à reunião anterior.

4. Procedimento de análise de dados

Buscando satisfazer aos objetivos propostos por este estudo, o procedimento escolhido para analisar os dados coletados foi o paradigma indiciário. Tal modelo surge no século XIX, retomado pelo italiano Carlo Ginsburg (1989) no texto “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. Neste, o autor explicita seu incômodo com o paradigma positivista (racionalismo *versus* irracionalismo) e propõe um método de análise que, segundo Goés (2000), implica na utilização de dados pormenorizados, que poderiam ser tratados com negligência ao se estudar os fenômenos.

Deste modo, à luz de uma narrativa histórica, Ginsburg (1989) argumenta que o saber venatório (relativo à caça, instrumento de sobrevivência humana desde o início de sua história), definido pelo autor como paradigma indiciário, “é a capacidade de, a partir de dados negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (p. 152). O autor se pauta no modo de trabalhar de um crítico de arte (chamado Morelli), um psicanalista (Freud) e um detetive (Sherlock Holmes). Duarte (1998), ao estudar este modelo epistemológico construído por Ginsburg, tece uma diferenciação interessante entre o trabalho do detetive e o do pesquisador. Argumenta que o detetive deve ter o cuidado com as hipóteses formuladas por ele, enquanto que o pesquisador, contanto que o mesmo argumente em prol de suas hipóteses, “poderá correr mais riscos”, não significando com isto menor rigor na análise empreendida (DUARTE, 1998, p.35).

O intuito de Ginsburg é fazer uma analogia entre os métodos utilizados nestas áreas mostrando que o modelo desenvolvido por elas “se preocupa com o particular, o diferente, os sinais peculiares que caracterizam a singularidade de cada objeto, e o paradigma de análise qualitativa que ele descreve com relação às Ciências Humanas” (DUARTE, 1998, p. 37).

Assim, descreve o método utilizado por Morelli para analisar obras de arte:

Os museus, dizia Morelli, estão cheios de quadros atribuídos de maneira incorreta. Mas devolver cada quadro a seu verdadeiro autor é difícil: muitíssimas vezes encontramos frente a obras não assinadas, talvez repintadas, ou num mal estado de conservação.

Nessas condições, é indispensável poder distinguir o original das cópias. Para tanto, porém (dizia Morelli), é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros (...). Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciáveis pelas características da escola a que o pintor pertencia. (...) Com esse método, propôs dezenas e dezenas de novas atribuições em alguns dos principais museus da Europa (GINSBURG, 1989, p. 144).

Portanto, ao ser aplicado cientificamente este método indiciário, este mesmo incide na análise documental, de situações e casos; não influenciando a quantidade dos dados que o pesquisador obteve, mas sim, o quanto estes são relevantes para o problema estudado (RICHTER, PESSOLANO & REIS, 2002).

A importância deste paradigma, segundo Ginsburg (1989) é pronunciada na seguinte afirmação: “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas-sinais, indícios- que permitem decifrá-la” (p. 177). O autor diz ainda que este paradigma moldou de maneira profunda as ciências humanas.

Wisnivesky (2003) explica que este é um método fundamentado na concepção de que a linguagem é viva, permitindo uma análise e compreensão da realidade que traz à tona uma

pluralidade de sentidos que podem ser atribuídos ao real e a possibilidade de ir além do exposto. Essa concepção carrega consigo uma perspectiva transformadora, de ações e de sentidos e assume um compromisso com o que não é oficialmente dito- mas sempre argumentando pelo dito- buscando o não óbvio (WISNIVESKY, 2003, p. 65).

Quanto ao seu rigor científico, o autor argumenta que existe um dilema em relação ao estatuto científico fragilizado, chegando-se a resultados relevantes; ou o estatuto científico forte, obtendo-se resultados que não são muito relevantes. Portanto, a característica deste modelo proposto por Ginsburg (1989) é seu rigor flexível. Deste modo, o paradigma indiciário propõe que a atenção do pesquisador esteja voltada para os *dados que são singulares*, formulando “hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas sobretudo, são recuperados através de sintomas, de indícios” (Duarte, 1998 apud RICHTER, PESSOLANO & REIS, 2002: 4).

III- PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA E PSICOLOGIA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES PESQUISADORES

A análise dos dados está aqui apresentada, junto às verbalizações (em negrito) e dados provenientes dos relatórios dos professores participantes (trechos sublinhados, nos quais a estudante encontrou indícios que pudessem explicar a categoria em pauta), pertinentes à mesma. Utilizando-se da metáfora de tecer-se um tapete, esta pesquisa foi realizada trançando-se os fios da literatura especializada com a história de colaboração entre os professores de uma escola de Ensino Fundamental e a universidade, ambos da área pública. Isto possibilitou uma compreensão sobre o que os professores do Ensino Básico pensam desta parceria constituída em sua comunidade escolar, a partir de alguns elementos organizados da seguinte forma:

1º. EIXO: Como os professores-pesquisadores compreendem a parceria entre a escola em que se dá a sua prática e a universidade? Quais contribuições que estes professores vêem em tal parceria?

CATEGORIAS:

- 1- Pesquisa não se faz só na universidade;
- 2- Trabalho coletivo;

2º. EIXO: Segundo os professores, qual o papel da universidade no decorrer deste processo, que teve seu início no ano de 2003?

3º. EIXO: Os professores acreditam que esta é uma parceria bem sucedida que pode ser levada a outras instituições educacionais?

4º. EIXO: Do ponto de vista dos professores participantes, qual o papel da Psicologia para o desenvolvimento/estabelecimento desta parceria universidade-escola?

CATEGORIAS:

- 1- Contribuições da Psicologia para a formação docente;

2- Psicologia: diálogo com outras ciências para entender os fenômenos educativos.

O procedimento de entrevistas recorrentes está relacionado aos trechos em negrito correspondente às falas dos entrevistados, que, escolhidos por eles, explicam/explicitam aos mesmos a resposta da questão (ou eixo de análise) realizada pela pesquisadora.

Foi a partir de inúmeras leituras das entrevistas recorrentes, que a pesquisadora pode realizar a análise dos dados, sendo que, os fragmentos encontrados nos relatórios, sublinhados, serviram para o enriquecimento da imagem sobre como os professores compreendem esta parceria entre universidade e escola públicas e a contribuição da Psicologia para o estabelecimento desta.

Cabe lembrar, ainda, que os eixos temáticos deste trabalho foram propostos pela pesquisadora, sendo as categorias inseridas neles somente evidenciadas após um exame detalhado das entrevistas e relatórios.

Foram sugeridos, portanto, 4 eixos temáticos que correspondem às questões feitas aos entrevistados. Já em relação aos relatórios dos professores, estes eixos foram sinalizando à estudante onde estes respondiam às questões formuladas.

Um dos eixos (3º. EIXO: Os professores acreditam que esta é uma parceria bem sucedida que pode ser levada a outras instituições educacionais?) é contemplado exclusivamente nas entrevistas, pois nos relatórios dos professores só existem discussões sobre a instituição em que estão inseridos. Ou seja, não há nenhuma fala a respeito do entendimento dos professores a respeito desta parceria ser bem sucedida, e se a mesma poderia ser levada a outras instituições educacionais nos relatórios escritos dos professores.

Ainda, é necessário trazer uma ressalva a respeito dos dados coletados, a partir das entrevistas, no primeiro e segundo eixos. Os entrevistados interrogam à estudante quanto à similaridade destes, sendo decorrente o fato alguns dos professores responderem ao segundo eixo (Segundo os professores, qual o papel da universidade no decorrer deste processo, que teve seu início no ano de 2003?) como continuação ou mesmo complementação do

primeiro (Como os professores-pesquisadores compreendem a parceria entre a escola em que se dá a sua prática e a universidade? Quais contribuições que estes professores vêem em tal parceria?).

Quanto ao primeiro eixo, a pesquisadora buscava compreender os sentidos atribuídos pelos professores à parceria estabelecida entre a universidade e a escola em que atuam; já o segundo eixo direcionava-se às funções da universidade pública brasileira, sendo uma delas a extensão. Mesmo que a explicação tenha sido feita, em algumas entrevistas, notou-se que o entrevistado não havia compreendido esta diferença.

1º. EIXO: Como os professores-pesquisadores compreendem a parceria entre a escola em que se dá a sua prática e a universidade? Quais contribuições que estes professores vêem em tal parceria?

Este eixo foi formulado com o intuito de compreender os significados atribuídos à parceria entre universidade-escola públicas, bem como as contribuições proporcionadas pela mesma, a partir da visão dos professores que a vivenciam. Traz, deste modo, categorias que estão relacionadas ao processo de compreensão dos sentidos que cada professor participante confere ao projeto *“Escola Singular: Ações Plurais”*. Estas categorias têm por finalidade facilitar a exposição das idéias e o entendimento do todo por parte do leitor, de como a pesquisadora foi elaborando a construção delas.

CATEGORIAS:

1- Pesquisa não se faz só na universidade;

A discussão presente nesta categoria deve conter em si uma argumentação em torno do que é fazer pesquisa. Prado e Cunha (2007) propõem um modo de compreender este processo (dentre tantas outras abordagens) como a atitude

investigativa, que se preocupa com uma coerência na produção deste conhecimento⁴. O conhecimento é cultural, sendo assim, resulta

do esforço de sujeitos envolvidos com elementos disponíveis na cultura, no tempo em que vivem e que produzem referências e significados que orientam o sentido da ação humana e o sentido da existência (...) o conhecimento então é fruto de convenções, consensos, negociações e até arbitrariedades, que permitem muitas interpretações e compreensão da realidade (PRADO & CUNHA, 2007, p. 17).

Vale mencionar que há um difícil obstáculo a transpor no que se refere à produção de conhecimentos. No caso deste estudo, parte-se da idéia de um *fazer pesquisa na escola, e não só sobre a escola*. Durante um longo tempo, a pesquisa foi um movimento de que só a Universidade poderia lançar mão. Ela era detentora do saber e somente seus pesquisadores produziam conhecimentos.

Prado & Cunha (2007) questionam-se a respeito dos professores e a legitimidade dada aos saberes produzidos por eles. Ora, se existe uma vasta discussão sobre os professores como profissionais reflexivos (SCHÖN, 1987); (SÁ-CHAVES, 2002); (ZEICHNER, 1998 e 2002), detentores de saberes docentes e que produzem conhecimento a partir de suas práticas, porque não ter seus saberes considerados conhecimentos científicos?

Estes autores ainda discutem uma visão de pesquisa no/do/com o cotidiano, que tem como ponto de partida a prática, vai até a teoria como modo de compreender esta prática e depois, volta à mesma, de maneira que ela tenha um outro significado (PRADO & CUNHA, apud Garcia, 2003).

É sobre esta perspectiva que a fala abaixo se refere:

“E acho que até por falta de um conhecimento [dos professores da universidade] sobre o que realmente acontece dentro de uma escola. Então, no momento em que a universidade sai lá, do lugar dela, e vem pra dentro de uma escola, muda todo o olhar. Acho que a universidade tem que estar dentro da escola pra aprender, não é só a universidade sabedora do conhecimento” (Clarice)

⁴ Edgar Morin (2003), em seu livro “Ciência com consciência” propõe uma ciência que se questione, que não seja mais a verdade absoluta. A ciência deriva do social e é tão mais original quanto a complexidade do real que se propõe a investigar.

Vale lembrar que a pesquisadora traz os dados retirados das entrevistas recorrentes em **negrito**; enquanto os trechos dos relatórios encontram-se sublinhados, bem como segmentos da literatura especializada, que deram suporte à análise empreendida.

Outros entrevistados reafirmam tal perspectiva, como nas falas que se seguem, adicionando a esta perspectiva que a parceria estabelecida entre universidade e a escola foi construída conjuntamente:

“(...) eu gosto muito desse formato que foi estabelecido, que é a questão do povo da universidade vir e não vir com uma coisa pronta. Eles [professores da universidade] não vêm dar aula pra nós, como se assim... aquela idéia antiga de que só a universidade sabe fazer pesquisa, ou sabe trabalhar com pesquisa” (Edna).

“Acho que a universidade tem que se dispor mesmo a ir para a escola, e olhar para a escola de frente, porque eu acho que às vezes eles olham meio ‘enviesadinho’ para encontrar respostas para o texto deles (...). Mas ainda é com uma visão de quem está aqui na escola todo dia e vejo que algumas coisas não foram por conta do projeto Fapesp. Pelo contrário, havia já um movimento, a Fapesp entrou num terreno muito fértil, contribuiu muitíssimo, e que nós contribuimos para aquelas pessoas: pesquisadores, estagiários, Unicamp, os caras que lêem os relatórios. Esse projeto é um projeto de muitos anos e foi o que foi por conta de como os coordenadores se portaram. Eles acreditaram mesmo no trabalho do professor e acho que isso foi fundamental para que os professores acreditassem também. E isso também era um movimento que vinha da equipe de gestão” (Mabel).

A professora Edna aponta como positivo o fato de que a universidade foi até a escola, não levando um modelo de parceria pronto, discutindo com os profissionais da escola o que era necessidade deles, formulando assim um projeto a partir deste ponto. Marin et al (2000) discutem dois pontos problemáticos quando da imposição de modelos prontos às escolas:

os professores não se apropriam das mudanças como um projeto de trabalho, individual ou coletivo, mas como tarefa ou uma ordem a ser cumprida, e, de outro lado, os ‘pacotes’ dificilmente são adequados a todas as situações e especificidades que caracterizam as diferentes regiões escolares do país, do Estado e os contextos escolares dentro de cada região (op. cit., p. 16).

Os entrevistados encontram uma maneira de se relacionarem com as estagiárias⁵, que não detêm a prática, mas possuem muito da teoria (muito valorizada no meio acadêmico), considerando a presença delas na escola uma relação de troca importante, tanto para a estagiária quanto para a professora da sala.

(...) formam meninas que em termos de teoria, saem sabendo falar de Marx, Weber... mas, quando se defrontam com 35 crianças, não sabem o que fazer. Porque a universidade não mostra isso, não cobra isso, não orienta em relação a isso. E até porque não sabe disso também. Como vai orientar uma coisa que nunca viveu, vivenciou, e não sabe como funciona? Eu tive professoras que nunca entraram numa escola. Como vão pregar teorias, o que tem que ser feito numa escola, se nunca conviveram dentro de uma escola? Então, acho que essa parceria... a universidade vindo trazer o conhecimento teórico dela, as discussões, mas também vivenciando a rotina da escola através das discussões, das reflexões. Então, é fundamental essa troca” (Clarice).

O trecho em que a entrevistada diz: **“Como vai orientar uma coisa que nunca viveu, vivenciou, e não sabe como funciona?”** mostra indícios de uma crítica em relação à produção de conhecimentos descontextualizados por parte da universidade, isto é, a universidade teoriza sobre um espaço que não vivenciou no cotidiano. A fala, então, pergunta-se sobre como a universidade vai orientar a prática dos estudantes, se não conhece o local em que esta acontece?

É a partir daí que se percebe o reconhecimento, por parte dos professores, de um espaço aberto para que as estagiárias aprendam a partir de suas práticas na escola:

“(...) assumi como importante, abrir espaço para parcerias com estagiárias em minhas aulas. Primeiramente, porque teria outras parceiras para trocas, ajudas e reflexões, e segundo para propiciar-lhes experiências no cotidiano da escola. Foi muito bom sentir, perceber o brilho da descoberta em seus olhos, o acreditar que vai dar certo, o tentar... Mesmo não sabendo se daria certo, mas realizando, não desistindo, com a certeza que das outras vezes seria cada vez melhor, cada vez melhor! Perceber o esforço da pesquisa, da preparação das aulas, a vontade de acertar... Saindo cansadas de uma aula desgastante, mas

⁵ Fala-se em estagiárias porque, na época das entrevistas, só existiam meninas fazendo seus estágios na escola.

felizes e voltando no outro dia renovadas e cheias de idéias. Refletindo sobre os acontecimentos, tendo a certeza que nem tudo acontece como o planejado, mas que sempre fale a pena tentar! Foram momentos muitos ricos, em que estar em contato com elas renovou meu espírito, acalentou minha alma em muitos momentos, fazendo com que eu buscasse o novo, a inovação, e, sobretudo, tivesse um novo olhar para alguns alunos e suas atuações. Ver através de seus olhos foi muito construtivo para minha prática. Elas mostraram-me que vale a pena valorizar sempre a solidariedade e as vantagens das parcerias, e o quanto refletir no coletivo traz resultados positivos” (Clarice, Relatório 2007).

Além disso, as estagiárias também partilham de um outro lugar nesta escola, de parceiras da professora, ao possibilitarem outro olhar para o que foi realizado em sala de aula, principalmente quando Clarice diz que foram **“momentos ricos, em que estar em contato com elas [estagiárias] renovou meu espírito, (...), fazendo com que eu buscasse o novo (...). ver através dos seus olhos [das estagiárias] foi muito construtivo para minha prática”**.

A partir do que autores como Paulo Freire e Moacir Gadotti chamam de *pedagogia da práxis*, em um livro que tem o mesmo nome, de 1998, pode-se entender a importância que os entrevistados dão à prática em conjunto da teoria. A pedagogia da práxis começa a ser pensada a partir da pedagogia do diálogo, que tem em Paulo Freire seu grande divulgador. Uma das características que funda o diálogo é a dimensão política do mesmo, sendo a imagem representativa do diálogo e proposta por Freire a de um educador que se compromete com o oprimido, o contrário daquele que se entende neutro na relação educador-educando.

Gadotti (1998) esclarece a práxis, que é produzida a partir do diálogo, abaixo:

Em Paulo Freire o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas- o saber- mas um encontro que se realiza na práxis- ação + reflexão-, no engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar idéias. O diálogo que não leva ação transformadora é puro verbalismo” (op. cit, p. 15, grifos nossos).

A fala da participante que se segue mostra o que ela entende por parceria e possibilita um destaque quanto à necessidade da práxis, como

definida acima. A universidade, no caso, foi interlocutora neste projeto de aproximar-se de uma pedagogia da práxis:

“Eu acho que a universidade traz um gancho teórico que subsidia a prática. Porque lá a gente tem muita teoria e pouca prática e aqui muita prática e pouca teoria. A teoria eu vejo que nos ajuda a dar nomes pra algumas coisas, alguns comportamentos, algo que a gente não consegue explicar. Então, ela traz um subsídio que amplia as nossas possibilidades diante do que a gente tá encontrando. Por exemplo, pra estudar diversidade eu vou ter que estudar como a criança aprende e eu vou ter que buscar isso na teoria. Eu, entendendo como a criança aprende, vou conseguir, na prática, pensar numa aula que contemple a todos. Mas, se eu não tiver parceria com a universidade me trazendo esse respaldo, sozinha eu não conseguiria. Eu acho complicado uma leitura desse nível sozinha. Sem alguém que esteja te ajudando, um interlocutor. E é aí que a gente tem a universidade. Assim que eu vejo” (Rosana).

A universidade chega à escola com o propósito de construir uma proposta com o coletivo de professores, partindo dos dilemas do cotidiano escolar. A concepção de professor-pesquisador foi construída por meio de leituras e discussões, no início, orientada pela universidade, mas não sem a participação cotidiana dos profissionais da escola. Este ideário foi vivenciado ao longo da parceria, progredindo e sendo também interiorizado pelos participantes, depois descrito pelos profissionais como pressuposto para o estabelecimento desta parceria:

“Nesta unidade escolar me deparei, de fato, com uma realidade diferente de todas as que havia vivenciado. Num primeiro momento, durante a discussão da proposta educacional, foi apresentado o projeto *Escola singular: ações plurais* [Parceria Universidade-Escola analisada nesta pesquisa], como projeto a ser alcançado. Além disto, esta escola já oferecia aos docentes dois grupos de estudo semanais, com duração de duas horas, para que nós, professores, gestão escolar, em parceria com a UNICAMP, por meio da coordenação de Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, realizássemos um processo reflexivo, fundamentando teoricamente, para transformar nossas decisões cotidianas e buscando promover as condições de ensino e aprendizagem na escola. A partir desses encontros, identificamos os dilemas comuns existentes no grupo, entre os quais: trabalhar com a diversidade, como o aluno aprende, identificar se o aluno aprendeu, o quê, a forma e para quê avaliar, entender o processo de alfabetização, quais os parâmetros para a aprovação do aluno” (Ítala, Relatório 2005).

Outra participante aponta que os recursos materiais e estudos do meio para a escola, além da bolsa mensal de incentivo à pesquisa que ganham os professores, ambos financiados pela Fapesp, foram importantes contribuições da parceria estabelecida entre universidade e escola:

“O que eu acho que o projeto propiciou, além, é claro, das aquisições materiais pra escola, que fez com que ela fosse mais rica... nós, professores, pudemos nos utilizar de outros recursos no trabalho pedagógico. (...) a questão do estudo do meio que pra mim foi imprescindível” (Mônica).

“(...) a bolsa para os professores, que foi um incentivo pra que eles pudessem, ao integrar o projeto, dedicar um número de horas pro estudo (...)” (Mônica).

Já, uma das participantes, comenta de uma melhoria de sua prática a partir de sua inserção na tecnologia. A seguir, continua:

“Então, a partir do momento em que eu levo o data-show, com a apresentação em *powerpoint* super... como se fossem slides e meu aluno vê... eu lembro que a primeira vez que eu levei, um aluno falou ‘é, professora, tá bom pro seu primeiro!’, aí ele trouxe um trabalho dele depois de um mês: maravilhoso, porque ele sabe mexer naquilo. Então, isso eu acho que o projeto mexe... passei a ter menos medo com a máquina, me arrisquei mais, e aí, é a oportunidade do meu aluno mostrar o conhecimento dele”. (Edna).

A finalidade da parceria é, na concepção dos entrevistados, a questão de melhoria da qualidade da educação. Como explica Lima (2002), o trabalho colaborativo ou a parceria já existe há muito tempo, entretanto, recentemente ganhou espaço nas discussões acadêmicas e nas instituições educacionais. Principalmente em relação a estas, que, devido à “colaboração profissional [a parceria] é entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (LIMA, 2002, p. 07, grifos nossos).

É a respeito disso que o entrevistado abaixo fala, que foi a partir da parceria que pode desenvolver-se profissionalmente e repensar na sua prática, rumo a uma melhoria na qualidade de suas aulas, visando à aprendizagem de seus alunos: **“Bom, especificamente, eu acho que se não tivesse essa parceria eu não sei o rumo das minhas aulas, como que estariam. Eu acho que é necessário, não é nem fundamental. É algo que se torna necessário” (Roberto).**

O professor em questão ainda faz uma crítica sobre a pouca quantidade de parcerias como esta, construída em sua escola, e de acordo com sua opinião, a educação só melhoraria em termos de qualidade caso fossem estabelecidas parcerias numa grande parte das escolas públicas:

“(...) embora sejam poucas as escolas que tenham esta parceria, eu acho que, na atual situação da educação, ou se cria uma parceria pra mexer no sistema inteiro ou senão não se consegue um resultado. Uma melhoria na qualidade” (Roberto).

Ainda, pode-se pensar numa relação entre a concepção de escola reflexiva, desenvolvida por Isabel Alarcão (2001), e a parceria construída nesta comunidade escolar. Para tanto, a autora define *escola reflexiva* como

uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhe permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos (p. 11).

E os objetivos gerais do projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, presentes no Projeto Político-Pedagógico da escola (2006)

promover o desenvolvimento profissional docente na busca coletiva de dilemas cotidianos a partir da reflexividade, bem como na construção compartilhada do projeto pedagógico da escola voltado para a melhoria do processo ensino-aprendizagem (...) aqui entendido como sendo

composto por diversos atores (professores, alunos, especialistas, dirigentes, pais, funcionários, enfim, a comunidade escolar), num cenário específico (estrutura, organização e funcionamento da escola), pelos conteúdos e estratégias de aula e de avaliação, bem como pelas metas norteadoras do projeto pedagógico como um todo" (PPP "Escola Padre Francisco Silva, 2006, p. 15, grifos nossos).

Há que se ressaltar também o papel de uma equipe de gestão democrática, que possibilitou a abertura de espaços para que o projeto de parceria se estabelecesse:

“Nós temos uma gestão na figura da diretora, que tenta propiciar pra gente esses espaços de formação, porque pra mim, o projeto Fapesp ele é basicamente um espaço de formação” (Mônica).

De acordo com Alarcão (2004), o modelo democrático de gestão é o único que se adapta à idéia de escola reflexiva, e ainda explica o que é, para ela, uma gestão neste moldes

Por modelo democrático de gestão entendo um modelo organizacional em que todos e cada um se sente pessoa. E ser pessoa é ter papel, ter voz e ser responsável. Um modelo em que cada um se considera efectivamente presente ou representado nos órgãos de decisão. É em que há capacidade real de negociação e de diálogo capaz de ultrapassar as dicotomias e ter o eu e o nós, entre os administrativos e os professores, entre os professores e os alunos (...)" (op. cit., p. 93).

2- Trabalho coletivo

“Não há oportunidades nem encorajamento suficientes para os professores atuarem em conjunto, para aprenderem uns com os outros e para melhorarem sua qualificação como uma comunidade” (FULLAN & HARGREAVES, 2000, p. 15). Este excerto possibilita uma discussão sobre a composição da imagem de parceria formada pelo grupo de professores estudado. Um dos entrevistados diz que, no início da parceria entre universidade e escola, em 2003, havia o problema do relacionamento da

comunidade escolar. Assim, não existia espaço para que os conflitos fossem nomeados e o diálogo estabelecido. A professora Maristela traz, em sua fala, este momento no ano de 2003:

“Estabeleceu-se um grupo de estudo em 2003, num momento em que a escola no aspecto do relacionamento (professores, alunos, gestão) encontrava-se com alguns conflitos, principalmente, no diálogo e comunicação e nas questões disciplinares, ocasionando expectativas e ansiedades nos profissionais da unidade, em certos instantes, a desmotivação. E foi a estruturação de mais um espaço para o encontro e trocas de experiências, das nossas tantas incertezas, que nos deu auxílio e suporte necessários ao fortalecimento dos vínculos existentes e de outros que viriam” (Maristela, Relatório 2005, grifos nossos).

As expectativas frente ao ato de ensinar mudaram e os professores sabem disso. As obrigações, a diversidade cultural, a quantidade de alunos por sala, rotatividade de professores, as inovações tecnológicas, entre tantas outras, dificultam o trabalho docente. É deste modo, trabalhando e planejando mais em conjunto que os professores podem vislumbrar uma saída a tantas exigências. Pelo menos, foi esta a solução encontrada pelo grupo de professores da universidade e da escola, como mostram as falas a seguir:

“Achei legal nesse sentido, de conhecer o trabalho dos colegas, de poder trocar, de refletir juntos, e buscar subsídios teóricos pra gente poder estar dando continuidade ao trabalho” (Mônica).

“Então, o que eu acho que foi o mais importante: foi propiciar que o trabalho coletivo pudesse se desenvolver nesse grupo. Porque eram muitos talentos... porque nossa escola... eu acho que todas as escolas são, mas cada talento fica isolado, né? O que essa escola propiciou? Que a gente tivesse tempo de juntar, trocar, e que cada uma dessas pessoas com as suas características, com as suas visões de mundo, e, principalmente com as suas qualidades, pudessem contribuir com o grupo todo. Então, nós nos articulamos, nós nos reunimos, não que isso... quero deixar claro isso, o grupo se uniu num coletivo, criou-se um sentido de grupo pra essa equipe de professores. Mas não que isso seja tranquilo, não que não haja discordâncias, não que não haja polêmicas. Cada um trouxe uma contribuição e se integrou num movimento maior, que é o seguinte: de fazer com que melhoria do processo de ensino-aprendizagem das crianças acontecesse, que melhorassem as condições de produção das nossas aulas, que a gente pudesse trocar e através disso, as aulas foram enriquecidas (Mônica).

Fullan & Hargreaves (2000) destacam que o poder da colaboração encontra-se na diminuição de situações em que o docente se sente impotente, aumentando assim sua sensação de eficiência (apud Ashton & Webb, 1986).

Ainda, os autores dizem que, em escolas que levam em conta o trabalho colaborativo, *“o individual e o grupal são inerentes e simultaneamente valorizados. As pessoas são valorizadas, bem como a interdependência”* (p. 68, apud Nias & cols, s/d, grifos dos autores).

Pode-se depreender, das falas dos participantes, que o individual e o grupal da maneira exposta acima estão presentes nesta comunidade escolar. Cada profissional da escola tinha um potencial individual, como nos dizeres de uma professora, que destaca a individualidade de cada profissional da escola: **“cada uma dessas pessoas com as suas características, com as suas visões de mundo, e, principalmente com as suas qualidades”** (Mônica). Pode-se entender, a partir também da fala da professora Mônica, que estas individualidades se atualizaram no grupo.

Além disso, a troca entre os participantes foi essencial para a sensação de eficiência abordada por Fullan & Hargreaves (2000), sendo esta representada pela entrevistada como a *“melhoria do processo de ensino-aprendizagem das crianças (...) e as condições de produção das nossas aulas, (...) as aulas foram enriquecidas”* (Mônica).

No Projeto Político-Pedagógico da escola, do ano de 2006, estão expostas as bases do projeto *Escola Singular: Ações Plurais*: *“A possibilidade de discussão coletiva de tomada de decisões e compreensão de ações individuais na busca de superação de dilemas e na partilha de problemas, dúvidas, ansiedades e certezas e êxitos”* (p. 18).

Esta parceria estabelecida com a universidade traz um senso de coletividade a partir de um movimento que acontece do individual em direção ao coletivo, sendo este o fato reconhecido pelo entrevistado quando fala deste movimento em relação à própria pesquisa empreendida pelos professores:

“Esses princípios sobre como é que as pessoas se apropriam da teoria, como elas teorizam sobre sua própria prática eu acho que foi um processo de reflexão conjunta. O projeto começou a partir do levantamento de dilemas reais das pessoas eu acho que se tivesse começado de outra forma

talvez não teria sido tão legal” (Adriana).

“É com os colegas que possuem questionamentos comuns que vamos direcionando nossas pesquisas. O estudo em grupo agregou novos olhares para a compreensão dessas questões e, assim, o GT temático tornou-se um espaço de reflexão coletiva, em que problematizamos as nossas vivências no cotidiano da ação educativa, compartilhamos nossas dúvidas e buscamos respostas nas trocas com os colegas e com autores que falam de nossos dilemas” (Mônica, Relatório 2005).

“O que eu sinto é que, nas individualidades, isso teve uma diferença e que a gente foi construindo dessas individualidades, um grupo. Um vínculo maior (Maristela).

2º. EIXO: Segundo os professores, qual o papel da universidade no decorrer deste processo, que teve seu início no ano de 2003?

Este eixo diz respeito à função da universidade pública perante a sociedade, e quis-se verificar se, no caso estudado, isto é colocado em prática.

De acordo com a LDB (Lei número 9394/ 1996), em seu artigo 43, promulgam-se as finalidades da educação superior pública:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996).

Tendo em vista estas funções delegadas ao ensino superior público, as entrevistas dos professores participantes do projeto *Escola Singular: Ações Plurais*, bem como em seus relatórios, trouxeram elementos que coadunam com tais funções, principalmente no tange à concepção de extensão universitária.

Vale dizer que Belloni (1992) concebe como única função da universidade a produção do saber, tendo como responsabilidades a cumprir

Um saber comprometido com a **verdade** porque ela é base da construção do conhecimento. Um saber comprometido com a **justiça** porque ela é a base das relações entre os humanos. Um saber comprometido com a **beleza** porque ela possibilita a expressão da emoção e do prazer, sem o que a racionalidade reduz o ser humano a apenas uma de suas possibilidades. Um saber comprometido com a **igualdade** porque ela é a base da estrutura social e inerente à condição humana (BELLONI, 1992, p. 73, grifos da autora).

Ainda, a autora afirma que seria necessária uma insistência quanto ao caráter público da educação a qual deveria constituir-se num bem de acesso a toda sociedade, priorizando a formação do cidadão e do profissional, sendo estes responsáveis por dar um encaminhamento aos dilemas da população, com soluções via pesquisa, ensino e a extensão, entendida não como assistencialismo, mas sim como uma interação da universidade e questões sociais (BELLONI, 1992).

Parece ser isto a que se refere o fragmento abaixo, relacionando-se particularmente com o inciso II, do artigo 43, previamente citado: “formar

diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996, s/p, grifos nossos);

“Eu entrei aqui, nessa escola, em 2004. Quando eu entrei, a escola já estava engajada e já estava aguardando a resposta da Fapesp. Pra mim, foi de extrema importância na minha vida. Porque, como eu falei, eu me formei em 90. Enquanto eu estava no município de São Paulo, eu sempre fazia os cursos de formação, porque lá era obrigatório a nível de ascensão na carreira. Então, eu estava sempre me atualizando. Cheguei aqui, no município de Campinas, isso não existia, então ficou um período de 4 anos... você fica perdida, você não tem esse respaldo, você só vai pela prática, pela prática... Eu acho fundamental isso, quando a Unicamp, ou qualquer faculdade entra na escola pública, é pra nos respaldar mesmo, é pra crescermos juntos” (Ítala).

Nota-se que, nesta fala, a professora conta que a parceria universidade-escola existente desde 2003 em sua escola propiciou uma formação continuada, uma das funções da universidade pública, contribuindo com um dos setores da sociedade que mais demandam ações: a educação.

Além disso, os professores buscam a universidade para continuar seus estudos, num movimento inverso ao que aconteceu com o projeto na escola, em que a universidade vai até eles. Assim, percebe-se que houve também uma valorização do profissional ao longo da parceria na escola, para que ele se sentisse encorajado a voltar à universidade.

“(...) a universidade abriu pras meninas irem estudar. As professoras que vão pro mestrado, doutorado, a Maria que fez o mestrado. Eu acho que é uma valorização do profissional da escola e, ao se valorizar, ele busca mais, ele se sente capaz de ir pra universidade de novo e fazer um curso de pós-graduação. Porque, às vezes, a gente fica muito fechado na escola. Acho que a escola, o próprio ritmo dela não deixa você sair pro mundo, né? Você tem muitas obrigações, muitos horários. Então, assim, eu vou atrás do GEPEC, o Roberto foi atrás de um grupo de matemática pra estudar... abre esse caminho, se tá mais fortalecido, mais valorizado, você vai procurar outros grupos também, acho bem legal, amplia, né? Porque você não fica só aqui, e vai chorando pra sua casa as coisas que você não resolveu, não. Você tem um monte de lugar pra descobrir resoluções diferentes, né? inclusive. Eu acho que abre muito inclusive” (Edna).

Já nos trechos dos relatórios de dois professores, que se seguem, explicita a motivação dos professores proporcionada pelos professores da universidade, que, apostando no trabalho docente e nesta idéia do professor como produtor de conhecimentos, não medem esforços no sentido de auxiliar a equipe de profissionais na busca por soluções do dia-a-dia da escola.

“Em todos os momentos fomos subsidiados pela atenção e dedicação da equipe de profissionais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Os profissionais não mediram esforços em nos orientar e auxiliar para que pudéssemos encontrar caminhos para resolver nossos dilemas. Trazendo sempre autores que nos dessem embasamentos teóricos a nossas práticas e mostravam outras visões sobre determinado problema, mostrando o mesmo dilema de vários ângulos para que pudéssemos avaliar melhor a situação apresentada e assim tomar uma posição consciente e segura (...). E o Projeto *Escola Singular: Ações Plurais* pouco a pouco passou a ser uma realidade em nossa escola e no coração dos professores” (Clarice, Relatório 2005, grifos nossos).

“Os profissionais da Unicamp que nos orientam (Ana Aragão e Guilherme) sempre estão à disposição para debater, questionar e em termos gerais acreditam em uma escola pública de qualidade. Acreditam nos profissionais da Educação. Assim, nos fortalecem e nos auxiliam para trilharmos um caminho do conhecimento e da descoberta. Somos assessorados em parceria, onde todos têm a oportunidade de mostrar o que sabem” (Edna, Relatório 2006).

Vale dizer que existem, no cotidiano da universidade e na literatura produzida pelos acadêmicos, críticas a respeito do seu distanciamento frente aos problemas da sociedade, e, questionando-se a respeito disso, Morais (1991) diz

Quem sabe podemos reafetivar o conhecimento, não só fazendo-o aderido às urgências reais do nosso tempo, mas oferecendo-o prodigamente aos que dele necessitem? Ter o conhecimento não deve bastar. Há que fazê-lo valer, partilhando-o com os nossos companheiros de caminhada social (MORAIS, 1991, p. 50).

É disso que deriva a fala abaixo, de um partilhar conhecimentos entre professores acadêmicos e professores da escola, criando uma cumplicidade entre eles, em decorrência de um objetivo maior: proporcionar à comunidade escolar uma melhor qualidade nas relações de ensino–aprendizagem.

“A universidade vem se fazendo mais do que próxima, vem se fazendo conjunta ao trabalho da escola que, por sua vez, recria tempos, espaços e recursos outros para que o projeto se desenvolva” (Adriana, Relatório 2006).

3º. EIXO: Os professores acreditam que esta é uma parceria bem sucedida que pode ser levada a outras instituições educacionais?

Não existem referências a outras instituições educacionais nos anos analisados de relatórios dos docentes, pois nestes só estão presentes discussões sobre a unidade escolar em que atuam. Entretanto, os entrevistados responderam a esta questão de modo positivo, portanto, a parceria estabelecida entre universidade e escola é considerada bem sucedida e também, de acordo com os entrevistados, deve ser levada a outras instituições escolares.

“Eu acho que a gente pode e deve relatar, como a gente já fez algumas vezes. Mas a gente não pode correr o risco de querer fazer e acontecer do mesmo jeito que foi aqui em outro lugar. (...) acho que alguns princípios devem ser garantidos: partir do que acontece na escola é fundamental.” (Adriana).

“E não é através de tanto profissional, que vai só vir, dar uma aulinha e ir embora, como em alguns projetos, muito desligado do pedagógico. Eu acho que é um modelo legal, da universidade ir pra escola e ver o que vocês querem estudar, quais são os problemas que têm na escola, acho que daí dá certo. Que aí é parceria.” (Edna).

Estas duas verbalizações mostram que a parceria em discussão neste trabalho é bem sucedida pelo fato de ter partido de questões da comunidade escolar, ou seja, a universidade não chega com um pacote de discursos prontos sobre a educação e se pronuncia contra uma dicotomização entre professores acadêmicos produtores do conhecimento *versus* professores da Escola Básica consumidores de tais conhecimentos. A idéia de parceria está

bastante relacionada com a construção conjunta de soluções, de partilha das angústias e dilemas vivenciados pelos professores no seu cotidiano, e é assim que a universidade cumpre seu dever social, principalmente em relação a explicitar os problemas vivenciados na educação e de prestar serviços especializados estabelecendo com a comunidade uma relação de troca (Art. 64, Inciso VI, LDB do ano de 1996).

Esteban e Zaccur (2002) colocam apontamentos interessantes que contribuem com a análise acerca da relação de parceria estudada neste trabalho:

diálogo mutuamente alimentador entre o pesquisador acadêmico e o professor-pesquisador, com significativos avanços para todos os atores envolvidos: aos professores, que se aplicam em ver mais ampla e profundamente ajudados pelos pesquisadores, se anuncia a possibilidade de recuperar o 'fazer pensado' com autonomia crescente, em vez de meros executores do pensado por outrem; aos pesquisadores se abrem perspectivas de maiores e melhores aproximações do objeto investigado, desvelando ângulos novos de uma realidade multifacetada; aos alunos de uns e de outros se restitui o estatuto de sujeito interativamente ativo no processo de construção do conhecimento, em que se faz indispensável o indagar para vir a conhecer (ESTEBAN & ZACCUR, 2002, p. 15-16).

4º. EIXO: Do ponto de vista dos professores participantes, qual o papel da Psicologia para o desenvolvimento/estabelecimento desta parceria universidade-escola?

Tendo em vista a importância da Psicologia para o entendimento do professor em relação a alguns processos existentes na relação educativa como a motivação, a atenção, a imaginação, enfim, e sabendo-se também dos preconceitos existentes quanto à mesma (sendo a pesquisadora estudante de Pedagogia, na Unicamp; bem como de Psicologia, na Puc-Campinas) entendeu-se como primordial para esta 'dupla' formação o que os professores de Ensino Fundamental da escola pública estudada compreendiam acerca da ciência psicológica. No caso, o foco estabelecido foi a sua contribuição para a parceria existente entre universidade e escola públicas.

CATEGORIAS:

1- Contribuições da Psicologia para a formação docente.

A Psicologia é uma das áreas de conhecimento que, presente nos cursos de formação de professores, refere-se principalmente ao aperfeiçoamento de suas práticas. Guerra (2000) explica que esta tem como temas mais recorrentes os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Isto pode ser verificado na fala de um dos participantes, na qual ele se refere ao modo como a Psicologia pode lhe ajudar a entender conceitos como o desenvolvimento da criança, e também, quais as estruturas mentais envolvidas no caso da matemática – e como um professor desta disciplina pode intervir para que elas desenvolvam-se - o que repercute em sua sala de aula:

“Então, eu não tenho conhecimento, nunca tinha estudado a parte da Psicologia voltada pra educação. (...) o que eu vi até agora, eu acho que tem todo o cognitivo, como é que se forma, como é a formação da criança, como é o desenvolvimento dela, a melhor maneira de você tá desenvolvendo alguma faculdade, alguma competência psicológica. Acho que isso é fundamental, pra você entender o que você acaba fazendo de errado na sala de aula que acaba marcando o aluno durante todo o ano, se não marcar durante toda vida. (...) Matemática ainda é um bicho de sete cabeças, então você quebra isso. A Psicologia ajuda você a compreender essas etapas, como se forma, que é a minha procura” (Roberto).

Vale destacar que o projeto desenvolvido em parceria entre universidade e escola tem como pano de fundo a abordagem teórica histórico-cultural. Foram realizadas muitas leituras sobre esta teoria, tanto nos GTs (com a orientação dos professores universitários) quanto nos GTzinhos, em sub-grupos. A fala da participante, a seguir, está permeada por premissas desta teoria:

“(...) porque o ser humano tem toda uma constituição cultural, né? Então, você entender os contextos histórico, cultural e a Psicologia mostra o sentido da pessoa, porque ela dá sentido. Então, eu achei importante a Psicologia por causa disso” (Doralice).

“O papel da Psicologia é que ela pode nos trazer subsídios teóricos sobre aqueles dilemas que a gente encontra em relação à criança, porque a

criança tem determinado comportamento que a gente pode estudar dentro da Psicologia, dentro dos pensadores. Por exemplo, nós aqui estudamos muito Vygotsky, a gente começa a ver através das reflexões, das idéias dele, a procurar subsídios pra entender a nossa prática. Então, não adianta a gente se preocupar só com a didática, de como dar essa aula, mas temos que entender a criança como um todo. Cognição e afetividade. E eu acho que é aí que entra a Psicologia pra dar subsídios teóricos, refletir junto com a gente, pra poder entender melhor porque aquele aluno não aprende, ou porque aquele aluno se comporta daquela maneira. Se a gente tiver esse referencial nós vamos olhar com um outro olhar, e vamos entender muito mais. Saber lidar com o emocional, com o lado humano, não só se preocupar com o cognitivo” (Clarice).

Entende-se, a partir das verbalizações acima, que a teoria está presente num esforço de apreensão do dia-a-dia escolar: **“nós aqui estudamos muito Vygotsky, a gente começa a ver através das reflexões, das idéias dele, a procurar subsídios pra entender a nossa prática”**, buscando as melhores formas de se trabalhar com as crianças, não as considerando somente como sujeitos cognitivos, mas trazendo para dentro das relações em sala de aula o aspecto afetivo. E sobre isto, a Psicologia tem vastas considerações a serem apontadas.

Percebe-se que os conhecimentos desta ciência participam, assim, da integração da teoria à prática.

“Pensa a teoria, né? que tem uma teoria, mas tem uma questão de vida, que tá presente. Então, nesse sentido, mas não uma coisa também imposta, uma Psicologia, uma teoria de conhecimento: é isso. Não, o que tem nos ajudado, mesmo com a formação da Ana, que é psicóloga, ela traz isso nos nossos encontros. Ela traz uma visão que também não é uma coisa que ‘isso tem que acontecer’, não. Acontece, a gente tem essa visão, até dos nossos conhecimentos, das nossas vivências, nesse sentido, nesse aspecto. **A gente vai construindo, vai acompanhando e eu vou perseguindo outras possibilidades”** (Maristela).

Além disso, os participantes apontam que os conhecimentos psicológicos devem estar conectados ao contexto social com que pretende colaborar. Na tentativa de explicitar as contribuições da Psicologia para a formação de professores, Larocca (2002) explica que esta relação está colocada socialmente, isto é, ressalta que existe

um movimento contínuo entre Educação e Psicologia, no qual a Educação, como prática social, aponta-nos para a realidade que temos e para os fins a serem atingidos pela nossa ação profissional (pensando em relação à prática do psicólogo educacional), enquanto a Psicologia, mediante os objetos de estudo que seus referenciais disponibilizam, nos proporcionam instrumentos reflexivos para a compreensão e intervenção da realidade. Assim, entendemos a Psicologia, como meio e não como fim no contexto de atuação dos professores, pois é na Educação, que encontramos a responsabilidade humana e social da Psicologia (LAROCCA, 2002, p. 33-34).

Outro trecho:

“Nossos estudos sobre afetividade possibilitaram um olhar mais apurado para a construção da sociabilidade da turma, em particular, daquelas crianças que se sentiam deslocadas na relação com as demais ou com o conhecimento. Perceber a forma como se manifestavam e interferir nesse movimento foi significativo na mudança do comportamento de algumas crianças, o que resultou numa melhora de seus desempenhos” **(Mônica, Relatório 2006)**.

Neste fragmento de relatório, a entrevistada argumenta em torno da afetividade, sendo esta um estudo do campo da Psicologia que ajuda aos professores pensarem de maneira diferenciada no seu grupo-sala (tal como mostrado na reflexão trazida no relatório acima). Os processos psicológicos estudados, então, colaboram no pensar sobre a prática do professor, desenvolvendo o processo da reflexividade.

“(...) você tem que buscar esses parceiros teóricos, psicólogos mesmo, pra dar uma respirada, e enquanto você respira, pensar em ‘como eu ajo naquela situação?’. Eu acho que a Psicologia tem ajudado muito, por mais que a gente tenha estudado na nossa formação profissional, no magistério, na faculdade, acho que sempre tem mais o que aprender (...). Mas, é legal de repente começa a voltar ‘nossa, é mesmo!’ tem momentos em que eu acabo aplicando condicionamento na turma pra conseguir alguma coisa. Acabo sendo behaviorista, e você pensa ‘será que é por aí?’, essa coisa de refletir a prática mesmo, de estar repensando a postura a cada dia perante o grupo, a maneira que a gente conduz lá na sala de aula. Acho que é um ganho grande nessa parte mesmo, de estar revendo a aprendizagem, aprendizado que já teve em outras épocas, e repensando a prática novamente. Tem momentos em que eu me sinto de volta à faculdade, quando eu tô lendo ‘nossa, eu já estudei isso aqui na época da faculdade, não lembrava mais disso’, então, é legal” (Andréa).

O trecho em que consta a seguinte verbalização: **“essa coisa de refletir a prática mesmo, de estar repensando a postura a cada dia perante o**

grupo, a maneira que a gente conduz lá na sala de aula. Acho que é um ganho grande nessa parte mesmo, de estar revendo a aprendizagem (...)“ (Andréa). Esta fala dá indícios de que a Psicologia vem contribuindo com a proposta de parceria universidade-escola, ligada às concepções de professor-reflexivo. Em um trecho dos relatórios analisados, o que está sublinhado possibilita a compreensão de que a relação Psicologia e prática docente diz respeito ao desenvolvimento de uma reflexão sobre esta última:

“Fomos, ao longo do ano de 2004, nos apropriando de referenciais teóricos, especialmente os relacionados à Psicologia, que muito nos têm ajudado a compreender melhor as dificuldades e os dilemas vividos em nosso exercício profissional. Estudamos, por exemplo, temas como Estratégias de Aprendizagem, Motivação, Avaliação, Adolescência, entre outros. Foram momentos muito bons em que conseguimos deixar de ficar enumerando e lamentando as nossas dificuldades e acabamos partindo para uma discussão que proporcionava um embasamento teórico e uma reflexão sobre a prática, na busca de superação dos dilemas” (Maria, Relatório 2005, grifos nossos).

Uma das professoras entrevistadas, utilizando-se de um exemplo do trabalho de um de seus colegas, fala sobre o que parece ser a idéia de humanização do fazer docente, a qual se refere Arroyo:

“(...) quando eu fiz uma aula diferente, que eu fui perto do meu aluno e sentei com ele, falando ‘eu vou te ajudar’, você quebra um pouco aquela resistência do aluno também com a matemática, e isso acho que... eu trabalhei com um aluno meu, tava falando do reforço, um dia que sentei com ele disse: ‘olha, é isso, isso e isso que eu vou perguntar pra você, não precisa ter medo, não tem que dar `branco’, porque os meninos falam muito ‘deu um branco, dona, não consigo responder isso aqui’. Que é o emocional, e se eu chegar assim: ‘que isso menino, não tem nada que dar branco!’, e não trabalhar a coisa meio psicológica dele, ‘você deu branco mesmo, então, relaxa, pensa em outra coisa, você pode fazer essa prova, você tem capacidade’, quer dizer, eu acho que isso é a Psicologia que explica, que o menino venha pra escola, ele não é só uma coisa que vai intelectualmente aprender. Tá misturado, né? então, a partir do momento que eu trabalho o afetivo, eu-comigo, eu também trabalho um pouco mais com os alunos. Até essa coisa assim dele me maltratar, eu falo assim: ‘você tá me maltratando’, ‘não gostei disso que você fez comigo’, jogar pra eles também. Eu não sei, acho que a Psicologia entra nessa coisa de você trazer ‘oh, eu também fiquei mal com o que você me falou’, e aí tirar um pouco esses ranços, que às vezes é o que bloqueia a aprendizagem, eu acho” (Edna).

Arroyo (2000) traz a dimensão da humana docência, citando Paulo Freire, no que diz respeito ao caráter desumanizador ou humanizador presente nas relações pedagógicas. Isto está relacionado, diz o autor, a uma prática docente que não é neutra e é orientada pelo projeto de sociedade e de ser humano em que o professor acredita. Nota-se que, o professor ao sentar com seu aluno, começa a enxergá-lo como um ser humano que é constituído também pelas relações que o rodeiam. Kohl e Rego (2003) explicam que as emoções de um indivíduo estão intrinsecamente relacionadas ao cognitivo, portanto, um aluno pode ter dificuldades, ou 'bloqueios' (utilizando-se da linguagem da professora Edna, supracitada) em relação à aprendizagem em sala, quando algo não vai bem em sua vida emocional. Na fala acima, o professor demonstra ter a percepção de que um aluno não é só o intelecto, e entende que a Psicologia é facilitadora desta percepção.

Transcreve-se um trecho sobre o que Arroyo (2000), ainda em relação à idéia da humana docência:

As artes de instruir e educar, de colocar os saberes e competências técnicas e científicas acumuladas pelo ser humano a serviço do desenvolvimento, da autonomia, da emancipação e da liberdade e igualdade, enfim dos valores humanos, é nossa arte. São as delicadas artes de nosso ofício de mestre (p. 82).

Entende-se que a Psicologia, tendo um papel junto às outras ciências, deve atuar conjuntamente com estas, a fim de uma ação mais consciente do docente no intuito de desenvolver as competências necessárias para que ele trabalhe com seu aluno os valores humanos aos quais Arroyo (2000) se refere.

2- Diálogo da Psicologia com outras ciências: necessidade para o entendimento dos fenômenos educativos.

Esta categoria foi trabalhada de modo a trazer grande parte do incômodo dos participantes desta pesquisa no tocante ao histórico da Psicologia em relação com a educação. Nos relatórios, estas questões não aparecem e por isso não há menção a eles aqui.

Os entrevistados partem de uma premissa que possibilitou a construção desta categoria: “(...) **a Psicologia não pode trabalhar sozinha. Ela tem que tá junto da coisa pedagógica**” (Edna).

Este diálogo de que o professor em questão fala é resquício do início da Psicologia científica. Bzuneck (1999) explica que, resultante de um anseio da comunidade acadêmica em dar um estatuto científico à Psicologia, deixou-se a pesquisa isolada da prática educacional e dos que a praticavam. Portanto, o estudo sobre aprendizagem, avaliação, desenvolvimento, etc, era ampliado nos laboratórios, em condições experimentais, e ainda, com uma linguagem inventada pelos psicólogos que as descreviam.

A partir deste extremo da aplicação da ciência psicológica à educação, foi criada uma expressão: psicologização da educação. Este termo aparece no contexto escolar ainda, mostrando não ter sido superado:

“Eu acho que a Psicologia limita a discussão, embora ela possa contribuir, ela não dá conta das discussões da escola. Eu acho que nem a sociologia daria, sabe? Mas você também quer que não venha o especialista também é ilusão. A Ana tanto percebeu isso que trouxe o Guilherme, ele não veio desde o início. Ele veio tratar das ações relacionadas com leitura e escrita, alfabetização. Mas também tinha um problema das relações das pessoas, de comportamento das crianças, dos professores, que esse é o trabalho que a Ana dá conta. Ela também tratou da motivação, do ensino-aprendizagem. Mas eu tinha uma preocupação de não psicologizar a escola, porque a gente já tem essa tendência. Nós não sabemos usar outro termo que não veio da Psicologia. Acho que a Ana é uma psicóloga que trabalhou muito em escola, então ela tem uma visão mais ampla, e nós ganhamos. Mas a gente está trabalhando com criança, e criança parece que é da Psicologia. Mas acho que a Ana até conseguiu colocar os limites da Psicologia. Acho que esse foi um trabalho interessante dela. E trazer outros textos que não eram da Psicologia. Nesse sentido eu respeito muito esses dois profissionais [Ana e Guilherme] porque eles fizeram esse trabalho seriamente” (Mabel).

Nesta fala, a entrevistada diz que a professora Ana, psicóloga e coordenadora geral do projeto *Escola Singular: Ações Plurais* soube pontuar até onde a Psicologia poderia cooperar no entendimento de alguns fenômenos educacionais e, a partir daí, trouxe outro profissional, **“trouxe o Guilherme [também coordenador do projeto e pedagogo] (...). Ele veio tratar das ações relacionadas com leitura e escrita, alfabetização” (Mabel).**

Bzuneck (1999) ainda discute que o preconceito ainda existente em torno da Psicologia Educacional por parte de pedagogos e estudiosos da educação podem ter em sua origem uma persistência de tal disciplina como fundamento da educação. Isto é, entender que a educação não passa de campo de aplicação de conhecimentos psicológicos, de maneira descontextualizada. Sobre isto o autor destaca que se deixa de atribuir a esta disciplina duas de suas características: muitos psicólogos educacionais aprofundaram seus conhecimentos a respeito da natureza da tarefa educativa. Somando-se a este fato, estes psicólogos desenvolveram outras formas de colaborar com os professores, de acordo com as demandas deles (Calfee & Berliner, 1996, apud BZUNECK, 1999).

Os entrevistados apontam ainda que é necessário o diálogo da Psicologia com outras ciências, como está explicitado abaixo:

“A contribuição da Psicologia para esse trabalho eu acho que é assim: para compreender o humano é muito mais do que a soma de várias áreas, é um diálogo com muitas áreas, e isso é de uma complexidade tão grande que não dá pra excluir ninguém” (Adriana).

A partir do pensamento de Edgar Morin, Petraglia (2005) contribui para o estudo ora apresentado porque critica o pensamento especializado e fragmentado proveniente do século XIX, que tem seus reflexos até os dias atuais. Morin aborda o pensamento como unidade e complexidade. Assim,

A necessidade das relações das partes que integralizam o todo se dá a partir da complexidade que se explica pelos múltiplos aspectos influentes no processo de pensar. O pensamento não é estável, indica movimento; e é este ir e vir que permite a criação e com ela a elaboração do conhecimento (PETRAGLIA, 2005, p. 69).

Morin, segundo Petraglia (2005), também entende de maneira ampliada o papel da educação, que é a formação de cidadãos que se voltem à solidariedade, que advém da tomada de consciência. A idéia de complexidade está presente na necessidade de se pensar a educação de modo complexo, isto é, que o sujeito “seja capaz de se compreender e viver a solidariedade em diversas dimensões e sob os mais variados e múltiplos aspectos” (p.68).

É sobre isto que a fala acima se reportar, a um diálogo entre as diversas ciências e a complexidade do pensamento educacional. Edgar Morin afirma que o pensamento atual deve pautar-se na transdisciplinaridade (PETRAGLIA, 2005), conceito em voga atualmente, mas que nos ajuda a formular uma compreensão da seguinte fala:

“Acho que a Psicologia tem bastante contribuição teórica, pra nós, nós já estudamos coisas muito interessantes, do processo ensino-aprendizagem, de motivação, acho que ela contribui bastante. E acho também, que ao longo do tempo, até pra Ana foi modificando um pouco essa visão da Psicologia, né? Quer dizer, ela já tinha essa visão bem aberta, bem positiva, mas acho que ainda tem modificado... tem modificado ainda mais. Porque eu já tive época de torcer um pouco o nariz pra Psicologia escolar, mas tem um certo preconceito mesmo. E hoje em dia eu vejo que não, que é possível mesmo essa parceria e pode nos ajudar bastante a entender alguns conceitos. Ajuda” (Maria).

A Psicologia é entendida como parceira nos processos de ensino-aprendizagem, junto às outras ciências da educação. É neste sentido que a transdisciplinaridade ganha corpo, pois nela “há a superação de toda e qualquer fronteira que inibe ou reprime, reduzindo e fragmentando o saber e isolando o conhecimento em territórios delimitados” (PETRAGLIA, 2005, p. 74).

IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como ponto de partida questionamentos quanto ao que pensam professores-pesquisadores sobre a parceria estabelecida entre a escola em que eles atuam e a universidade, ambas da rede pública. Também se buscou abarcar a compreensão destes professores, participantes da pesquisa ora apresentada, a respeito da contribuição da ciência psicológica nesta parceria. Através de entrevistas semi-estruturadas e do procedimento de entrevistas recorrentes, a partir do qual os 13 participantes opinaram acerca da análise realizada pela pesquisadora sob as verbalizações dos mesmos, até aquele momento. Além do mais, foi empreendida a análise de relatórios científicos de 10 dos 13 professores-pesquisadores entrevistados, utilizando-se como critério a participação destes no projeto de parceria intitulado *Escola Singular: Ações Plurais* nos anos de 2005, 2006 e 2007. A escrita dos professores nestes relatórios pôde auxiliar a pesquisadora na verificação e complementação da análise feita dos dados das entrevistas.

As indagações de onde se partiu foram fruto das vivências da estudante como estagiária e também como pesquisadora na escola desde o ano de 2006. Somando-se a isto, existia o fato de a estagiária ser estudante tanto de Pedagogia quanto de Psicologia, o que suscitou na mesma a motivação para entender melhor as transformações ocorridas na comunidade escolar estudada a partir da parceria constituída, entre elas a prática cotidiana dos profissionais desta escola que se tornou mais autônoma e reflexiva. Diante disso, perguntava quais seriam as contribuições da Psicologia para um trabalho colaborativo como este? Frente a um preconceito ainda bastante evidente de professores das escolas em relação à Psicologia, como esta poderia ser uma ciência crítica e colaborar com o trabalho realizado na escola? E ainda, como os professores-pesquisadores compreendem esta ciência em sua escola, ela realmente contribui? E, de que maneira?

Deste modo, os objetivos deste trabalho foram definidos como: descrever e analisar a parceria estabelecida entre universidade e escola públicas, bem como a contribuição da Psicologia para a constituição desta parceria, na visão dos professores-pesquisadores participantes.

Percorrer a literatura e, após consultar os professores individual e coletivamente, possibilitou construir imagens a respeito do que estes participantes entendiam como sendo os seus questionamentos iniciais. Algumas *lições* encontram-se a seguir:

- Os professores-pesquisadores compreendem a parceria entre a escola em que se dá a sua prática e a universidade como um projeto em que se divulga uma possibilidade de validar a pesquisa não somente dentro da universidade. Ou seja, a partir desta parceria, os professores se entendem como pesquisadores de suas práticas e garantem assim, um *fazer pesquisa na escola*, e não só *sobre a escola*. Além disso, a parceria estabelecida entre universidade e a escola foi construída conjuntamente, isto é, a universidade foi até a escola e discutiu com os profissionais da escola o que era necessidade deles, formulando assim um projeto a partir deste ponto. A universidade chega à escola com o propósito de construir uma proposta com o coletivo de professores, partindo dos dilemas do cotidiano escolar. A concepção de professor-pesquisador foi construída por meio de leituras e discussões, no início, orientada pela universidade, mas não sem a participação cotidiana dos profissionais da escola. Este ideário foi vivenciado ao longo da parceria, progredindo e sendo também interiorizado pelos participantes;

- Uma consideração importante é a relação de troca entre os docentes e estagiários da escola, sendo isto indício de uma crítica em relação à produção de conhecimentos descontextualizados por parte da universidade. É a partir deste fato que os entrevistados entendem a importância da práxis (ação+reflexão) sendo a universidade, neste caso estudado, mediadora para que os professores se aproximassem daquela;

- Os recursos materiais e estudos do meio proporcionados à escola, além da bolsa mensal de incentivo à pesquisa que ganham os professores, ambos financiados pela Fapesp, foram importantes contribuições da parceria estabelecida entre universidade e escola;

- O papel da equipe de gestão da escola também foi primordial para que a parceria universidade-escola se estabelecesse, possibilitando a abertura de espaços na escola para os estudos dos professores, reuniões, etc.;

- No início desta parceria, em 2003, havia um problema de relacionamento interpessoal em ter os membros da comunidade escolar, dizem

os professores-pesquisadores. Deste modo, não existia lugar com a finalidade de se nomear conflitos, muito menos o estabelecimento de um diálogo. Ainda mais, diante de tantas modificações sócio-culturais, que implicam também numa mudança no ato de ensinar, os professores encontraram no trabalho coletivo uma solução a tantas exigências profissionais. Esta parceria estabelecida com a universidade traz um senso de coletividade a partir de um movimento que acontece do individual em direção ao coletivo. Tal movimento é reconhecido também em relação à própria pesquisa empreendida pelos professores desta escola;

- Quanto ao papel da universidade no decorrer deste processo de parceria, é recorrente a idéia de que esta propiciou uma formação continuada dos profissionais da escola, levando os mesmos a buscarem a universidade para continuar seus estudos, num movimento inverso ao que aconteceu com o projeto na escola, em que a universidade foi até eles. Desta maneira, pode-se perceber que houve também uma valorização do professor ao longo da parceria na escola, para que ele se sentisse encorajado a voltar à universidade;

- Os professores participantes acreditam que esta é uma parceria bem sucedida e que pode ser levada a outras instituições educacionais, pois a universidade não chegou com um pacote de discursos prontos sobre a educação e, principalmente, se pronunciou contra uma dicotomia entre professores universitários que produzem o conhecimento *versus* professores da Escola Básica que só consomem tais conhecimentos. A idéia de parceria parte de uma construção conjunta de soluções, de partilha das angústias e dilemas vivenciados pelos professores no seu cotidiano. A universidade pública cumpre seu dever social, como pode ser verificado nesta pesquisa, quando explicita os problemas vivenciados na educação, mas não só isso, presta serviços especializados estabelecendo com a comunidade uma relação de troca mútua;

-Já em relação ao papel da Psicologia para o desenvolvimento/estabelecimento desta parceria universidade-escola, percebeu-se que a mesma contribui para a formação docente, ajudando ao professor a compreender conceitos como imaginação, afetividade, atenção, o próprio desenvolvimento da criança, suas estruturas mentais; teorias psicológicas que tem seu lugar num esforço de apreensão do dia-a-dia escolar.

Deste modo, os conhecimentos da ciência psicológica participam da indissociabilidade entre teoria e prática. Além disso, a Psicologia vem contribuindo com esta parceria de maneira interconectada com as concepções de professor-reflexivo;

- Os professores entendem que é premente um diálogo desta ciência com outras para entender os fenômenos educativos. Citam uma preocupação inicial com a psicologização, termo proveniente dos primórdios da psicologia científica, em que experimentos eram realizados em laboratórios e depois, inculcados na educação. Entretanto, na parceria estudada, os profissionais da universidade se uniram com o intuito de colaborar, cada um com sua especialidade (uma psicóloga e um pedagogo), com os professores a partir das demandas trazidas por eles, na tentativa de superar uma fragmentação do conhecimento, resquício deixado do século XIX. Esta foi uma forma encontrada para se abordar o conhecimento de forma transdisciplinar, ou seja, superando barreiras entre os saberes e entendendo a educação com uma complexidade singular.

Esta pesquisa não almeja ser conclusiva a respeito das considerações realizadas nela, somente pretende trazer contribuições e discussões em torno de uma experiência considerada bem sucedida, que pode fornecer alternativas de ação a outras iniciativas como esta. E assim, proporcionar a melhoria de nossas escolas públicas e do cumprimento dos deveres das universidades também públicas. A questão da parceria também envolve um partilhar conhecimentos entre professores acadêmicos e professores da escola básica e traz um reconhecimento sobre a pesquisa-ação, muitas vezes criticada, entretanto, neste caso, foi respeitada um de seus quesitos: a compreensão da realidade que foi pesquisada a partir dos próprios membros que a vivenciam. Assim, este trabalho também ambicionou trazer uma descrição mais detalhada sobre o contexto escolar e as transformações empreendidas nele, que tiveram um objetivo maior: proporcionar à comunidade escolar uma melhor qualidade nas relações de ensino–aprendizagem.

V- REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: _____. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Lisboa: Porto Editora, 1996a. p. 9-39.
- ALARCÃO, I. Ser professor-reflexivo. In: _____. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Lisboa: Porto Editora, 1996b. p. 171-189.
- _____. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 15-30.
- _____. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALMEIDA, P. C. A. Formação do professor e os conhecimentos da Psicologia. In: **Revista Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, Campinas. jun. 2007. p. 236-248.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BELLONI, I. Função da universidade: notas para reflexão. In: BRANDÃO, Z. Et al. (Orgs). **Universidade e Educação**. Campinas: Papirus, 1992. p. 71-78.
- BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: Cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M. & ANTUNES, M. A. M. (Orgs). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 80-104.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.
- BZUNECK, J. A. A Psicologia Educacional e a Formação de Professores: tendências contemporâneas. In: **Revista de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 3, n. 1, p. 41-52, 1999.
- CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A. & CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs). **Pedagogia Universitária: A aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 13- 48.
- CHARLE, C.; VERGER, C. **História das universidades**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003.

DEMO, P. **Metodologia Científica em ciências sociais**. 3. ed.rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DEWEY, J. Experiência e pensamento. In: _____. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior sem fronteiras. In: _____. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 135-165.

EMEF PADRE FRANCISCO SILVA. **Projeto Político Pedagógico**. Campinas: A Escola, 2006.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

GINSBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais**. Morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

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. In: **Revista Caderno CEDES**, v. 19, n. 44, Campinas, 1998. p. 46-58.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: **Revista Caderno CEDES**, v. 20, n. 50, , Campinas, 2000 . p. 9-25.

LALANDA, M. C. & ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. (Org). **Formação Reflexiva de Professores**: Estratégias de Supervisão. Lisboa: Porto Editora, 1996. p. 41-61.

LAROCCA, P. **A Psicologia na formação docente**. Campinas: Editora Alínea, 1999.

LAROCCA, P. Problematizando os contínuos desafios da Psicologia na formação docente. In: AZZI, R. G. & SADALLA, A. M. F. A. (Orgs). **Psicologia e Formação Docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIMA, J. A. **As culturas colaborativas nas escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

MARIN, A. J. et al. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. In: **Revista Pró-Posições**, v.1, n.4 (31), mar 2000. p. 15-55.

MORAIS, J. F. R. Sobre a questão das extensões universitárias. In: **Revista Pró-Posições**, v. 1, n.4 mar 1991. p. 41-50.

OLIVEIRA, M. K. & REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. pp. 13- 34.

PEREIRA, E.M.A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 153-181.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. 7ª. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

RICHTER, M. G.; PESSOLANO, J. & REIS, A. R. Pesquisa-Ação e Paradigma Indiciário: construindo aproximações. In: **Revista Linguagem e Cidadania, edição 07**, jan-jun, 2002.

SÁ-CHAVES, I. S. C. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis**. Coimbra – Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia. 2002.

SADALLA, A. M. F. A. Ensino de Psicologia e o Ensino Fundamental: abrindo janelas a novos horizontes. In: **Revista Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, Campinas. jun. 2007. p. 218-224.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A pesquisa na construção da universidade: compromisso com a aldeia num mundo globalizado. In: LOMBARDI, J. C (Org). **Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. 2a. ed. rev. Campinas, HISTEDBR: Editora Autores Associados, 2000. p. 77-93.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. **Educating the Reflective Practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions**. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

SIMÃO, L.M. Estudo descritivo de relações professor-aluno I: a questão do procedimento de coleta de dados. In: **Psicologia**, 8(2), São Paulo, 1982 a. p. 19-38.

SIMÃO, L.M. Interação pesquisador-sujeito: a perspectiva de ação social na construção do conhecimento. Ciência e Cultura. In: **Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. São Paulo, n. 41, 1195-1202, dezembro 1989.

SIMÃO, L.M. In: Estudo descritivo de relações professor-aluno II: alguns resultados. In: **Psicologia**, 8(3), São Paulo, 1982 b. p. 37-59.

TORO DE SANCHEZ, L. H. **A extensão universitária: o histórico da experiência da Unicamp**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1996.

TUNES, E. **Identificação da natureza e origem das dificuldades de alunos de pós-graduação para formularem problemas de pesquisa, através de seus relatos verbais**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1981.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. 4a. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

WISNIVESKY, M. **Psicologia e formação docente: indícios de uma relação**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, UNICAMP, 2003.

ZANELLI, J. C. **Formação profissional e atividades de trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais**. Tese (Doutorado). 1992. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

ZEICHNER, K. Formando Professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T., ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.

ZEICHNER, K.M., Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207- 236.

VI- ANEXOS

ANEXO I

Roteiro de entrevista semi-estruturada

1.1. Dados pessoais

Idade:

Nível de escolarização:

Ano de conclusão do curso:

Há quanto tempo leciona:

Escola(s) em que atua:

Série(s):

Disciplina(s):

Carga horária semanal:

Média de alunos por turma:

Realiza outras atividades na escola? Quais?

1. Como você compreende a parceria entre a escola em que se dá a sua prática e a universidade? Quais contribuições você vê em tal parceria?

2. O que você pensa sobre o papel da universidade no decorrer deste processo, que teve seu início no ano de 2003?

3. Você acredita que esta é uma parceria bem sucedida que pode ser levada a outras instituições educacionais?

4. Do seu ponto de vista, qual o papel da Psicologia para o desenvolvimento/estabelecimento desta parceria universidade-escola?

ANEXO II

- ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

RELATÓRIOS DO ANO DE 2005

1) Como os professores-pesquisadores compreendem a parceria entre a escola em que se dá a sua prática e a universidade? Quais contribuições que estes professores vêm em tal parceria?

"Nesta unidade escolar me deparei, de fato, com uma realidade diferente de todas as que havia vivenciado. Num primeiro momento, durante a discussão da proposta educacional, foi apresentado o projeto *Escola singular: ações plurais* [Parceria Universidade-Escola analisada nesta pesquisa], como projeto a ser alcançado. Além disto, esta escola já oferecia aos docentes dois grupos de estudo semanais, com duração de duas horas, para que nós, professores, gestão escolar, em parceria com a UNICAMP, por meio da coordenação de Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, realizássemos um processo reflexivo, fundamentando teoricamente, para transformar nossas decisões cotidianas e buscando promover as condições de ensino e aprendizagem na escola. A partir desses encontros, identificamos os dilemas comuns existentes no grupo, entre os quais: trabalhar com a diversidade, como o aluno aprende, identificar se o aluno aprendeu, o quê, a forma e para quê avaliar, entender o processo de alfabetização, quais os parâmetros para a aprovação do aluno" (**Ítala**).

"Com base nos estudos, as minhas práticas, posturas e intervenções em sala de aula e fora dela têm acontecido com maior fundamentação teórica e conseqüentemente com mais confiança e segurança" (**Ítala**).

"Foi através da reflexão deste livro [sobre alfabetização, objeto de pesquisa da professora] e das discussões no sub-grupo [os denominados Gtzinhos], onde sempre emergem a nossa prática, dilemas e angústias em sala de aula, que começo a compreender meu desempenho como pesquisadora. Após a leitura de Alves e Garcia (2002), consegui compreender que agora sou uma professora-pesquisadora de minha própria prática e que transformo cada novo acontecimento em situação-pesquisa para a aprendizagem dos meus alunos, ampliando o meu conhecimento concomitantemente com o deles (...)" (**Ítala**).

"Ao ler o texto de Boal (2000) sobre motivação, constatei que nenhuma motivação é pura e permanente, idêntica a si mesma. Queremos e não queremos. Esta leitura me fez refletir sobre minhas atividades em sala de aula, passei a planejar as aulas, procurei diversificar as atividades e também monitorar as atividades constantemente. Passei a fazer anotações sobre as atividades que agradavam aos alunos e as que não. Essa mudança de prática permitiu que constatasse que o mesmo conteúdo pode e deve ser planejado com estratégias diferentes para os grupos ou séries. Temos que conhecer o grupo e sua dinâmica" (**Doralice**).

"Assim como já estavam ocorrendo discussões entre os professores de 5ª. a 8ª. séries, foi aberto um espaço, na escola, também a nós professores das séries iniciais.

Com isso passamos, semanalmente, a nos reunir para compartilharmos nossos conflitos, anseios e refletirmos sobre nossa prática docente, buscando embasamento teórico que viria contribuir e esclarecer nossos dilemas cotidianos. Esses encontros desencadearam reflexões, mudanças em nossa prática pedagógica e aprimoramentos em nossa relação professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno, ou seja, todas as relações interpessoais que participam do âmbito escolar. Essas reflexões sempre tiveram como objetivo a transformação da qualidade pedagógica de nossa escola” **(Clarice)**.

“Espero que com esse projeto de pesquisa eu consiga melhorar a minha prática, contribua cada vez para uma escola pública de qualidade e ajude a muitos outros profissionais, que, por ventura, se encontrem com dilemas semelhantes ao meu. Mas, nós, professores, devemos ter clareza que influímos sobre os alunos, assim como eles sobre nós” **(Clarice)**.

“(…) outro aspecto vertente da discussão sobre as relações interpessoais: o currículo que vimos construindo na escola. Entendemos que vem sendo intensificada a discussão sobre a natureza do conhecimento que priorizamos, dos conteúdos que desenvolvemos com nossos alunos e chegamos a uma conclusão: outros sons, outros espaços, outros ritmos, outros valores e sentimentos têm que ser ensinados, pois é isso que nos tem apontado a vivência do trabalho com os muitos projetos que a escola desenvolve com as crianças e adolescentes. Ensaíamos, então, a construção de um novo conceito de aula, a partir da constatação da responsabilidade da escola na humanização das relações” **(Adriana)**.

“Após este primeiro momento o nosso grupo (Ops! Já o chamo de “nosso”!) sentiu a necessidade de buscar novos caminhos para a organização de nosso estudo, de nossa pesquisa. Combinamos que, além dos relatos, das prosas, priorizaríamos a leitura e a elaboração de relatórios (Ah! O exercício deliciosamente difícil de registrar por escrito, nossas idéias e a dos outros). Selecionamos textos extraídos de três livros para iniciarmos a leitura que desencadearia as discussões seguintes: Almeida (1999), Araújo (2002), Azzi e Sadalla (2002)” **(Adriana)**.

“Todas estas informações [sobre Educação Especial e a inclusão] foram apresentadas por mim para a comunidade escolar, durante um seminário organizado em nossa escola, com o objetivo de compartilhar-mos os resultados das pesquisas. Ao expor as informações que coletei foi visível o ar de surpresa, dos meus colegas de trabalho, ao se darem conta de que as pessoas com deficiência mental sofreram por dezoito séculos para conquistarem direitos mínimos, como o do convívio social e o da educação, e enfoquei o grande ganho que a sociedade recebeu ao tê-los fazendo parte de nossas vidas. Com tal reação das pessoas pude perceber que, é possível mudar estes valores e pensamentos a respeito da inclusão do deficiente mental, é claro que é um percurso longo, mas só da comunidade escolar ter imaginado o quanto estas pessoas tão especiais sofreram e ter a consciência de quanto tempo eles esperaram para viver razoavelmente bem, considero ser um bom início” **(Adriana)**.

“A partir das nossas discussões a gente, o sub-grupo – Afeto (Eu, Adriana P.-orientadora pedagógica e prof^a Gisele F. Gomes) estudamos a temática das relações interpessoais, fomos redescobrimo que a escola é assim relações, interações, diferenças e indiferenças, num universo com variados dilemas e visões, espaços-tempo explorados e sonhos a serem conquistados” **(Maristela)**.

“Estabeleceu-se um grupo de estudo em 2003, num momento em que a escola no aspecto do relacionamento (professores, alunos, gestão) encontrava-se com alguns

conflitos, principalmente, no diálogo e comunicação e nas questões disciplinares, ocasionando expectativas e ansiedades nos profissionais da unidade, em certos instantes, a desmotivação. E foi a estruturação de mais um espaço para o encontro e trocas de experiências, das nossas tantas incertezas, que nos deu auxílio e suporte necessários ao fortalecimento dos vínculos existentes e de outros que viriam” **(Maristela)**.

“Tivemos também, o apoio e recursos adquiridos no Projeto Fapesp na estrutura de materiais, usamos microfones, aparelhagem de som e imagem: máquinas fotográficas e de filmagem nos auxiliando na valorização e qualidade do trabalho apresentado” **(Maristela)**.

“Neste grupo [GT2], começamos a discutir questões que envolviam os dilemas da prática docente, buscando, nas teorias, algumas respostas para as dificuldades que enfrentávamos. Elencamos vários problemas do cotidiano de nosso trabalho e planejamos estudá-los durante o ano” **(Mônica)**.

“Nesses grupos [sub-grupos ou Gtzinhos], estudamos diversas questões relativas à nossa prática docente, como os processos de aquisição do conhecimento, da leitura e da escrita, a avaliação, a afetividade, as diversas formas de compreender educação. No GT temático, tem-se a dimensão do trabalho coletivo e da autonomia em busca de conhecimentos. É com os colegas que possuem questionamentos comuns que vamos direcionando nossas pesquisas. O estudo em grupo agregou novos olhares para a compreensão dessas questões e, assim, o GT temático tornou-se um espaço de reflexão coletiva, em que problematizamos as nossas vivências no cotidiano da ação educativa, compartilhamos nossas dúvidas e buscamos respostas nas trocas com os colegas e com autores que falam de nossos dilemas” **(Mônica)**.

“Já o tema Assembléias de Classe foi trazido para o grupo, pois, ao iniciarmos essa prática em sala de aula, tornou-se necessário olhar novamente para o referencial teórico (J. Puig), confrontando a teoria com as nossas vivências. Neste semestre [fevereiro a junho de 2005], o grupo ficou com a sensação de que as discussões não avançaram muito. Talvez isso se deva ao fato de termos discutidos dois temas bastante densos que envolvem a cooperação e a coletividade, aspectos que não são fáceis de serem trabalhados, mesmo em um grupo que se propõe a isso” **(Maria)**.

“Como os diversos participantes do projeto se distribuem em dois grandes grupos (nos GTs) e em diversos subgrupos, em dois momentos durante o ano de 2004 (em maio e em dezembro) e em um momento no primeiro semestre de 2005 (em abril) realizamos Seminários, em que todos se encontraram para que cada grupo expusesse os referenciais teóricos que vinha estudando, pesquisando e discutindo. Nesses momentos, nos inteirávamos também das influências desses estudos na prática pedagógica de cada um. Foram oportunidades fundamentais de intercâmbio e integração entre nós.

e) fora da escola, divulgando o nosso trabalho:

Desde a aprovação do projeto, houve já vários momentos em que a escola, em parceria com a universidade, teve a oportunidade de estar divulgando o nosso trabalho em Congressos, Seminários e outros eventos de divulgação científica. Eu, particularmente, participei diretamente da preparação e apresentação de três comunicações (...) foram boas oportunidades de estar refletindo sobre a nossa prática, ouvindo a opinião do nosso aluno, exercitando a escrita e a autoria coletiva... Foram momentos de escrita, reflexão, cooperação e envolvimento” **(Maria)**.

“Passar a ser um professor-pesquisador não é tarefa fácil e traz a nós, docentes, muitos medos e estranhamentos. Por isso considero a escrita dos relatórios um grande desafio para a maioria de nós. Além disso, o fato de esse ser um projeto do qual participa a quase totalidade dos profissionais da escola, tem aspectos positivos e negativos. O positivo, em minha opinião, é que quase todos estão envolvidos e isso dá um enriquecimento muito grande para a escola como um todo, havendo respingos por todos os lados. Sem falar na diversidade de idéias e opiniões que aparecem, enriquecendo o processo. O negativo me parece ser a dificuldade de administrar esse grande número de pessoas envolvidas. Tenho a impressão de que é necessário desenvolver em cada um uma certa autonomia, isto é, a possibilidade de estar refletindo e principalmente registrando os acontecimentos e os aprendizados que vão se dando. Isso é uma coisa que acaba acontecendo só com o passar do tempo, quando as pessoas vão se sentindo mais confiantes e capazes. De qualquer forma, enxergo como desafiante, mas muito positivo o fato de o projeto envolver tantas pessoas em uma mesma unidade escolar” **(Maria)**.

“(…) cabe ceder espaços e tempos para a discussão proposta por este projeto. Ela tem sido profícua e os profissionais que se comprometeram com ela, responsáveis e entusiasmados - a equipe de profissionais da universidade, principalmente sua coordenadora - não mede esforços para acompanhar e auxiliar os professores e especialistas tanto na discussão e na pesquisa propriamente dita do projeto, como outros problemas que surgem na escola. Essa disponibilidade para se voltarem para a escola como um espaço dinâmico, vivo, não somente um local disponível para pesquisa acadêmica, imprime uma seriedade para o trabalho que contagia os profissionais da escola” **(Mabel)**.

“As relações de respeito dentro do grupo sempre foram mútuas, mas os olhares diferentes – professoras, diretora, pesquisadores da universidade. Com o grupo menor, no entanto, as relações ficaram mais próximas e as diferenças mais explicitadas, os papéis passaram a não ser tão determinantes” **(Mabel)**.

“O Projeto ‘ESCOLA SINGULAR: AÇÕES PLURAIS’, realizado na nossa unidade escolar, tem trazido a discussão e a reflexão para as nossas reuniões, compreensão de atitudes dos adolescentes e nossa, como profissional. Tenho vivido, em minha vida profissional, a grata satisfação de trabalhar em grupo e aprender com cada um dos que aí participam, mesmo nas situações onde as idéias e conceitos não são uniformes. Viver com as diversidades é um grande desafio e também uma grande aprendizagem. Esta diversidade ocorre entre os colegas de trabalho e na própria sala de aula...

Perceber-me uma professora-pesquisadora me anima muito para as minhas atividades diárias, para as minhas decisões, para as reflexões, pois torna o ensinar um eterno aprender. Saímos do papel de detentor de todo o conhecimento (versão que meus professores possuíam) e assumimos um papel de descobridor de novas estratégias, novos caminhos” **(Edna)**.

“O fato de realizarmos Seminários entre todos os participantes do Projeto para a socialização das descobertas, angústias, idéias, e trabalhos realizados em cada subgrupo é muito interessante, pois nos ajuda a organizar os pensamentos, exercitar a nossa forma de registrar e também conhecer as atividades dos outros subgrupos, ver o que deu certo e o que não deu” **(Edna)**.

“Escrever textos para a apresentação nos Encontros e Congressos também foi para mim uma experiência muito enriquecedora, pois o fizemos em grupos (duas ou oito pessoas), juntas ou via correio eletrônico. Apesar de, num primeiro momento, não

saber o que contar, ou ter muitas idéias e não saber o que priorizar, ao colocar no papel foi se delineando o que escrever, e com a leitura e as modificações dos colegas, o texto foi se construindo. É um momento mágico quando se finaliza e se tem o registro, com uma autoria coletiva” **(Edna)**

2) Segundo os professores, qual o papel da universidade no decorrer deste processo, que teve seu início no ano de 2003?

“A todo o momento, fomos subsidiados pela dedicação da equipe dos profissionais da Universidade. Os profissionais nos nortearam a encontrar caminhos para resolver nossos dilemas, trazendo sempre autores que dessem embasamentos teóricos à nossa prática, possibilitando visões diferenciadas para os nossos conflitos, para que, a partir de debates com o grupo, pudéssemos avaliar melhor a situação apresentada e assim tomar uma posição consciente” **(Ítala)**.

“Esse projeto de pesquisa tem possibilitado que eu reflita cada vez mais a minha prática e contribua para a construção de uma escola aberta à diversidade cultural, social e também individual, culminando em condições propícias para a aprendizagem a todos” **(Ítala)**.

“Em uma reunião com Ana Aragão, coloquei minhas angústias e dilemas diante do tema, ela me ouviu e orientou-me na leitura de alguns textos e atividades que poderiam ser realizadas e como realizá-las. Uma de suas sugestões foi a leitura do livro de Martini e Boruchovitch (2000). Esta leitura foi sugerida devido ao meu pensamento de sempre atribuir uma causa a uma ação ou vice e versa. Age-se assim por causa disso ou por causa daquilo. Essa leitura mostrou-me que eu tinha uma visão simplista sobre o comportamento do adolescente, percebi outros fatores que tenho que levar em conta, tais como, biológicos e psicológicos não apenas econômico-sociais. Passei a olhar o adolescente como um todo e a buscar não rotular nunca” **(Doralice)**.

“Em todos os momentos fomos subsidiados pela atenção e dedicação da equipe de profissionais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Os profissionais não mediram esforços em nos orientar e auxiliar para que pudéssemos encontrar caminhos para resolver nossos dilemas. Trazendo sempre autores que nos dessem embasamentos teóricos a nossas práticas e mostravam outras visões sobre determinado problema, mostrando o mesmo dilema de vários ângulos para que pudéssemos avaliar melhor a situação apresentada e assim tomar uma posição consciente e segura (...). E o Projeto *Escola Singular: Ações Plurais* pouco a pouco passou a ser uma realidade em nossa escola e no coração dos professores” **(Clarice)**.

“Em reuniões com a equipe da universidade, em especial com as orientações oferecidas pela profa. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, pude estabelecer um objetivo possível de ser conquistado que é conhecer as ações tomadas socialmente no decorrer dos séculos em relação aos direitos das pessoas com deficiência, principalmente a deficiência mental” **(Rosana)**.

“Em 2004, novos parceiros integraram-se ao grupo de estudo, um projeto mais amplo, nos trouxe a oportunidade de pensamento e ação sobre nossa realidade, as expectativas anteriores foram atenuadas. A constituição do novo grupo foi um processo de aproximação, sedução e confiança, a conquista do espaço de um

trabalho em equipe. Os coordenadores do grupo com suas orientações às nossas dúvidas pedagógicas, nos esclarecimentos de temas estudados como a indisciplina, a avaliação, os processos de ensino-aprendizagem, a motivação, refletidos e discutidos com diferentes visões, foram parceiros que incentivaram a prática profissional pensada numa perspectiva de mudança e diálogo. Comunicação que não ficou restrita ao nosso espaço-escola, a motivação em compartilhar as experiências educacionais com outra comunidade, em eventos como no II Seminário *Fala outra Escola*, da Faculdade de Educação da Unicamp (2004), bem como em palestra a alunos da universidade. Isto tudo vindo do incentivo que não se restringiu num fazer, mas no fazer impulsionado pelo respeito acolhedor” (Maristela).

“Muitas vezes, era difícil trabalhar com o grupo por conta de um ou duas crianças que, com comportamentos inadequados, desestabilizavam toda turma (...). Procuramos a Orientadora Pedagógica para que algo pudesse ser feito. Numa reunião de TDC, levantamos os itens que compunham o perfil ‘daquelas nossas crianças’ e partimos para pensar estratégias de ação. Na mesma época, os professores de 5^a. a 8^a. séries participavam de um Grupo de Trabalho (GT1) para discussão de questões semelhantes, que era acompanhado pela Professora Ana Aragão, da UNICAMP. Então, pensou-se em estender para o nosso grupo a possibilidade de também criarmos um GT, para refletir sobre as especificidades do trabalho com crianças de 1^a. a 4^a.s séries” (Mônica).

“As reflexões sobre os dilemas e problemas que vivenciamos no cotidiano, embora já fizessem parte de nossa dinâmica de problematizar a realidade na qual construímos nosso trabalho, está enriquecida pela possibilidade de nos ampararmos em termos teóricos para realizarmos essa reflexão. Nesse sentido, as contribuições que a equipe da Universidade tem feito à escola e ao projeto devem ser valorizadas. No debate com os membros dos outros subgrupos também contamos com a colaboração das outras pesquisadoras, dos Professores Guilherme Prado e Ana Aragão. As sugestões de leituras e os empréstimos de livros do acervo pessoal da Coordenadora do grupo também têm sido de fundamental importância para nós” (Mônica).

“A equipe da universidade tem nos auxiliado muito, subsidiando as nossas atividades de pesquisa. Isso tem se dado principalmente através da coordenação dos GTs, nos quais há a indicação de textos para leitura, o aprofundamento teórico das questões, o esclarecimento de dúvidas, o incentivo aos debates. Em alguns momentos também estiveram presentes em nossas reuniões dos subgrupos, auxiliando-nos em relação às dificuldades, dando-nos mais segurança no caminhar” (Maria).

3) Os professores acreditam que esta é uma parceria bem sucedida que pode ser levada a outras instituições educacionais?

Não existem referências, nos relatórios dos professores analisados, que remetem a este aspecto.

4) Do ponto de vista dos professores participantes, qual o papel da Psicologia para o desenvolvimento/estabelecimento desta parceria universidade-escola?

“Assim que escolhi o sub-tema percebi que seria fundamental ler o dicionário Aurélio, pois queria verificar o que significa motivação. Fiquei contente, pois já tinha o significado da palavra. Mas no encontro com Ana Aragão [psicóloga e coordenadora do projeto Escola Singular:Ações Plurais], ela disse que o dicionário Aurélio não definia corretamente o tema, sugeriu a leitura de um dicionário de Psicologia. Dessa forma, constatei a diferença entre ambos, segundo o dicionário de Psicologia, motivação é um estado subjacente inferido que energiza o comportamento, provocando a sua ocorrência. Só essa leitura e o encontro com Ana Aragão me fizeram perceber a necessidade de estar levando para a sala de aula não só o dicionário Aurélio, mas também outros, como o de Geografia, pois existem várias palavras que o dicionário comum não define corretamente, como conceitos da geografia, e o esclarecimento sobre o significado das palavras pode motivar e estimular a aprendizagem” **(Doralice)**.

“Com a leitura do texto de Ozella (2003), que afirma que poucos jovens atribuem à escola e aos estudos uma forma de alcançar seus objetivos, pude ver o quanto estava enganada, pois pensava que os jovens se sentissem motivados em estudar para se realizar profissionalmente. Nossa, quanto engano! Eles atribuem o sucesso ao fator sorte e satisfação pessoal e não aos estudos. Mudei o discurso, passei a não ser enfática em dizer que a escola e o estudo seriam fatores determinantes para seu sucesso. O próprio texto me deu pistas de como discutir satisfação pessoal com as classes. Elaborei uma dinâmica de introdução, conteúdos novos, perguntando ao grupo o que é satisfação pessoal individualmente. E a partir daí, procurei mostrar como esse conhecimento poderá contribuir para sua satisfação pessoal, esta também é uma forma de seduzi-los” **(Doralice)**.

“(…) dentro do meu campo de pesquisa, buscando a eficácia do processo ensino-aprendizagem, onde o eixo norteador é a afetividade, pesquiso como e até quanto à afetividade criada entre o professor e o aluno contribui para a transformação do ensino-aprendizagem de seus alunos e de que maneira o professor pode mediar uma aprendizagem realmente significativa para seus alunos. Quero descobrir estratégias mais interessantes para trabalhar com a alfabetização e comprovar a importância de a criança ser atendida individualmente, podendo assim criar com ela um vínculo Professor-Aluno onde o afeto e cognição caminham juntos” **(Clarice)**.

“Fomos, ao longo do ano de 2004, nos apropriando de referenciais teóricos, especialmente os relacionados à Psicologia, que muito nos têm ajudado a compreender melhor as dificuldades e os dilemas vividos em nosso exercício profissional. Estudamos, por exemplo, temas como Estratégias de Aprendizagem, Motivação, Avaliação, Adolescência, entre outros. Foram momentos muito bons em que conseguimos deixar de ficar enumerando e lamentando as nossas dificuldades e acabamos partindo para uma discussão que proporcionava um embasamento teórico e uma reflexão sobre a prática, na busca de superação dos dilemas” **(Maria)**.

“Acredito também que sendo a Psicologia a nossa tônica para o Projeto, isto nos traz questões relacionadas aos métodos de aprendizagem, desenvolvimento da criança e do adolescente e a compreensão do trabalho docente, temas discutidos e estudados no Grupo de Trabalho” **(Edna)**.

RELATÓRIOS DO ANO DE 2006

1) Como os professores-pesquisadores compreendem a parceria entre a escola em que se dá a sua prática e a universidade? Quais contribuições que estes professores vêm em tal parceria?

“Participar deste projeto tem sido muito enriquecedor para a constituição, significação e a re-significação de ser professora alfabetizadora. Dentre as várias ações provocadas pela reflexão proporcionada por esta pesquisa, houve uma específica que beneficiou e propiciou a interação e uma nova maneira de trabalhar com as demais professoras alfabetizadoras da UE (Unidade Escolar) e, posteriormente, veio alterar o processo do meu trabalho em sala de aula, que foi a elaboração e criação do Grupo de Apoio. Neste Grupo, juntamente com as quatro professoras das 1^{as} e 2^{as} séries, duas vezes por semana, por três horas fracionadas, que realizamos o atendimento dos alunos com defasagem idade/série, considerando suas necessidades específicas de aprendizagem” (*Ítala*).

“A partir do aprofundamento teórico através de leituras significativas, realizadas no sub-grupo ‘Compreendendo o processo ensino-aprendizagem’ onde exerci, de fato, o papel de professor reflexivo constatado por mim, propiciei o enriquecimento nas discussões nos grupos de estudo dos quais participo, como o Grupo de Alfabetização e Letramento, que ocorre dentro da UE, do Grupo de Trabalho financiado pela FAPESP(...). Esta prática também permitiu a divulgação do trabalho realizado na UE para outros professores da rede municipal, participantes de um grupo de discussão de currículo, onde pude, por meio de relatos orais e escritos, explicitar a origem, objetivo e ações do Grupo de Apoio” (*Ítala*).

“Tenho, dentro do Projeto ‘Escola singular: ações plurais’, me colocado no papel de me perceber, questionar e refletir como professora pesquisadora. Este projeto nos propicia estes desafios. Escrever um planejamento para o ano letivo, já estamos habituados, mas refletir sobre o que ocorre em sala de aula e escrever e dialogar com a teoria é mais complexo. Tempo para leitura e estudo também são importantes, assim, escrever estes relatórios nos obriga a pensar e se deliciar com a nossa aprendizagem, do nosso aluno, como seres em transformação, sempre” (*Edna*).

“Nestes anos de 2004-2005-2006, com o projeto, temos um lugar para criar e trocar idéias e acreditar nelas. Mudamos o paradigma de queixas para ‘vamos tentar algo novo’ (enfim, pesquisadores)” (*Edna*).

“Nas nossas reuniões semanais com os profissionais da EMEF *Pe. Francisco Silva* e os professores da Unicamp, Ana Aragão e Guilherme, trabalhamos questões do dia-a-dia, problemas com alunos, estudamos e discutimos textos. Planejamos como trabalhar atividades em sala de aula e retornamos com os resultados que encontramos. Também, em algumas ocasiões, os relatos de alguma situação aparecem e eles nos possibilitam todo um direcionamento para as discussões. Já não sabemos, na escola, a divisão entre estas reuniões e os nossos TDCs (Trabalho Docente Coletivo) que ocorrem todas as sextas-feiras e são obrigatórias em todas as escolas da Prefeitura de Campinas. Deste modo, sinto que nosso “Projeto Escola singular: ações plurais” já está incorporado ao nosso cotidiano” (*Edna*).

"Mas nesse processo de pesquisa e de busca por estratégias de motivação do aluno, não poderia deixar de relatar a contribuição Gtzinho, assim carinhosamente por nós denominado. Nos encontros, às quartas-feiras, nós estudamos relações interpessoais, e a sua ligação com a motivação do aluno. Lemos textos e trocando experiências, e o grupo tem me motivado e ajudado a superar as dificuldades em escrever e a pensar criticamente sobre meu trabalho e pesquisa" **(Doralice)**

"Por acreditarmos que é no confronto entre teoria e prática que encontraremos os caminhos para a resolução ou compreensão dos nossos dilemas educacionais, estamos nos encontrando semanalmente para estudar autores que abordam as relações interpessoais, dentro de uma abordagem sócio-cultural, que trazem o aspecto da afetividade e a relação entre cognição e afeto, contribuindo teoricamente com nossa prática pedagógica, propiciando discussões sobre nossa prática, melhorando nossa atuação, nossas atitudes em sala de aula e na escola" **(Clarice)**.

"Através desses estudos e discussões, passei a melhorar minha prática, buscando novos olhares em minhas aulas e nas relações dentro da escola, o que posso demonstrar quando cada vez mais procuro melhorar minhas aulas saindo de um currículo com uma visão monocultural para um currículo onde ocorre o cruzamento de conflitos, de diálogos entre diferentes culturas. Passei a repensar minha postura de professora (aquela professora tradicional) e percebi o quanto eu me preocupava com o acúmulo de conhecimento esquecendo de ver o lado afetivo das relações. Passei, então, a realizar atividades que propiciavam uma relação mais prazerosa entre mim e meus alunos e entre eles. Atividades essas onde passei mais a ouvir, conversar e conhecer meus alunos, dando a eles a possibilidade de se expressar e se posicionar sobre todos os assuntos da aula, fazendo escolhas e definindo, conjuntamente, os rumos das nossas aulas" **(Clarice)**.

"Um dos momentos de contribuição no projeto de pesquisa, além dos que participei na escola, foram às apresentações que fizemos no 15º. COLE – Congresso de Leitura do Brasil, realizado na Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, divulgando, assim, uma parte do nosso trabalho realizado na escola. Participei da apresentação sobre assembléias de classe, momento muito gratificante e, sobretudo, um sinalizador de que estamos no caminho certo, visto que estamos acreditando em nossas práticas e queremos socializá-las para outros colegas, para que saibam que é possível. A escola pública pode ter qualidade e não deixar nada a desejar para a formação dos nossos alunos. E podemos afirmar o quanto estudar, ter um espaço para discussões, ter quem nos oriente e propicie uma formação continuada contribui para isso" **(Clarice)**.

"Todas as discussões e leituras oportunizadas nos diferentes espaços do projeto *Escola singular: ações plurais*, indiscutivelmente me remeteram (e remetem) à reflexão sobre o meu fazer, sobre meu papel na escola. Constato a cada dia o quão carregada de subjetividade é esta minha prática. Venho descobrindo que, do lugar onde estou, não vejo muitas coisas que os professores vêem (a sala de aula, por exemplo...) e que vejo a escola, não no seu todo, mas o que consigo apreender deste todo" **(Adriana)**.

(...) devo explicitar que venho percebendo esse processo de pesquisa na escola como algo muito mais amplo do que uma oportunidade de estudo e reflexão sobre minha/nossa prática. Compreendo-o como tempos/espacos de formação explícita, onde, ao buscar coletivamente respostas para algumas questões, entretecemos-nos na proposta que construímos e quando ao aprender a fazer questões para o nosso

cotidiano, nos constituímos como sujeitos deste nosso fazer, do qual, historicamente, vimos sendo desapropriados” **(Adriana)**.

“Quanto à formação dos profissionais da escola, temos envolvido professores e funcionários em processos formativos, pois entendemos que todos são educadores na escola. O Projeto *Escola Singular: Ações Plurais* é nosso melhor exemplo. Ele iniciou em nossa escola em final de 2003, e tem sido considerado, nas avaliações coletivas, pelos profissionais da escola, como um marco nas discussões pedagógicas: avaliam-se as mudanças na escola pelo que ocorreu antes e depois do Projeto. Ele amplia os espaços de discussão que já havia e, como trata basicamente dos dilemas que os profissionais enfrentam, possibilita um cruzamento com as discussões que ocorrem em todas as outras reuniões – no total, são de 3 a 5 as reuniões semanais que cada professor efetivo participa, incluindo a deste projeto, sem considerar as que ocorrem entre professores e alunos e professores e pais. Participo de sete destas reuniões semanais, sendo três do projeto de pesquisa. Elas têm me possibilitado um olhar mais realista para a escola” **(Mabel)**.

“Acredito que outro ganho deste projeto em 2005, além da ampliação do espaço com o cruzamento das discussões, foi o da incorporação desta forma de buscar soluções – o trabalho coletivo. Essa maturidade que o grupo demonstra reflete-se na discussão sobre os alunos, e mais especificamente sobre a inclusão deles na escola. As declarações dos professores são mais abertas sobre suas opções metodológicas e seus medos e preconceitos que percebem em sua prática. Os dilemas que trazem já não são em forma de queixas. Buscamos soluções para manter os alunos e melhorar suas condições de produção escrita, leitura e compreensão de mundo” **(Mabel)**.

“Por estar participando do projeto 'Escola Singular: ações plurais' por quase dois anos, parar para refletir e redigir um relatório é ter em minha mente um filme com inúmeras cenas que vão compondo um processo vivido. Nesse processo, uma das coisas que mais me chama a atenção é a diversidade de pessoas que se encontram – para estudar, para aprender, para compartilhar ações e reflexões – e, mesmo com toda essa diversidade, cada um de nós é parte importante do grupo e colabora para o enriquecimento das discussões” **(Maria)**.

“O que quero dizer com isso é que o projeto como um todo tem conseguido flexibilizar as fronteiras de cada um dos subgrupos e que os espaços coletivos que existem dentro da escola têm se tornado mais interligados, misturando-se e mesclando-se, proporcionando novos encontros. A Interdisciplinaridade, assim como outros temas como os da Inclusão, da Afetividade e do Trabalho Diversificado deixaram de estar presentes apenas em cada um dos subgrupos, mas estiveram mais frequentes em outros espaços coletivos da escola” **(Maria)**.

“Interações entre pessoas que, em parceria, promoveram mudanças nas ações individuais e coletivas, dos pensamentos e conhecimentos educacionais, reestruturados em direção à comunicação e ao diálogo, num tempo e contexto de escola que procura alternativas pedagógicas contemplando a razão e a emoção humana” **(Maristela)**.

“Continuamos num processo de constituição do grupo de estudo no projeto [de parceria] que anualmente se modifica, devido às alterações internas dos profissionais substitutos. Isto torna-se favorável na diversidade de pessoas participantes, as experiências acrescentadas, mas também para o grupo que se mantém na escola (maioria). É uma adaptação à nova formação de um novo coletivo. No projeto, mantivemos as discussões, estímulo à pesquisa, à capacitação e à compreensão

sobre a atuação profissional e pessoal com os nossos parceiros: os professores, os coordenadores, os funcionários e os alunos” **(Maristela)**.

“O Projeto *Escola Singular: Ações Plurais* tem sido significativo para meu processo de educação continuada, pois no contato com os textos e as discussões que realizamos na escola, nos diferentes espaços de socialização e estudo, venho realizado o movimento de reflexão sobre meu trabalho, avançando no sentido de incorporar os elementos teóricos e metodológicos que as trocas e estudos possibilitam” **(Mônica)**.

“Avaliando o Projeto *Escola Singular: Ações Plurais*, sinto que ele vem contribuindo de maneira muito positiva, não apenas na dinâmica da escola, como também na forma como nós, professoras, vamos nos apropriando de nossa prática com mais segurança, respaldadas nos estudos e discussões que fazemos no coletivo” **(Mônica)**.

“No movimento da pesquisa, os aspectos mais relevantes a serem considerados dizem respeito ao que foi sendo discutido nos grupos, especialmente no GT temático, que fez com que eu modificasse minha prática. Ao analisarmos algumas questões, como o *bullying*, por exemplo, foi possível identificar, na dinâmica do grupo, alguns elementos desse processo e, assim, problematizar com as crianças as questões de relacionamentos em grupo. A discussão sobre identidades, realizada no GT 2 (de 1ª. à 4ª. séries), repercutiu na condução do projeto identidade que realizava com o grupo” **(Mônica)**.

2) Segundo os professores, qual o papel da universidade no decorrer deste processo, que teve seu início no ano de 2003?

“Os profissionais da Unicamp que nos orientam (Ana Aragão e Guilherme) sempre estão à disposição para debater, questionar e em termos gerais acreditam em uma escola pública de qualidade. Acreditam nos profissionais da Educação. Assim, nos fortalecem e nos auxiliam para trilharmos um caminho do conhecimento e da descoberta. Somos assessorados em parceria, onde todos têm a oportunidade de mostrar o que sabem” **(Edna)**.

“Não há palavras para explicitar a alegria e a transformação que me propiciou fazer parte desse grupo de estudo, ter a possibilidade de contar com a Ana Aragão e o professor Guilherme como orientadores: possibilitou-me uma reflexão crítica sobre o papel do educador, frente ao conhecimento e a arte de ensinar. Hoje, portanto, já não concebo a educação como uma simples troca de informação do professor prepotente, ou seja, aquele que acha que sabe mais que seu aluno. Hoje sei que corro o risco de querer competir, em desvantagem, com os veículos de comunicação modernos. Ana e Guilherme têm orientado que neste momento contemporâneo, o professor precisa de fundamentos metodológicos que permitam atualizar-se. Como Ana diz ‘promover aprendizagem’ **(Doralice)**.

“(…) as parcerias com a universidade, passaram a propiciar, pouco a pouco, que eu fosse mudando minha postura e assumindo novos olhares, como por exemplo, o reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, assim como a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço, para determinados conteúdos (os ditos tradicionais) de minhas aulas” **(Clarice)**.

“A universidade tem sido incansável na orientação e incentivo do nosso projeto: ‘Escola singular: Ações Plurais’, estando sempre presente, fornecendo esclarecimentos, estudando conosco, orientando, dando apoio em todos momentos e não nos deixando desanimar quando tivemos que enfrentar algumas dificuldades e diferenças no grupo” **(Clarice)**.

“A universidade vem se fazendo mais do que próxima, vem se fazendo conjunta ao trabalho da escola que, por sua vez, recria tempos, espaços e recursos outros para que o projeto se desenvolva” **(Adriana)**.

“A questão maior foi se o que estamos fazendo é pesquisa, ou seja, refletir sobre o trabalho escolar torna o educador um pesquisador, diferentemente da questão anterior, nos paralisou mais de uma vez. Isso aconteceu em muitos dos subgrupos, se não em todos. A coordenação da universidade teve que retomar essa questão. Convenceu-nos com a discussão sobre o objeto de pesquisa de cada um dos profissionais. Quebrar com a visão elitista de que quem faz pesquisa é a universidade, criada por essa própria instituição, foi possível, acredito, com a presença da mesma no processo. Foi um movimento interessante de mostrar-se parceria no trabalho comum que é a educação. Virar-se do avesso (ou descobrir-se), mostrar-se frágil e reto, saber curvar-se. Foram os movimentos de aprender no fazer a pesquisa que nos convencem que fazemos pesquisa porque aprendemos com nossas reflexões” **(Mabel)**.

“A participação da Universidade na escola é importante, pois nosso trabalho tem sido problematizado e divulgado em salas de aulas da universidade, em eventos, congressos, publicações... Criou-se, no grupo, um sentido de protagonismo: sabemos que o que fazemos, como fazemos e porque fazemos. Nosso trabalho é objeto de estudo e reflexão por parte de alguns pesquisadores e estagiários, além, é claro de nós mesmos. O nosso trabalho é reconhecido e, os diferentes olhares sobre ele oferecem muitas contribuições para sua melhoria. Sinto que esse processo tem despertado em muitos membros de nossa equipe o desejo de avançar em seus estudos, voltar aos bancos da universidade e redirecionar seus caminhos na educação” **(Mônica)**.

“Exercitar a reflexão, inicialmente apenas na escrita dos relatórios de nossas reuniões do Grupo de Trabalho, coordenadas pela Professora Ana Aragão e Professor Guilherme, não me faziam acreditar que traria tanta mudança na minha maneira de avaliar as coisas, inclusive avaliar o meu próprio trabalho. Hoje, após estes anos de exercício reflexivo oferecido por estes encontros, fica difícil agir e não pensar nos resultados, planejar, agir e avaliar novamente até realmente descobrir-se. Foi desta forma, neste exercício reflexivo, que se interiorizou em mim fazendo com que conseguisse ver, por baixo da minha ação, o que realmente pensava sobre inclusão” **(Rosana)**.

3) Os professores acreditam que esta é uma parceria bem sucedida que pode ser levada a outras instituições educacionais?

Não existem referências a este aspecto nos relatórios dos professores que foram analisados.

4) Do ponto de vista dos professores participantes, qual o papel da Psicologia para o desenvolvimento/estabelecimento desta parceria universidade-escola?

“(...) Ana fez uma pergunta ao grupo ‘para quê ensinar isso?’. Sei que diante dessa pergunta, o grupo passou a refletir o que ensinar sobre identidade e sobre diferença, por que ensinar isto? Para que ensinar isto? Aos poucos, o próprio grupo passou a encontrar as respostas. E percebemos que queríamos que o aluno se desenvolvesse criticamente conhecendo as diferenças e as diversidades, e a partir desse conhecimento, ele passasse a respeitar e aceitar o outro. E também esperávamos que após trabalhar diferenças e identidade, isto iria propiciar uma relação e convivência no grupo mais harmoniosa, entre professor-aluno e aluno-aluno. Ana propôs ao grupo uma estratégia para que vivenciássemos identidade e característica do grupo” **(Doralice)**.

“Estudar a afetividade, com certeza, nos fornece um suporte necessário à nossa atuação como professor. Em razão disso, achamos importante repensar as relações afetivas em sala de aula. Acreditamos que o professor é um mediador necessário e é sua função pedagógica atuar nessas relações. A afetividade constitui um domínio tão importante quanto à inteligência para o desenvolvimento humano. A afetividade evolui de modo que quanto mais a criança se desenvolve cognitivamente mais exigentes se tornam suas necessidades afetivas” **(Clarice)**.

“Como venho (?) dando conta da responsabilidade social que tenho diante destas crianças e adolescentes? Em que bases tem se estabelecido a minha relação com os profissionais desta escola? Volto-me aos estudos que temos realizado em nosso subgrupo que tratam, essencialmente, da cognição e da afetividade na perspectiva da psicologia histórico-cultural para compreender a necessidade do resgate da subjetividade tida como indispensável para a compreensão do funcionamento psicológico humano” **(Adriana)**.

“Estudamos que os termos emoção, sentimentos e afetividade, temas complexos da natureza humana, são diferentes no significado e função. Entendemos que as emoções são estados internos do organismo, e têm um papel de regulação flexível no funcionamento do corpo e do psíquico do ser humano. Emoções como alegria, raiva, são parte dos mecanismos biorreguladores que desenvolvidos filogeneticamente visam à sobrevivência e ao bem estar humano. No ser humano, a consciência permite que a emoção seja “sentida”, portanto, conhecida na forma de sentimentos. Há a possibilidade que emoção e sentimentos não se tornem conscientes. A consciência tem um papel fundamental na inter-relação emoção-sentimento que influencia nos processos dos pensamentos, ou seja, no funcionamento cognitivo humano ” **(Maristela)**

“Foram as impressões individuais refletindo-se a partir da vivência. O movimento que é um importante mecanismo na forma de expressão, linguagem e comunicação representando as emoções, afetos, auto-estima, o estado de motivação, o pensamento e a palavra transmitindo o que somos e fizemos deste momento o interclasse. Mudanças que podem se originar de um novo aprendizado emocional a partir de uma experiência real” **(Maristela)**

“Nossos estudos sobre afetividade possibilitaram um olhar mais apurado para a construção da sociabilidade da turma, em particular, daquelas crianças que se sentiam

deslocadas na relação com as demais ou com o conhecimento. Perceber a forma como se manifestavam e interferir nesse movimento foi significativo na mudança do comportamento de algumas crianças, o que resultou numa melhora de seus desempenhos” (**Mônica**).

RELATÓRIOS DO ANO DE 2007

1) Como os professores-pesquisadores compreendem a parceria entre a escola em que se dá a sua prática e a universidade? Quais contribuições que estes professores vêm em tal parceria?

“(…) o momento que se segue [a respeito de seu objeto de pesquisa] denuncia questões que buscam responder o que é a orientadora pedagógica no cotidiano de determinada escola pública e anuncia o exercício de buscar uma sistematização singular possível como pesquisadora ao se olhar para o próprio trabalho. Percebo que quanto mais puder relatar sobre o que foi/é desenvolvido neste projeto, mais se ampliarão as possibilidades de colocar em diálogo a pesquisadora e a orientadora pedagógica, compreendendo também que é por meio desta interlocução que, ao singularizar o meu trabalho, eu me singularizo ao desenvolvê-lo” (**Adriana**).

“Reolhando o caminho percorrido até aqui, visualizo o quanto as ações do Projeto *Escola singular, ações plurais* vêm se entretecendo nos tempos/espacos/sujeitos da escola possibilitando a reinvenção de crenças, a reinvenção de valores para os profissionais da educação” (**Adriana**).

“(…) assumi como importante, abrir espaço para parcerias com estagiárias em minhas aulas. Primeiramente, porque teria outras parceiras para trocas, ajudas e reflexões, e segundo para propiciar-lhes experiências no cotidiano da escola. Foi muito bom sentir, perceber o brilho da descoberta em seus olhos, o acreditar que vai dar certo, o tentar... Mesmo não sabendo se daria certo, mas realizando, não desistindo, com a certeza que das outras vezes seria cada vez melhor, cada vez melhor! Perceber o esforço da pesquisa, da preparação das aulas, a vontade de acertar... Saindo cansadas de uma aula desgastante, mas felizes e voltando no outro dia renovadas e cheias de idéias. Refletindo sobre os acontecimentos, tendo a certeza que nem tudo acontece como o planejado, mas que sempre fale a pena tentar! Foram momentos muitos ricos, em que estar em contato com elas renovou meu espírito, acalentou minha alma em muitos momentos, fazendo com que eu buscasse o novo, a inovação, e, sobretudo, tivesse um novo olhar para alguns alunos e suas atuações. Ver através de seus olhos foi muito construtivo para minha prática. Elas mostraram-me que vale a pena valorizar sempre a solidariedade e as vantagens das parcerias, e o quanto refletir no coletivo traz resultados positivos” (**Clarice**).

“Através das trocas com meus pares e parcerias com a universidade, consigo, pouco a pouco, ir mudando minha postura e assumindo novos olhares, como por exemplo, o reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, assim como a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço, para determinados conteúdos (os ditos tradicionais) de minhas aulas. Procuro confrontar diferentes pontos de vista, diferentes obras literárias, diferentes interpretações dos eventos históricos, para que, com isso, o

aluno vá percebendo como o conhecimento tem sido escrito de uma determinada forma, mas que pode ser escrito de outras maneiras. Não se trata de substituir um conhecimento por outro, mas sim a realização de ligação entre eles, entre as culturas” **(Clarice)**.

“(…) o Projeto ‘Escola Singular, Ações Plurais’ desenvolvido em nossa escola, com apoio da FAPESP, foi um marco inicial para as reflexões sobre a minha prática, acrescentando muito a minhas aulas e a minha formação profissional. E com certeza o grupo de profissionais de nossa escola não parará mais de estudar e refletir sobre o nosso fazer, buscando cada vez mais uma escola de qualidade” **(Clarice)**.

“No segundo semestre de 2006 tive a sensação de que pouco fiz... O tempo voou e o que realizei???... Mas ao iniciar este texto, organizar as idéias, rememorar os relatos que ficaram na memória do computador e na minha memória, ver o que havia sido planejado e feito, a sensação foi trocando de lugar. Nós, educadores, temos uma “mania” de ver a quantidade sempre no nosso trabalho, e vejo que com o projeto, ao parar para refletir, em alguns momentos temos uma qualidade diferente” **(Edna)**.

“Do que fomos trabalhando no GTzinho, ficou muito forte, e gostaria de destacar, o fato de termos escrito, ou pelo menos iniciado a escrita de alguns textos no grupo. Escrever juntos, colocando as idéias, negociando as frases e palavras é um exercício muito significativo para a composição do texto de todos” **(Edna)**.

“Neste projeto de estudos e de trabalho pude vivenciar, na prática, a citação acima, pois todas as ações foram embasadas na alteridade, ou seja, eu realizo e o outro entende e pode fazer uma construção em cima disso e me retornar e assim sucessivamente. Isto ficou evidente nas parcerias estabelecidas com as professoras Andréa Reolon, Adriana Lúcia e a pesquisadora Laura, pois em decorrência da implementação do ciclo de alfabetização houve diferentes ações e experimentações buscando um melhor desenvolvimento de nossos alunos” **(Ítala)**.

“Acredito e tenho como prática estabelecer parcerias, pois evidencia a diversidade de saberes como parte da ação pedagógica, onde cada um pode trazer para a sala de aula os conhecimentos que já tem e expor os que ainda não foram construídos, transparece, então, a heterogeneidade, uma especificidade humana” **(Ítala)**

(...) ‘... que os alunos apreendam ferramentas para estar no circuito social com conhecimento das regras desse jogo e, assim, interferir nesse jogo, criando outras regras’. (Goulart, 2003, p.104)’. E devemos lembrar que este objetivo pode ser ampliado a todos nós, pois ora eu sou o mestre ora eu sou o aprendiz. Esta foi a maior contribuição refletida em minha vida profissional e pessoal, em decorrência deste projeto financiado pela FAPESP, pois em todo o meu cotidiano quer seja em sala de aula, quer seja com os meus pares, eu acabo ocupando os dois papéis tanto de mestre ou aprendiz e percebendo que ser professora é uma arte que requer sapiência para enxergar cultura, valores, saberes e humanização onde os outros vêem apenas barbárie” **(Ítala)**.

“Os estudos do meio e as apresentações dos profissionais da escola em eventos são o que há de mais concreto nas mudanças positivas trazidas pelo projeto à rotina escolar, apesar das dificuldades que provocam em um ensino que não é dado condições de trabalho que vão muito além do método sala de aula - livros - giz - capacitação de professores. Eles alteram dois mitos no trabalho docente: sair da classe e da escola é perder tempo de aula e a insuficiência de nossa formação provoca necessariamente ineficiência no trabalho e nos resultados dele. Atualmente

acreditamos que aula é proporcionar interações que façam com que alunos e professor(es) produzam, sistematicamente, conhecimentos sobre a realidade, seja em sala de aula ou fora dela; e que nem os resultados do trabalho estão condicionados apenas a formação dada pelas instituições de ensino aos professores, tampouco haverá formação que atenda à complexidade do processo educacional. Parece necessário, para professores e alunos, uma formação mais continuada e voltada para a vida social. O projeto, possibilitando que os professores estudassem coletivamente e propiciando atividades de estudo do meio para os alunos que tiveram a oportunidade de estudar neste período, promoveu uma qualidade diferenciada àquela que se poderia oferecer sem esses recursos" **(Mabel)**.

"Acho de fundamental importância o fato de termos a possibilidade de receber pessoas de diferentes instituições de pesquisa e ensino, pois isso só nos acrescenta em termos de experiências e conhecimentos. O fato de termos o Projeto 'Escola singular, ações plurais' em nossa escola, em parceria com a UNICAMP, nos possibilita estarmos em contato com diversos pesquisadores e conhecermos diferentes abordagens de pesquisa" **(Maria)**.

"Sinto-me uma professora bastante privilegiada por estar em uma escola que tem tido a possibilidade de estar, com a grande maioria de seu corpo docente, em um constante processo de formação, através da participação nesse Projeto. Tenho sentido o quanto os espaços de formação dentro da escola têm se expandido e não se restringem mais apenas às reuniões de GT e GTzinho" **(Maria)**.

"Hoje, apesar de continuar sendo uma professora que tem muitos dilemas e várias dificuldades no cotidiano da sala de aula, sinto-me uma pessoa mais segura, mais próxima de meus alunos, mais integrada com os meus colegas docentes e com a equipe de gestão e, como sempre, bastante envolvida com o meu trabalho. Acredito que todos os profissionais envolvidos com o Projeto aprenderam bastante, o que vem contribuindo para a melhoria de nossa escola, tornando-a um espaço mais democrático e repleto de reflexões" **(Maria)**.

"Visualizo alguns caminhos que me dão um certo rumo frente aos meus próprios questionamentos. Conhecendo e vivenciando o novo contexto da nossa escola. Os espaços e tempos, os vínculos, os aprendizados, as motivações e envolvimentos, os medos, as certezas. São construídas e reconstruídas quando me disponho ao encontro das condições motivacionais, aos estímulos internos/externos, as pessoas (outro) que me auxiliam na minha constituição humana. Na relação em que posso partilhar o que tenho de mim para este outro, que também me complementa e completa" **(Maristela)**.

"Pode-se entender que o coletivo da escola encontra-se em uniformidade e harmonia plena, o que não é verdade, existem ainda descompassos, muitos dilemas, não envolvimento e comprometimento nas interações. Entretanto, avalio que hoje há uma forma diferente na ação, no pensamento e entendimento do nosso saber e fazer ser professor. Procura que em nossa prática docente está aliada aos referenciais teóricos que nos subsidiam, não somente na verdade do certo ou errado, ou com 'receita' pré-estabelecidas, mas em teorias que possibilitem a compreender, experimentar outra dinâmica nas ações, atitudes, idéias aplicáveis em prol da escola, pensada e vivida por pessoas" **(Maristela)**.

"O processo do preparo e participações em seminários e congressos vai além dos muros escolares. Estávamos juntos, pensando, escrevendo, como sujeitos de uma prática, emitindo as nossas idéias, num contexto e tempo de escola em que ainda vivo

e faço parte. Tem sido muito prazeroso e oferece a possibilidade do aprendizado, e possivelmente, o meu ensinamento com quem interagi” (Maristela).

“Nestas vivências de projeto, a escrita foi um ponto de referência, na prática de nossas anotações, a leitura de texto por um ou mais colegas, correções e sugestões para a melhoria do texto. Há a correção da escrita por alguém que lê seu texto. O uso do computador, incorporando-se a tecnologias como o micro e do *datashow* e demais equipamentos (alguns financiados pela Fapesp) são ferramentas de comunicação, diversidade nas linguagens utilizadas, a rede de comunicação por e-mail (‘nóis na fapesp’), a revista digital [foram publicados textos destas experiências de parceria]. A escrita em nossa escola, atualmente faz parte do ‘currículo’ do professor com mais constância. O exercício que vem do estímulo à narrativa de nossas práticas pedagógicas, em forma de texto. É a experiência deste grupo observando, relatando, transformando o seu conhecimento sócio, políticos e culturais e também se transformando, devido às interações que se fazem destes processos de estudos, discussões e escritas conjuntas” (Maristela).

“As reuniões dos GTs e dos Grupos Temáticos nos propiciaram a pensar em conjunto sobre os dilemas que tínhamos na nossa prática e sobre a gestão do cotidiano escolar. Nesses espaços/tempos, pudemos nos amparar por reflexões em grupo, trocas de experiências, bem como por literaturas específicas para as questões que nos inquietavam. Com isso, muitos de nossos dilemas foram sendo ressignificados. Foi possível reorganizar nossa prática, trabalharmos com nossas incertezas e nos aventurarmos em novas experiências, sempre com o suporte do coletivo de profissionais da escola, que continuamente vem se fortalecendo” (Mônica).

“As reuniões do nosso subgrupo, *Compreendendo o Processo Ensino-Aprendizagem*, funcionaram, muitas vezes, como um espaço de formação privilegiado no qual pudemos nos exercitar como pesquisadoras ‘garimpando’ textos e autores que pudessem estabelecer diálogos com nossas inquietações” (Mônica).

“Um outro movimento que é possível identificar, nos últimos anos, e em consequência da criação de vínculos com o grupo, da maior segurança que desenvolvemos com relação ao trabalho que realizamos é o da assunção da nossa capacidade de produção do conhecimento. Participamos de congressos, seminários e encontros divulgando nosso trabalho. Também escrevemos artigos em grupos. Eu, inclusive, ministrei um mini-curso em um congresso” (Mônica).

“Os Estudos do Meio no período do projeto, por conta do incentivo financeiro, tiveram um acréscimo grande na qualidade, uma vez que os passeios puderam ser feitos por mais crianças, já que não eram cobrados. Além disso, pudemos ir para lugares mais distantes e um número maior de vezes ao ano. Tudo isso contribuiu também para organizarmos os estudos do meio em função dos temas que estivéssemos trabalhando” (Mônica).

2) Segundo os professores, qual o papel da universidade no decorrer deste processo, que teve seu início no ano de 2003?

“Após muitas leituras e reflexões, iniciou o projeto Fapesp com a orientação dos professores Ana Aragão e Guilherme. Devo confessar que aceitei participar do grupo de estudo com muito medo e (por que não dizer?) vergonha, pois teria que me expor e

também porque sabia que teríamos que produzir relatório do modo de um relatório final. Escrever, para mim, constitui um grande desafio. Em minha formação nunca tive aulas a respeito e nunca tinha ouvido e nem visto uma seqüência didática para uma produção de texto. Com muita vergonha passei a produzir meus relatórios e ler em nossos encontros. Ana e Guilherme sempre com muito carinho elogiavam e apontavam o que era necessário corrigir, fui ganhando confiança, e as socializações dos relatórios individuais permitiram-me observar outros estilos de produção, ou seja, outras possibilidades de escrita” (**Doralice**).

“Recebemos a visita da professora doutora Idália Sá-Chaves da Universidade de Aveiro (Portugal), em nossa escola no dia 25 de junho de 2007 e fui ouvi-la também na Unicamp em duas reuniões. Ver nosso trabalho analisado por uma pessoa de fora, mostrar que temos nossos limites e que a reflexão ocorre no dia-a-dia me tranqüilizou um pouco e também me desafiou para elaborar um relato mais reflexivo. Mil idéias apareceram e me deu uma vontade enorme de estudar muito mais do que fazemos na correria da escola” (**Edna**).

“Uma contribuição do projeto foi a maior inserção de estagiários na escola. Com a divulgação de nossas atividades pelos professores coordenadores do projeto na Faculdade de Educação da UNICAMP, muitas alunas se interessaram em conhecer nossa escola e nela realizar seus estágios. Num movimento de estabelecermos juntos compromissos com o PPP da escola na realização dos estágios, tivemos uma qualidade significativa da participação dessas estudantes em nossas salas de aula, com a possibilidade de planejarmos juntas algumas atividades, trocamos informações e impressões sobre o desenvolvimento das crianças do grupo, refletir sobre currículo, conteúdos, disciplina, cultura escolar, formação de professores, bem como trocar muitas informações e experiências. Considero isso bastante significativo, pois penso que o professor em formação é um integrante da escola. Há, nesta inserção, um duplo ganho: o professor experimenta sua atuação em educação e, conseqüentemente, qualifica sua formação e nós, professoras, temos a possibilidade de um outro olhar a nos questionar as ações – o que é extremamente positivo no sentido de estranharmos o que está naturalizado em nossa prática. O estágio, nessa perspectiva, é construção e parceria” (**Mônica**).

“A Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, coordenadora deste projeto, sem saber dessas nossas dificuldades, quase que intuitivamente combinou que, em nosso grupo de encontro semanal ao qual coordena, com ajuda do também colaborador Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado irão organizar um estudo sobre o referido autor [Bakhtin] para o segundo semestre, o que muito me entusiasmou porque, acredito que agora ficará mais fácil tecer novas compreensões sobre o que li” (**Rosana**).

3) Os professores acreditam que esta é uma parceria bem sucedida que pode ser levada a outras instituições educacionais?

Não existem referências a este aspecto nos relatórios dos professores que foram analisados.

4) Do ponto de vista dos professores participantes, qual o papel da Psicologia para o desenvolvimento/estabelecimento desta parceria universidade-escola?

“Por isso é importante que tenhamos consciência que a auto-estima dos nossos alunos representa a satisfação, o sentimento de valor que eles possuem deles mesmos, quando do confronto com seu autoconceito e seria a resposta no plano afetivo daquilo que teve origem no plano cognitivo. Assim sendo, procuro desenvolver práticas pedagógicas em que os alunos possam vivenciar situações de sucesso em sua aprendizagem, fazendo com que eles sintam-se afetivamente mais seguros, preparando-os para as demais relações que passarão a enfrentar” **(Clarice)**.

A seguir são apresentados os dados resultantes das entrevistas recorrentes efetuadas com os professores participantes, lembrando que estão em negrito as falas sugeridas pelos pesquisadores no decorrer de sua realização.

- ENTREVISTAS RECORRENTES REFERENTES AO GT-1

1) Como os professores-pesquisadores compreendem a parceria entre a escola em que se dá a sua prática e a universidade? Quais contribuições que estes professores vêem em tal parceria?

“Eu acho que foi uma via de mão dupla. A Ana volta pra essa escola porque ela tem uma história com essa escola, num momento em que a gente precisava de parceiro para tentar entender o que estava acontecendo aqui. A gente tinha uma necessidade que era dela, uma necessidade que era de cada um de nós, e da escola como um todo. Ela disse que o fato de a gestão da escola não só possibilitar, mas criar condições para que isso acontecesse, a gente foi muito importante nessa parceria também. E aí até as pessoas conhecerem essa proposta, participar da construção dessa proposta, que partiu de dilemas reais das pessoas, o que eu acho que foi fundamental, tem tudo a ver com o que eu penso sobre trabalho com professor. Então eu acho que tem sido muito afinado. **Esses princípios sobre como é que as pessoas se apropriam da teoria, como elas teorizam sobre sua própria prática eu acho que foi um processo de reflexão conjunta.** O projeto começou a partir do levantamento de dilemas reais das pessoas eu acho que se tivesse começado de outra forma talvez não teria sido tão legal” (Adriana).

“Eu não consigo pensar como é que vai ser a escola sem a parceria. **Não acho que é só a parceria, acho que são os dois coordenadores, a pessoa deles. Não é qualquer parceria, não é a universidade em si. Acho que os dois são fundamentais, eles motivam a gente. E a simplicidade que eles são, a forma deles nos mostrar que o que a gente tá fazendo é pesquisa.** Até você analisar quando sai da sala de aula o que não deu certo, pensar o que eu poderia ter feito, como eu poderia ter feito, é uma pesquisa. Você tá questionando sua prática. Eu já trabalhei em escola que tinha parceria com a Unicamp e não era legal não” (Doralice)

“Então, o que eu entendo um pouco é... que eu gosto muito desse formato que foi estabelecido, que é a questão do povo da universidade vir e não vir com uma coisa pronta. **Eles não vêm dar aula pra nós, como se assim... aquela idéia antiga de que só a universidade sabe fazer pesquisa, ou sabe trabalhar com pesquisa.** Então, eu acho muito legal quando a gente começa o projeto... e a gente já teve um outro projeto que foi nesse formato que foi o projeto Flora, né? onde é a parceria mesmo, porque a gente vai junto levantando os temas pra discutir, levantando as angústias nossas com a Ana e depois, com o Guilherme. **E dessas angústias é que a gente vai procurando coisas pra estudar, texto, ou vai fazendo dinâmica na reunião ou a Ana bola as coisas que a gente discute, né? E também é uma formação porque a gente vai encontrando na escola um grupo de discussão real, não só uma discussão intelectual, né?.** Então a gente discute os problemas da sala

de aula, de verdade, e como resolver, não fica só nas lamúrias, né? nas queixas, que era uma coisa que a gente falava muito, ficar só na queixa só te dá depressão. Você acaba não vendo saída, né? Então, é... eu acho isso muito legal, essa coisa de vir e fazer uma parceria, e é uma parceria realmente. É lógico, tem dia que você tá meio cansada, tinha dia que a gente achava que não tinha saída, tinha dia que eu achava que aquele menino que não aprendia, não ia aprender nunca... Mas aí, tem outro dia que você faz uma coisa diferente e tem um resultado, porquê? Porque é como se você tivesse autorização pra fazer uma coisa diferente e não ficar sempre na mesma coisa. **A partir do momento em que você saca que você vai ser inconclusivo, né? eu li ontem um texto bem legal, que assim, ao invés deles falarem no final conclusão, eles escrevem inconclusão. Porque sempre a sua idéia pode mudar, acho que isso dá uma força muito grande.** E porque você sai das queixas 'ai, meu aluno não aprende, meu aluno não me obedece, ele não me respeita', pra falar por que não obedece, por que ele não aprende? E não é culpa só de um lado, você acaba vendo um geral e te dá força pra tentar fazer uma coisa diferente e cada coisa diferente que acontece e você acha uma resposta, você põe no grupo. Isso é legal, então a gente tinha umas aulas no TDC, aonde a gente apresentava uma aula que deu certo, ou não. Uma aula, você escolhia uma aula, então, o professor de matemática, de geografia, eu de ciências, a gente trazia uma aula e conversava. Isso é uma coisa difícilíssima de ver nessas escolas, porque não dá tempo, porque você só resolve problema, então assim, é ver como o outro trabalha, é ver... é inconclusivo mesmo, às vezes você bola uma aula que numa classe dá certo, na outra não. Por que não dá certo numa classe? Por que você se dá bem numa classe e na outra nem ouve o que você está falando, né? Então, acho que a parceria traz isso né? traz um outro jeito de conversar. E traz teoria que é legal. Às vezes, a gente não sabe onde procurar. E no caso, o Guilherme e a Ana tão sempre prontos, né? pra dar um monte de textos, manda textos pela internet. **E essa coisa, por exemplo, eu acho que a gente ganhou muito material né? data-show e ganhamos computador, acabamos de instalar internet na escola, então, televisão, então todo material que a gente foi comprando é pra melhoria, né?** Então, a partir do momento em que eu, há 3 anos atrás comecei a usar o data-show, eu abri a possibilidade do meu aluno fazer a aula em power-point. Porque eu não sabia fazer, então, eu não abria aquilo pra ele fazer. Ele já sabia, mas eu não abria o espaço. **Então, a partir do momento em que eu levo o data-show, com a apresentação em power-point super... como se fossem slides e meu aluno vê... eu lembro que a primeira vez que eu levei, um aluno falou 'é, professora, tá bom pro seu primeiro!'**, aí ele trouxe um trabalho dele depois de um mês: maravilhoso, porque ele sabe mexer naquilo. Então, isso eu acho que o projeto mexe... passei a ter menos medo com a máquina, me arrisquei mais, e aí, é a oportunidade do meu aluno mostrar o conhecimento dele. Isso é a parceria, não acho que isso eu aprenderia num curso de computação, é de ver, arriscar. Então, tem tudo isso, **tem a possibilidade de ir pra congresso, tem a possibilidade de fazer reunião com os colegas e aprender a mexer com as máquinas e a possibilidade de escrever.** Acho que o projeto traz uma coisa que é muito legal, que é o professor escrever a sua prática, que é aí que a gente fica pesquisador. **Porque a gente acha que pesquisar é só em outro lugar, então assim, e também a pesquisa não é uma coisa muito, pelo menos pra mim, só intelectual, ela vem de uma prática junto com o intelectual, né?** Se você pegar um texto de um aluno, daquele texto você conseguir pensar e bolar o seu texto é muito legal. E a partir do momento em que eu escrevo, eu vejo que eu tenho dificuldade, a dificuldade do meu aluno eu também saca, né? Então, às vezes assim; 'Gente, vamos escrever em 15 minutos um texto'. Que texto? Vai sair aonde? Às vezes, é um dia e outro, né? Eu acho que abre muita coisa e acho que só" (Edna).

"Primeiro, eu acho que a universidade ainda peca por ter aquela visão de que eles têm o saber, o conhecimento. Acho que eles têm mesmo, porque é lá que se produz o conhecimento. De fato os professores de lá acreditam que eles são "os caras", então quando eles olham pra escola, mesmo aqueles que 'salvam' a escola, não conseguem explicar, por exemplo, o número de retenções, até conseguem, mas vão até um ponto. Também acho que a universidade tem para contribuir, e muito, não dá pra dispensar. **Acho que a universidade tem que se dispor mesmo a ir para a escola, e olhar para a escola de frente, porque eu acho que às vezes eles olham meio 'enviesadinho' para encontrar respostas para o texto deles.** A gente tende a escrever textos e a romancear no final. O professor, o pesquisador da universidade olha para o problema e acha que tem que encontrar a solução num tempo pequeno, que é o tempo que vai durar a tese, a dissertação, e um pouco a sociedade tem essa visão produtivista, ela vai querer resultado mesmo. Por exemplo, a gente foi assistir à qualificação da Laura, e ela teve todo um cuidado de mostrar a relação dela com a escola, e um dos professores da banca com todo um discurso de tentar mostrar pra ela o que a universidade levou pra escola, entendeu? Isso ainda é muito forte!

(Entrevistadora): *E você acha que isso aconteceu aqui na escola também, a Ana e o Guilherme com essa escola?*

Eu acho que se eu tivesse no lugar da Ana e do Guilherme eu veria como a Ana e como o Guilherme, mas como estou aqui no lugar de diretora eu vejo de um outro jeito. Eu concordo com um monte de coisas que a Ana e que o Guilherme poderiam colocar no trabalho. Mas ainda é com uma visão de quem está aqui na escola todo dia e vejo que algumas coisas não foram por conta do projeto Fapesp. **Pelo contrário, havia já um movimento, a Fapesp entrou num terreno muito fértil, contribuiu muitíssimo, e que nós contribuimos para aquelas pessoas: pesquisadores, estagiários, Unicamp, os caras que lêem os relatórios.** Esse projeto é um projeto de muitos anos e foi o que foi por conta de como os coordenadores se portaram. **Eles acreditaram mesmo no trabalho do professor e acho que isso foi fundamental para que os professores acreditassem também. E isso também era um movimento que vinha da equipe de gestão"** (Mabel).

"Ah, eu acho que é muito legal. A gente fica meio isolado, né? quando não tem essa parceria. Por mais que a gente possa buscar cursos, né? de educação continuada, tal, mas assim, **ter a universidade dentro da escola, acho que é maravilhoso. Porque fica uma coisa mais constante, né? a gente tá, eu acho que é um privilégio pra escola ter esse projeto já há mais de três anos, a gente tá em contato mesmo né? com os pesquisadores, com pessoas... estagiárias, como você. Pessoas assim, que vão estar sempre trazendo o novo pra gente, né? porque assim, vocês vêm pra aprender com a gente, mas a gente também aprende muito com vocês, acho que é uma via de mão dupla mesmo.** Tanto com vocês, mais novinhos que estão estagiando, quanto com os professores da universidade, né? **Que é aquela coisa de aproximar mais a teoria da prática, né? Então, eu acho fundamental"** (Maria).

"Eu acho assim... a gente é privilegiado, uma: **porque a gente consegue estudar; duas: que a gente tem um outro universo e contato com outras pessoas que não estão vivenciando diretamente o dia-a-dia, aula, professor. Que são vocês, pesquisadores, bolsistas, a coordenação, a fala de um outro olhar de escola que, às vezes, a gente não percebe, que é o olhar de fora.** Mas não no sentido: 'Olha, tô olhando e tem que ser assim'. Não, no sentido de troca, que pra mim é fundamental, quando eu converso com você, troco uma idéia, tem sempre esse momento da pesquisa. Quando você vem com uma idéia e me traz, eu não esqueci por exemplo do jogo do seu namorado, né? Então, são essas outras pessoas que trazem coisas que

eu não sei e posso tá crescendo com isso. E acho que a parceria é bem no sentido de mobilizar esse estímulo. Atualmente eu tô vendo, poxa, o que a gente faz, o que a gente fala, também tem sentido né? aqui dentro eu posso trocar e essa troca pode me dar outra referência pra eu melhorar na minha prática. **E uma coisa que eu acho muito legal é valorização mesmo desse pessoal, do profissional, acho que isso é fundamental nessa parceria.** Acho que se não tivesse tido essa oportunidade de começar esse projeto, porque pra mim, o ponto inicial foi o Flora, foi um outro projeto aqui na escola, com um número menor de pessoas, mas ali puxa é possível, **então, você vem e conversa com professores da universidade que entendem que a escola também tem um conhecimento.** Eles têm mais contato com uma teoria, e assim, do meu jeitinho, sempre fui perseguindo de alguma maneira, mas tá ali fresquinho como se diz. Referências outras que a gente pode tá [Inaudível] seja numa leitura, seja numa bibliografia, 'poxa, eu tô querendo saber um pouco mais de ciclo', eu tenho contato? **Posso até ter uma bibliografia, mas tem acesso com você que tá estudando, ter acesso à Ana, tem acesso a outros pesquisadores, então isso facilita e te estimula a querer melhorar seu dia-a-dia.** Que nem hoje que eu falei do Gtzinho, foi muito legal, me veio, tanto minha e da M., que participaram do projeto, uma lembrança de uma coisa que os fizemos, que foi legal, e a gente trouxe hoje: 'Será que a gente consegue fazer isso?' E aí veio a questão da escrita: 'É, eu tô num período ainda de tá fechando meu relatório'. Pô, mas a gente fez isso, porque eu fiz desse jeito e não poderia ter feito de outro jeito? Né? as coisas [Inaudível] uma certa atitude que eu tive, aí eu partilhei com grupo: 'Pô, aquilo me incomodou'. Em qual sentido? Nisso, nisso e nisso. Fechando né? eu acho até em termos de valorização, você ver que você tá no percurso de ser professora, que é no dia-a-dia que a gente constrói, que enxergar que a nossa razão é aluno e como é que eu posso melhorar isso. E essas pessoas que vieram de fora, e não no sentido 'nós somos os sabedores', 'nós temos que fazer assim'. Não é, a gente sempre tem uma troca. Uma coisa que eu tenho apreensão um pouco aqui na escola, é que na dinâmica dela, algumas pessoas acham que, por exemplo, o projeto vai ajudar a solucionar tudo. Entendeu? Ajuda a pensar em alguns recursos, como é que você pode caminhar assim. E até numa reunião eu falei: 'como seria a escola sem o projeto?'

(Entrevistadora): E o que você acha sobre isso, se tivesse acabado esse ano...

Se tivesse acabado esse ano seria muito cruel, no sentido de que a gente tá num processo. Acho que ele vai ter uma ruptura sim, um certo momento, pra todos. **O que eu sinto é que, nas individualidades, isso teve uma diferença e que a gente foi construindo dessas individualidades, um grupo. Um vínculo maior.** Tanto, que você vê, as pessoas permanecem. Se tiveram mudanças, algumas porque são pontuais mesmo, a gente sente falta, mas são estruturas na escola das aposentadorias que nem no estado. Mas, se a gente for ver no todo, a escola continua com um grupo de professores ainda se mantém um, dois, três anos. Acho que até facilita pra você ter contato com essas pessoas. Se saíram, foram por outras razões, mas isso em termos de trabalho pode não dar um resultado imediato, até não dá resultado pro grupo como um todo, mas se der resultado lá na sala de aula, na prática de cada um, já é uma mudança. E pelas falas que eu conheci algumas pessoas em 2003 e 2004, eu sinto... não posso falar com tanta propriedade, mas que na prática de algumas pessoas, pela fala, ocorreram mudanças. **Mas isso é que faz com que o projeto nos ajude a entender um pouco mais dessa nossa formação e de pensar um pouco no nosso dia-a-dia** (Maristela).

"Olha, eu acho a parceria de fundamental importância pra escola, tanto na parte de infra-estrutura, quanto na parte da pesquisa. Os professores se enriquecem mais, às vezes, eles têm aquela mente de 'só conteúdo, só conteúdo', o grupo mostra que a educação não é só por aí, né? Existe um outro caminho, né? Ah, a parceria ajuda e muito. **Eu acredito que a escola que não tem uma parceria como essa, ela não tem o resultado coeso como a gente tem tido**" (Meire).

“Bom, especificamente, **eu acho que se não tivesse essa parceria eu não sei o rumo das minhas aulas, como que estariam.** Eu acho que é necessário, não é nem fundamental. É algo que se torna necessário. Não vai ter jeito, eu acho que... **embora sejam poucas as escolas que tenham esta parceria, eu acho que, na atual situação da educação, ou se cria uma parceria pra mexer no sistema inteiro ou senão não se consegue um resultado. Uma melhoria na qualidade**” (Roberto).

2) Segundo os professores, qual o papel da universidade no decorrer deste processo, que teve seu início no ano de 2003?

“Eu não acho que tenha sofrido alteração, a não ser no reconhecimento das pessoas. A relação que os professores tinham com eles no começo do projeto e a relação que têm hoje é muito diferente. É uma interdependência muito maior, que foi sendo construída. E quando isso aumenta, a responsabilidade também aumenta. E eu queria ressaltar o papel da escrita nessa história toda, que eu suspeito que também seja um eixo fundamental. Eu não sei se a gente não tivesse que escrever esses relatórios, se a gente não tivesse que fazer registros das reuniões, se seria a mesma coisa. Acho que a universidade reconhecer isso e possibilitar isso eu acho que deu o tom pra relação que estava sendo construída. Eu vou levar isso comigo pro resto da vida como formadora em serviço. **Acho que você tem que colocar as pessoas pra escrever sobre elas.** Acho que estabelecer esse diálogo através da escrita é muito trabalhoso para ambas as partes, mas eu acho que nisso a universidade foi campeã. Mas alteração, tirando essa coisa de a cumplicidade estar maior, eu não vejo” (Adriana).

“A escola é outra cara, a escola é outra cara, né? **Porque nessa parceria a gente se põe como aluno e como se colocar no lugar do aluno, no lugar do outro me faz pensar no outro e em mim mesmo. Já promove essa reflexão,** né? Eu acredito nisso. É outra cara, a escola se organiza, principalmente o trabalho de relação interpessoal que foi muito bem trabalhado, relação professor-aluno, relação nossa aqui, realmente estabeleceu um vínculo de confiabilidade muito grande entre um e outro, sabe? As vergonhas, ninguém tem assim... ‘olha, eu sou fraquinha nisso, sou boa nisso, posso fazer aquilo’, sabe? E isso deu força pra escola, pro corpo docente” (Doralice).

“Eu acho que também tem... **além da gente estudar, ter um outro espaço de discussão, da gente escrever, da gente ver o aluno de outro jeito, a gente vê os colegas de outro jeito.** Então, e tem também vocês que vêm pesquisar, né? Eu acho que as meninas que vêm pesquisar, é um outro olhar. É um olhar de quem não se formou ainda, mas é uma parceria com a universidade. Então, seu jeito de fazer pesquisa é diferente do que uma menina da Puc, por exemplo, só vem pontual, vem assiste minhas aulas, que é aquele estágio mais formal, né? Apesar que assim, sempre meus estagiários vinham e faziam alguma coisa, mas é diferente, o que a Puc pede ‘Fique lá 120 hs fazendo isso, isso e isso’. E eu lembro que quando vocês vêm e desenvolvem um projeto, vocês vão primeiro pra sala, ver como a coisa tá rolando, né? e faz uma outra história. **Tenta entrar na escola mesmo, e não ficar só de observador,** né?. Porque daí você observa e vai embora e eu não sei o que você pensou. Eu queria discutir mais e tal. Acho legal, as meninas vêm apresentar o que falaram, né? é muito legal, que a universidade traz. E eu acho que, pra nós, **a universidade abriu pras meninas irem estudar. As professoras que vão pro mestrado, doutorado, a Maria que fez o mestrado.** Eu acho que é uma valorização

do profissional da escola e, ao se valorizar, ele busca mais, ele se sente capaz de ir pra universidade de novo e fazer um curso de pós-graduação. Porque, às vezes, a gente fica muito fechado na escola. Acho que a escola, o próprio ritmo dela não deixa você sair pro mundo, né? você tem muitas obrigações, muitos horários. **Então, assim, eu vou atrás do GEPEC, o Roberto foi atrás de um grupo de matemática pra estudar... abre esse caminho, se tá mais fortalecido, mais valorizado, você vai procurar outros grupos também, acho bem legal, amplia, né?** Porque você não fica só aqui, e vai chorando pra sua casa as coisas que você não resolveu, não. Você tem um monte de lugar pra descobrir resoluções diferentes, né? inclusive. Eu acho que abre muito inclusive" (Edna).

"Contribuiu com a formação da equipe de gestão, dos professores, e dos alunos indiretamente. Porque para os alunos é interessante saber que o professor deles continua estudando. É importante eles saberem que uma vez por semana os professores da universidade vêm conversar com os professores deles sobre a aula que eles estão tendo. Eles se sentem valorizados. **Outra coisa que pra mim é importante e que vem da universidade: os estagiários. Eles são novos, geralmente são jovens, eles têm uma cultura diferente daqui, tendem a aceitar a cultura das crianças, mostram para os professores isso, mostram uma outra visão das crianças para os professores e para as próprias crianças.** Geralmente os jovens quando vêm pra escola com uma vontade de contribuir mesmo, e pra mim é interessante porque **quanto mais diferenças culturais essas crianças participem, quanto mais gente diferente entrar na escola é melhor.** Porque pra mim escola é um espaço cultural, é um espaço pra você ver gente. Gente é que traz conhecimento. Quanto mais diferentes forem essas pessoas, mais amplia o universo cultural dessas crianças. Mas acho que a universidade ainda peca porque participar das escolas não conta como bônus individual dos profissionais. Então pode parecer 'jogar a peteca para o outro', mas **eu acho que a universidade tem muita responsabilidade em relação à formação dessas crianças que estão aqui.** Essa escola é privilegiada porque tem os professores, mas ainda é isolado. **A universidade tinha que discutir com a Secretaria" (Mabel).**

"Então, eu acho muito legal a maneira como os professores coordenadores lidam, porque não fica aquela coisa assim, uma cobrança o tempo todo da gente, né? porque a gente é bolsista, eles podiam até ter uma cobrança maior, mas **eles nos dão autonomia, né? pra gente estudar o que quiser, ler o que quiser. Na hora do relatório também, cada um escolhe o seu tema, não fica aquela pressão.** Acho isso muito legal, e a gente vai... todo mundo é adulto né? vai cada um encontrando seus caminhos. E a gente até avalia que tem épocas que a gente produz mais, tem épocas que a gente produz menos, mas isso é respeitado. Então isso é um dos motivos que dá certo, porque se fosse uma coisa assim, muito sufocante talvez muitos tivessem desistido aí pelo meio do caminho. Eu gosto demais. **É uma oportunidade da gente tá indo lá, apresentar coisas lá, indo lá assistir coisas de lá" (Maria).**

"**A valorização nossa, o estímulo, estar nos ajudando a pensar no dia-a-dia, e não só no dia-a-dia como profissionais, mas como pessoas, que é muito próximo, né? A gente como seres humanos, a gente lida com pessoas... né? e a gente também é gente, a gente como profissional...** hoje mesmo, eu tive uma atitude irritadíssima. O menino me deu uma bolada, assim, do nada, e isso não é uma coisa que eu faço muito. Mas aquilo me irritou. É humano. Até quando recebo bolada durante o jogo, tudo bem, mas não era o caso. Eu acho que a abertura que a universidade já [Inaudível], a maneira como o Flora também teve isso, parceria, parceria. Então, eles têm referência de alguma coisa que pode nos ajudar e nós também temos algumas coisas nessa troca, que vai crescer pros dois. Ainda vejo a universidade, agora vou vivenciar como estudante... um pouco mais, voltando, mas

quando na minha formação de graduação... eu ainda vejo, a universidade distante do dia-a-dia, de tudo que acontece numa escola, seja numa questão por exemplo, não só na escola, deixa eu pensar... todos os aspectos do conhecimento, né? **Como é que eu posso fazer uma aplicação no nosso dia-a-dia, que a química pode contribuir pra isso, como a física pode contribuir, na educação, no nosso caso, da gente ter o privilégio de ter essa abertura, isso é uma coisa que eu não conhecia.** Até brinquei com uma amiga minha, ela dá aula na USP, ela trabalha com a questão cultural, coisa do corpo, né?.. eu brincava com ela: 'consegui romper as muralhas da universidade, né?'. Porque fica uma coisa muito acadêmica, na teoria, e por exemplo, o grupo da educação, você sabe que existe possibilidade, que pra mim foi uma grande descoberta. E a referência que eu tinha de pesquisas, que eu fiz monitoria, as monitorias você trabalha com o professor, né? E era quantitativo, a biologia tem muito disso ainda, né? [Inaudível]. E hoje eu vejo que não é isso, ciência não é isso, só. Ciência é dia-a-dia também, é uma informalidade que pode trazer conhecimentos. Lógico, tem alguns preceitos de maneiras de se pesquisar. Que não pode se desvincular dessa coisa do nosso dia-a-dia. Eu vejo a universidade, essa universidade outra, que acabei conhecendo por intermédio dos projetos. Que nem no Flora, nós tínhamos pesquisadores de instituições, que era o pessoal do IAC, né? Instituto Agrônomo, então a gente tinha essa relação com esse tipo de universo. **E assim, eu me sinto muito privilegiada por ter essa oportunidade, de troca e não quero perder.** Se o projeto acabar, eu acho que ainda não está no seu fim, acho que a gente passou uma fase, do ano passado pra cá, de um outro momento do projeto, que a gente tem que reestruturar. **Pra mim, a universidade teve esse sentido de retomada. Lógico, sou uma outra pessoa, num outro momento, mas, de vínculo. Até nesse sentido que eu já falei, senão vou me tornar repetitiva. E que me ajudou de alguma maneira, essa parceria em pensar a voltar a estudar com mais vontade. Pensei que não fosse mais possível, sinceramente. Tô numa expectativa mil, meu horário tá... mas, tô muito feliz" (Maristela).**

"Como bolsista eu não estou desde o início, mas eu sempre estava presente, né? Eu não participava assim de relatório, de apresentação. Quanto à parceria? É, eu tenho essa idéia que o processo em si, da educação é tudo, é a faculdade porque é onde se forma. **Eu tenho uma idéia da minha formação que é um curso de licenciatura, em que... daí você cai numa sala de aula e você percebe que aquilo que... não te prepara pro que é fundamental que são as relações, né?** As relações que você tem em sala de aula, com os alunos, com os profissionais da escola. Então, especificamente você sai baseado em quê? Em conteúdos específicos da área de matemática. Embora tenha dentro do currículo algumas, né? voltadas pro lado pedagógico. **Acho sim que essa parceria é importante tanto pra escola, pra... que é onde você faz sua formação, você se aprofunda um pouco mais na parte teórica; mas eu acho também que não há mudança nesses cursos de formação.** Nos próprios cursos de licenciatura que têm, acho que isso é importante. E pra gente que é próximo, que permite estar mais próximo do que surge em termos de teoria, o que se pensa em termos de faculdade. **Te abre esse campo pra você pensar num mestrado, numa especialização maior.** Que a maioria tem né? mas você tem uma jornada maior, você acaba se afastando. Quase não sobra tempo. Aí com essa parceria, particularmente do projeto, você arruma um tempo na sua vida particular, né? Aí, você acaba fazendo" (Roberto).

3) Os professores acreditam que esta é uma parceria bem sucedida que pode ser levada a outras instituições educacionais?

"Eu acho que a gente pode e deve relatar, como a gente já fez algumas vezes. Mas a gente não pode correr o risco de querer fazer e acontecer do mesmo jeito que foi aqui em outro lugar. Eu acho que a gente tem que propor essa pareceria universidade-escola, porque eu acho que a universidade tem uma responsabilidade junto à escola pública. Tem que sair de lá e olhar para o que está acontecendo. Agora, como ela vai fazer, **acho que alguns princípios devem ser garantidos: partir do que acontece na escola é fundamental.** A partir daí o que vai ser construído vai ser muito de quem está envolvido. E eu estou saindo só porque eu não tenho mais desafios nessa escola, eu não consigo mais sonhar. E aí eu estava muito apreensiva sobre o que eu ia fazer nessa escola" (Adriana).

"Eu acho que deveria... é como eu falei pra você, **a minha preocupação é... aquela coisa é quem vai levar.** Porque, por exemplo assim, eu já fiz vários cursos na Unicamp, daquele projeto do governo, que é de sábado, como chama? Teia do Saber. E lá tinham vários professores né? mas sempre tinha um, por exemplo, o José Alves. **Eu acho que tem que tá trazendo pra educação a Psicologia, sabe, filosofia, uma área de coordenação de... fundamentar mesmo a pessoa, a pesquisa, o pensar. Mais, dependendo, não é legal não.** Eu acho que é importante, principalmente a Psicologia e a filosofia na escola. A gente tinha que tá mostrando que a gente tem que tá a todo momento pensando/refletindo nossa prática" (Doralice).

"Eu acho que seria ótimo. Tudo depende do grupo também. Por exemplo, a primeira vez que a gente fez projeto, que era o Flora, mas ele era bem específico pro estudo de botânica, na verdade daqui só 5 professores trabalhavam, os outros não se interessaram muito. Depois a gente foi passando um pouco das idéias pros outros professores, tinham uns respingos. Mas, agora, como foi o projeto quando a Ana veio na verdade, a escola tava sofrendo uma crise muito grande com a indisciplina das crianças. Então, foi de primeira à 8ª série que o projeto entrou. **Eu acho... é bem difícil a escola encampar, fazer parte de um projeto.** Acho que a Ana foi bem corajosa, e depois o Guilherme veio e acabou fazendo um grupo legal de 1ª a 4ª série, e de 5ª a 8ª. Tanto que a gente tem que fazer as reuniões separadas, né? Então, você tem um projeto grande, desse tamanho... porque quem coordena, na hora que tem que fazer o relatório final, a Ana quando tem que juntar tudo, o Guilherme quando tem que juntar tudo, né? dá 200 páginas de relatório, é um trabalhão. **Acho que o profissional que vem pra fazer a pesquisa enfrenta um desafio grande, porque tem gente que não entrega no dia, tem gente que demora, tem gente que fica inseguro, abre a possibilidade de escrever mas também abre a possibilidade dos medos, né? que aí a pessoa vai aparecendo.** Então, pra ir pras outras escolas... acho que seria interessantíssimo. Acho que a única forma de valorizar e melhorar o ensino, não é fazendo curso fora, não é dando mais hora pra criança ficar na escola. Isso não garante nada. **E não é através de tanto profissional, que vai só vir, dar uma aulinha e ir embora, como em alguns projetos, muito desligado do pedagógico.** Eu acho que é um modelo legal, da universidade ir pra escola e ver o que vocês querem estudar, quais são os problemas que têm na escola, **acho que daí dá certo. Que aí é parceria.** Acho que vocês que tão se formando, por exemplo, a Tamara, né? dá aula no estado, uma professora de 1ª a 4ª série, né? Ela vai ser uma professora diferente, porque vislumbrou uma outra coisa da escola. Mesmo assim, ela sofreu muito pra ir pra escola, porque não conseguia parceria dentro da própria escola com as colegas, mas acho que há uma formação de vocês, alunas da universidade, também podem ver que a escola pode ser diferente, né? Do que foi de quando você estudou, né? Então, acho que tem uma... não sei, acho que dá pra ter bastante esperança. Mas, é trabalhoso né? Fazer projeto na escola é trabalhoso, é desafiador, pra todos, né? Nem todo professor da escola, de 1ª a 8ª série, a gente se sente capaz, às vezes, acho que alguns não entram por não se sentirem capazes, ou não ter tempo ou dar aulas em muitos outros lugares, então, que é

legal é. Acho que deveria sempre ter projeto com uma visão de fora, né? porque a nível administrativo da prefeitura, da secretaria, cada governo que entra muda né? Atualmente, quase não tem projeto nenhum na prefeitura. A gente já teve época que tinha projetos de formação, assim, e grupos legais de formação. Mas é aquela coisa, saia daqui pra uma reunião fora da escola, cada um levava uma realidade né? aí você voltava pra escola e não tinha muito diálogo na escola. Quando vem pra dentro da escola, é diferente um pouco. Tem as resistências, mas aí é... tem que vir pra dentro, ver quais são as resistências e trabalhar com elas, né” (Edna).

“É claro. Eu só acho que vai ser outro trabalho em outras escolas. Acho que tem que ser mesmo, acho que não tem que ser igual a essa escola, porque isso significa que os alunos têm que ser todos iguais, os professores todos iguais, e não é. Talvez outras escolas precisam de outras coisas. Mas eu acho que é uma parceria interessante para ter em outras escolas. Mas vamos supor que a universidade resolva ser mais participante em toda a escola: ela não vai ser encarada da mesma forma que foi encarada nesse projeto aqui. Porque na hora que ela se torna comum ela passa a ser encarada de outra forma, mas eu acho que tem que ter mesmo, não pode ser essa coisa privilegiada” (Mabel).

“Acho que sim. Tudo bem, tem escolas que são mais resistentes, que não querem muito, preferem estar sozinhas mesmo. Acho que é possível e gostaria que mais escolas tivessem essa oportunidade” (Maria).

“Sim, mas desde que não se venha no sentido da relação do poder, né? Vem com ‘pacotinho pronto’, e ponto. Isso não é nem parceria, não é? E a gente sabe que existe, que tem coisas assim acontecendo. Chega lá, faz as anotações que são necessárias, pega aquele universo e esquece. E a universidade tem o compromisso social, ainda mais sendo uma universidade pública. Enquanto espaço, tinha mais que abrir os espaços... por exemplo, práticas de ensino, não sei se eu tô falando bobagem, daqueles espaços pra sociedade. Isso até acontece, num nível ou no outro, né? a universidade aberta. Acho que tinha que ser muito mais, a Puc parece que tem alguns trabalhos sociais... Acho que esse trabalho público, trabalho social tinha que acontecer muito mais. Então, daria pra acontecer em outras instâncias, a gente enquanto ensino, escola, tem muitos locais que daria pra ter essa proximidade, né? eu não sei. Tem a Teia do Saber, que se utiliza, a nossa escola, pelas pessoas... não sei se são só as pessoas, mas, nos meus relatórios isso aparece direto, porque passei por outras realidades, a gente tinha um trabalho... não tinha parceria com nada, mas a gente também tinha um trabalho. Então, são as pessoas que comentaram de ter essa abertura, ter esses encontros felizes, acho que a universidade também pode fazer isso, em outros locais sim. É só ter a proximidade, a sondagem, acho que tem aquela coisa da sedução, né? acho que a relação é: você vai, paquera, aí vem o seduzir, depois da sedução vem o namoro, do namoro vem o casamento, da parceria se cria uma história. E essa escola tem uma história com essas parcerias, que não foram poucas. Então, acho que é possível sim. Desde que haja esse respeito, essa possibilidade de diálogo, que não seja um monólogo, uma comunicação. A palavra-chave é essa: respeito. Chegar numa partilha mútua” (Maristela).

“Ah, com certeza. É uma parceria que eu vejo assim, que ela é fundamental na escola. Eu gostaria que tivesse parceria em todas as escolas, inclusive nas do estado também, né? Porque tá precisando muito” (Meire).

“(...) eu acho que seria o ideal, né? O ideal seria você conseguir... acho que não tem profissionais ainda pra atender a todas as escolas. Mas, eu acho que deveria, porque não tem jeito, né? você vê as políticas públicas aí. Se você não

mudar a cabeça do professor, não adianta. Só vai impor de cima pra baixo, e o professor não vai fazer. Se tiver um controle muito rígido, ele vai acabar maquiando sua própria aula pra apresentar e vai acabar fazendo aquilo que ele tem na cabeça, que ele foi formado, que ele acredita. Então, eu acho que é importante. **Ter mais parcerias pra ver se a gente consegue mudar alguma coisa**" (Roberto).

4) Do ponto de vista dos professores participantes, qual o papel da Psicologia para o desenvolvimento/estabelecimento desta parceria universidade-escola?

"Acho que ela trata do comportamento do ser humano. Então eu acho que a Psicologia sofreu um preconceito grande por um tempo. Mas **a gente entender como as pessoas vão se desenvolvendo, como é que o pensamento vai se constituindo**, acho fundamental para escola. Acho que a Psicologia que teve sempre essa visão de remediadora, aqui ficou mais de orientação mesmo. A contribuição da Psicologia para esse trabalho eu acho que é assim: **para compreender o humano é muito mais do que a soma de várias áreas, é um diálogo com muitas áreas, e isso é de uma complexidade tão grande que não dá pra excluir ninguém**. Então ouvir o que a Psicologia tem pra dizer na diferentes correntes teóricas eu acho que foi fundamental pra gente aqui na escola. De se reconhecer como acreditando em determinada corrente, não necessariamente excluindo uma ou outra. Na pedagogia eu acho fundamental esse diálogo" (Adriana).

"A Psicologia, que nem assim, quando eu estudei, eu estudei na Puc, meu professor de Psicologia foi o Ari Nepoti, eu estudei Piaget, estudei Wallon... acho que estudei com ele também. Alguns autores, Freud, estudamos lá todos aqueles momentos de desenvolvimento da criança né? Principalmente **compreender o desenvolvimento da criança, como desenvolve o conhecimento... Então, a Psicologia ajuda muito você entender o outro, tanto na parte psicológica, né? no desenvolvimento também físico dela**. As fases, entender que são fases, que vai passar. E que são momentos, né? Por exemplo, **quando eu tava estudando motivação, porque também é escrito por autores da Psicologia, então pra mim foi uma descoberta muito grande e eu mesma pude descobrir: qual é a minha motivação? É intrínseca ou extrínseca? De onde vem esse saber? Da Psicologia, né? E também tá ajudando os alunos a entender a motivação deles**, de onde eles vão tirar essa motivação? Porque, às vezes, você não tem motivação, tem dias que você não sai da cama. Mas você vai puxar um pensamento: 'não eu preciso disso...', que vai ser sua motivação. Tem outra coisa que nós trabalhamos a questão de identidade também. Muito legal, numa ótica da Psicologia, né? porque **o ser humano tem toda uma constituição cultural**, né? Então, você entender os contextos histórico, cultural e a Psicologia mostra o sentido da pessoa, porque ela dá sentido. Então, eu achei importante a Psicologia por causa disso. E, quer ver o que eu gostei também... teve tanta coisa que eu gostei. Por exemplo, quando eu estudei **relação professor-aluno como se dá**, então tive que trabalhar um pouco e as relações... **não se faz só em sala de aula**. É uma coisa que você faz no corredor, você faz no supermercado, você faz na porta, né? E às vezes você dá uma atenção: 'Oi, como é que vai? Como você está?', coisas assim. Porque eu não, pra mim aluno era coisa só da sala de aula, só ali, eu não queria nem ver eles se possível. Mas mudou, entendeu?" (Doralice).

"Eu acho assim, como a Ana é psicóloga, né? você também é, né? mas você ainda é aluna... Quando ela vem pra nossa escola, pro projeto, ela traz muito essa coisa da Psicologia... ela também disse isso, que ela acabou mudando, **a Psicologia não pode trabalhar sozinha. Ela tem que tá junto da coisa pedagógica.** Então, essa coisa de... quando eu fui pro grupo de afetividade, né? relações na escola, o Roberto falava muito isso, que não adiantava ele ficar ensinando matemática se o menino não conseguia vê-lo como uma pessoa que tava ali pra ajudar, e aí, o menino ficava só competindo com ele, porque ele é homem, porque ele é professor, ele fala de tal e tal. O Roberto faz umas falas muito legais assim... **quando eu fiz uma aula diferente, que eu fui perto do meu aluno e sentei com ele, falando 'eu vou te ajudar', você quebra um pouco aquela resistência do aluno também com a matemática, e isso acho que... eu trabalhei com um aluno meu, tava falando do reforço, um dia que sentei com ele disse: 'olha, é isso, isso e isso que eu vou perguntar pra você, não precisa ter medo, não tem que dar 'branco', porque os meninos falam muito 'deu um branco, dona, não consigo responder isso aqui'. Que é o emocional, e se eu chegar assim: 'que isso menino, não tem nada que dar branco!', e não trabalhar a coisa meio psicológica dele, 'você deu branco mesmo, então, relaxa, pensa em outra coisa, você pode fazer essa prova, você tem capacidade', quer dizer, eu acho que isso é a Psicologia que explica, que o menino venha pra escola, ele não é só uma coisa que vai intelectualmente aprender. Tá misturado, né? então, a partir do momento que eu trabalho o afetivo, eu-comigo, eu também trabalho um pouco mais com os alunos. Até essa coisa assim dele me maltratar, eu falo assim: 'você tá me maltratando', 'não gostei disso que você fez comigo', jogar pra eles também. Eu não sei, acho que a Psicologia entra nessa coisa de você trazer 'oh, eu também fiquei mal com o que você me falou', e aí tirar um pouco esses ranços, que às vezes é o que bloqueia a aprendizagem, eu acho. Quando você entra numa sala e a sala inteira tá brigando, não adianta você ensinar naquele momento. Então, acho que a Psicologia traz isso, assim, tá tendo problema naquela sala, vamos fazer uma dinâmica aonde diminua a violência ou a agressividade ou a discriminação, onde as crianças falem. Assembléia de classe era muito isso, né? As crianças falavam, falavam mal dos colegas no começo, depois, nos outros anos diminuíam um pouco as críticas. Parece que as coisas foram... ou você aceita um pouco melhor aquele aluno então acho que é um pouco isso. **As relações das pessoas, dos alunos, dos professores é a Psicologia que tá aí pra ajudar,** né? E, às vezes, não é a gente ir lá dar sermão. Não adianta nada, é mais fazendo uma dinâmica mesmo, ou pedindo praquele menino que sofreu alguma coisa, falar o que ele tá sentindo. É lógico, às vezes isso acontece ou acontecia, né? na minha aula de uma forma toda atabalhoada; mas, às vezes, depois conseguia resultado sim. **Então, acho que é nesse ponto que a Psicologia ajuda, entender porque aquele menino tá sofrendo, ou aí, porque ele não aprende né? Às vezes é um bloqueio tão grande né? baixa auto-estima.** Eu li o relatório da Clarice e é muito legal que ela fala, o afetivo não quer dizer que você vai ficar beijando e abraçando toda hora. O afetivo... têm uns alunos falando pra mim: 'dona, tô com saudade até da sua bronca', agora que eu tô aposentada. 'Da minha bronca?'; 'é dona, porque você dava umas broncas e aí, eu dava uma melhorada' (risos), quer dizer, o mais legal quando você dá uma bronca afetivamente, ele sabe a bronca... é igual mãe, igual tia, igual avó, né? A bronca significa que eu me interesso, que eu quero que ele não fique só fracassado, quero que ele valorize. Acho que é por isso que eles falam 'tô com saudade da sua bronca'. Um dos meninos que eu mais dava bronca foi um dos meninos que mais me presenteou no ano passado, quando eu saí. Sabe fazer um cartão na mão dele, fazer... querer me agradecer e se despedir de mim. Muito legal, né? Acho que é isso um pouco. Na orientação sexual, quando eu fiz as atividades, quando eu fiz a formação, eles já me ajudavam bastante nisso. Mas também, não só, você tem que chegar uma hora e isso, no grupo, a gente... por que**

eu faço tanta coisa e não dá certo com aquele menino, com aquele aluno, com aquela sala? Então, é inconclusivo mesmo. Por enquanto eu penso isso, mas daqui a algum tempo pode ser que mude tudo" (Edna).

"Eu acho que a **Psicologia limita a discussão, embora ela possa contribuir, ela não dá conta das discussões da escola**. Eu acho que nem a sociologia daria, sabe? Mas você também querer que não venha o especialista também é ilusão. **A Ana tanto percebeu isso que trouxe o Guilherme, ele não veio desde o início. Ele veio tratar das ações relacionadas com leitura e escrita, alfabetização. Mas também tinha um problema das relações das pessoas, de comportamento das crianças, dos professores, que esse é o trabalho que a Ana dá conta. Ela também tratou da motivação, do ensino-aprendizagem. Mas eu tinha uma preocupação de não psicologizar a escola, porque a gente já tem essa tendência. Nós não sabemos usar outro termo que não veio da Psicologia**. Acho que a Ana é uma psicóloga que trabalhou muito em escola, então ela tem uma visão mais ampla, e nós ganhamos. Mas a gente está trabalhando com criança, e criança parece que é da Psicologia. Mas acho que a **Ana até conseguiu colocar os limites da Psicologia**. Acho que esse foi um trabalho interessante dela. E trazer outros textos que não eram da Psicologia. Nesse sentido eu respeito muito esses dois profissionais [Ana e Guilherme] porque eles fizeram esse trabalho seriamente" (Mabel).

"Acho que a **Psicologia tem bastante contribuição teórica**, pra nós, nós já estudamos coisas muito interessantes, **do processo ensino-aprendizagem, de motivação, acho que ela contribui bastante. E acho também, que ao longo do tempo, até pra Ana foi modificando um pouco essa visão da Psicologia, né? Quer dizer, ela já tinha essa visão bem aberta, bem positiva, mas acho que ainda tem modificado... tem modificado ainda mais. Porque eu já tive época de torcer um pouco o nariz pra Psicologia escolar, mas tem um certo preconceito mesmo. E hoje em dia eu vejo que não, que é possível mesmo essa parceria e pode nos ajudar bastante a entender alguns conceitos. Ajuda**" (Maria).

"A gente tem um monte de dimensão da Psicologia, da emoção, e assim vai, né? Do modo como a gente vem trabalhando, vem conhecendo, **a Psicologia, é abertura e é processo que pode acontecer e a gente é a gente. A gente tem essa questão mental e psicológica junto**. Às vezes, de acordo com as referências que se têm, uma coisa meio padrão, Psicologia comportamental, cultural, que mais que tem? Do desenvolvimento, tem né? Aí você tem que tomar cuidado pra coisa não ficar muito quadradinha, né? **Eu costumo falar e eu vejo um pouco assim, que é pouquinho de tudo, né? que acaba acontecendo e ela pode nos ajudar a entender, a se entender, a entender as pessoas, a entender o outro nessa relação...** Psicologia, mas que não é só isso, né? Então, acho que tem o papel, que a gente é isso, tem essa parte psicológica, que não é uma coisa fechadinha, quadradinha, que ela pode contribuir? Sim. Na nossa maneira de se incumbir, de entender ali do lado, né? de entender os alunos, no entendimento... não sei se eu tô conseguindo me explicar, deixa eu pensar. **Pensa a teoria, né? que tem uma teoria, mas tem uma questão de vida, que tá presente**. Então, nesse sentido, mas não uma coisa também imposta, uma Psicologia, uma teoria de conhecimento: é isso. Não, o que tem nos ajudado, mesmo com a formação da Ana, que é psicóloga, ela traz isso nos nossos encontros. Ela traz uma visão que também não é uma coisa que 'isso tem que acontecer', não. Acontece, a gente tem essa visão, até dos nossos conhecimentos, das nossas vivências, nesse sentido, nesse aspecto. **A gente vai construindo, vai acompanhando e eu vou perseguindo outras possibilidades**. Que nem quando ela trouxe a questão do conhecimento, Vygotsky, Psicologia e desenvolvimento, por

exemplo, eu tinha, mas na minha formação eu acabei atrelando... eu tinha uma formação muito Piaget, sabe?. E por outro lado, eu lembro, tenho isso em casa, meu primeiro plano de aula é baseado em referenciais piagetianos, eu escrevo isso, construtivistas, né? Eu dou risada, mas também têm coisas interessantes ali, né? É não descartar, eu gosto muito de seguir essa linha, não descartar o que eu tive e tentar atrelar a algo novo, né? Que nem Vygotsky, eu tinha algumas referências também tive professores nessa linha, mas eu peguei década de 80, né? dá-lhe Piaget. Então, eu acho que a Psicologia tá aí, meu, é dia-a-dia nosso também, que a gente não pode descartar, assim como as demais áreas. Então, tento equilibrar e às vezes, até de maneira inconsciente ou consciente, esse. É é isso que a gente tá querendo retomar no nosso GT, a gente discutir as nossas aulas, como é que isso aparece de fato? Ou não aparece? Entendeu? Porque assim, a gente não tem uma sistematização: ah, é isso. Acho que nem quero ter também, sinceramente. Pensando agora, eu nem quero ter. Mas aparece, por causa das experiências que a gente tinha. Por exemplo, agora foram dois conflitos que eu tive que administrar, em duas turmas. **Acho que eu me pego, acabo me recorrendo de algumas coisas que eu sei, ali da minha prática, por que eu tomei uma atitude assim?** Podia ser drástica. Ou um conflito que aconteceu, poderia tomar uma atitude muito mais drástica, do comportamento do moleque, 'você teve o comportamento x, ação e reação', direto pra diretoria. Ajoelha no milho! Não, não faço isso gente (risos). Tive uma outra relação, tudo isso é uma construção das referências que a gente tem, né? [Inaudível] acontece no nosso dia-a-dia, mas é um pouquinho de cada cantinho, né? Acho que a contribuição é grande sim, é em processo, né? e a gente avaliar como essas experiências podem me ajudar naquele momento. Dessas pequenas 'partizinhas', a gente vai construindo um retalho. Eu tô muito com uma referência de zoom, de olhar, que pra mim é de lente de observador, porque eu tirei muitas fotos [Inaudível], eu tô muito com essa lente assim da fotografia. Tá sendo um momento pra mim. Então, naquele momento, por exemplo, vou reduzindo... daquilo que me toca nesse presente, das diferentes leituras que a gente tem, mas é instante. Mas o zoom, da lente, pode me aproximar quanto me afastar em alguns momentos aqui na escola. No ano passado, eu tive alguns momentos de afastamento... eu quis me afastar. Foi importante eu ter me afastado, até pra eu respirar, processar, deixar com que o outro [Inaudível]. Ultimamente, eu tô com a lente do Bakhtin, eu tenho essas referências, da Psicologia também. Mas querendo conhecer, e tá presente constantemente na vida da gente. De forma, em termos profissionais, mas no dia-a-dia" (Maristela).

"Olha, faz falta a Psicologia pro aluno e pros professores também. Porque a Psicologia entra em todos os campos, tanto do aluno quanto do docente, quanto da gestão. Eu acho a Psicologia fundamental também pra essa contribuição" (Meire).

"Então, eu não tenho conhecimento, nunca tinha estudado a parte da Psicologia voltada pra educação. É... o que eu vi até agora, eu acho que tem todo o cognitivo, como é que se forma, como é a formação da criança, como é o desenvolvimento dela, a melhor maneira de você tá desenvolvendo alguma faculdade, alguma competência psicológica. Acho que isso é fundamental, pra você entender o que você acaba fazendo de errado na sala de aula que acaba marcando o aluno durante todo o ano, se não marcar durante toda vida. Então, eu acho... pra mim, eu não tinha conhecimento, né? dessa parte. É fundamental, são os erros que acabam ocorrendo. Matemática ainda é um bicho de sete cabeças, então você quebra isso. Então, a Psicologia ajuda a você compreender, essas etapas, como se forma, que é a minha procura" (Roberto).

- ENTREVISTAS RECORRENTES REFERENTES AO GT-2

1) Como os professores-pesquisadores compreendem a parceria entre a escola em que se dá a sua prática e a universidade? Quais contribuições que estes professores vêem em tal parceria?

“Acho que trouxe todas as contribuições possíveis e impossíveis de imaginar. Acho que essa parceria é fundamental, principalmente porque eu terminei o curso agora [Pedagogia] e foi um curso feito para professores em exercício. Então, quando foi feito, pensaram em toda uma grade diferenciada, um currículo diferenciado, mas o que a gente percebeu é que foi tudo dado igualzinho ao da Pedagogia regular. Os professores eram os mesmos, porque a gente conseguiu pegar os professores ótimos da faculdade. Só que as aulas eram dadas iguais, a prática não era respeitada. **E acho que até por falta de um conhecimento [dos professores da universidade] sobre o que realmente acontece dentro de uma escola. Então, no momento em que a universidade sai lá, do lugar dela, e vem pra dentro de uma escola, muda todo o olhar.** Eu percebi que até professores que já tinham dado aula, como Guilherme, Roseli C., eles têm uma visão diferente sobre o que é dar aula e passam essa experiência pras meninas que estão se formando, que não têm experiência. **Acho que a universidade tem que estar dentro da escola pra aprender, não é só a universidade sabedora do conhecimento.** Nós vimos vários professores que, inclusive, não respeitaram a nossa prática, não queriam saber. E eles nunca estiveram dentro de uma escola pra saber como é que funciona aqui dentro. Então, **formam meninas que em termos de teoria, saem sabendo falar de Marx, Weber... mas, quando se defrontam com 35 crianças, não sabem o que fazer.** Porque a universidade não mostra isso, não cobra isso, não orienta em relação a isso. E até porque não sabe disso também. **Como vai orientar uma coisa que nunca viveu, vivenciou, e não sabe como funciona? Eu tive professoras que nunca entraram numa escola. Como vão pregar teorias, o que tem que ser feito numa escola, se nunca conviveram dentro de uma escola? Então, acho que essa parceria... a universidade vindo trazer o conhecimento teórico dela, as discussões, mas também vivenciando a rotina da escola através das discussões, das reflexões. Então, é fundamental essa troca”** (Clarice).

“Eu acho que há ganhos pros dois lados, há ganho pra nós que nos respaldamos teoricamente, somos cobrados e acho que devemos ser cobrados mesmo, porque, às vezes, você tem uma prática, mas você não sabe onde está o referencial teórico dessa prática. Então, com a universidade adentrando aqui, isso ficou mais claro e fez com que a gente fosse atrás. E ao mesmo tempo, a nossa prática favorece vocês [estagiárias], porque vem só com a teoria, com uma série de coisas. Vocês sabem pontuar precisamente em quem a gente tá embasado em certas atitudes. Mas vocês talvez não saberiam como proceder de acordo com aquela teoria. E a gente faz isso todo dia, e até sem pensar mesmo. **Inconscientemente”** (Ítala).

“Acho que trouxe muitas contribuições pra escola no sentido de que propiciou que nós nos reuníssemos em grupo e que debatêssemos em grupo questões/dilemas/problemas que nós vivemos aqui na escola. E que a partir disso, a gente estudasse. O que eu acho que o projeto propiciou, além, é claro, das aquisições materiais pra escola, que fez com que ela fosse mais rica... nós, professores, pudemos nos utilizar de outros recursos no trabalho pedagógico. Tanto esses recursos áudio-visuais, que são muito legais, quanto a **questão do estudo do meio que pra mim foi imprescindível.** Os recursos que vieram, por

exemplo, a bolsa para os professores, que foi um incentivo pra que eles pudessem, ao integrar o projeto, dedicar um número de horas pro estudo, pra essa conversa coletiva, então isso foi uma coisa muito importante. Mas, eu acho que, acima de tudo, o fato de que foram propiciadas oportunidades de nós nos reunirmos e trocarmos. E essa troca que tem a ver com a universidade, mas principalmente, com o fato de que a nossa equipe de professores começa a discutir, começa a refletir junto, e se ancorando numa discussão que é teórica também, isso foi desenvolvendo um certo sentido de coletividade no grupo. **Então, o que eu acho que foi o mais importante: foi propiciar que o trabalho coletivo pudesse se desenvolver nesse grupo.** Porque eram muitos talentos... porque nossa escola... eu acho que todas as escolas são, mas cada talento fica isolado, né? **O que essa escola propiciou? Que a gente tivesse tempo de juntar, trocar, e que cada uma dessas pessoas com as suas características, com as suas visões de mundo, e, principalmente com as suas qualidades, pudessem contribuir com o grupo todo.** Então, nós nos articulamos, nós nos reunimos, não que isso... quero deixar claro isso, **o grupo se uniu num coletivo, criou-se um sentido de grupo pra essa equipe de professores.** Mas não que isso seja tranquilo, não que não haja discordâncias, não que não haja polêmicas. Cada um trouxe uma contribuição e se integrou num movimento maior, que é o seguinte: de fazer com que melhoria do processo de ensino-aprendizagem das crianças acontecesse, que melhorassem as condições de produção das nossas aulas, que a gente pudesse trocar e através disso, as aulas foram enriquecidas. Então assim, pessoas que tinham uma prática linear, começam a experimentar. E como entra em contato da forma do outro de trabalhar, então elas começam a deixar de ser tão lineares naquilo que desenvolvem. E o contrário também: pessoas como eu, que chegaram com uma visão muito alternativa de escola pública, começam, na relação com os professores com um período muito grande de experiência já, perceber que tudo aquilo que a gente condena nem sempre é dessa forma... aquela questão: 'ah, porque o ensino tradicional...'. Coisas que, numa perspectiva de uma Pedagogia recente a gente tinha como condenar, condenava porque não conhecia, a gente percebe que nem tudo que a gente joga pedra, você deve descartar. Portanto, você deve entender a sua prática, você tem que entender quem são as pessoas com as quais você convive, e tentar conhecer outras formas de trabalhar aquelas mesmas questões. Porque nem todas as crianças aprendem de uma mesma forma. **Nesse sentido foi muito rico porque houve troca, tanto do professor que era bem tradicional pro professor que tinha uma Pedagogia diferenciada, como no inverso, pra você reconhecer e identificar o porquê de determinadas formas de atuar com a criança.** E nem tudo aquilo que a gente costumava nomear como tradicional, realmente significava algo de repetição, de autoritarismo. Muitas dessas práticas que a gente condenava, elas têm um porquê quando justificadas dentro de um contexto de aprendizagem. **Achei legal nesse sentido, de conhecer o trabalho dos colegas, de poder trocar, de refletir juntos, e buscar subsídios teóricos pra gente poder estar dando continuidade ao trabalho.** O que é forte nessa escola? **Nós temos uma gestão na figura da diretora, que tenta propiciar pra gente esses espaços de formação, porque pra mim, o projeto Fapesp ele é basicamente um espaço de formação.** Então, a gente tem isso de positivo e tem uma equipe de professores que se compromete de fato, até porque, a gente identifica o seguinte: aqueles que não conseguem entrar no espírito nosso de tentar fazer... eles ficam um ano e vão embora. Então, eles não permanecem na escola, porque essa escola é uma escola muito rica, mas é uma escola que exige e você acaba trabalhando muito mesmo em função da melhoria do trabalho com as crianças, do ensino e da aprendizagem deles. Então, os professores que não conseguem se enquadrar nesse ritmo acelerado, vibrante, cheio de coisas, eles não conseguem permanecer na escola por muito tempo. Então, identifico assim: não que não sejam bons profissionais, mas são profissionais com uma perspectiva de trabalho diferenciada, que está menos voltada pro compromisso político que é o trabalho com a

educação. O forte nosso é o grupo, são os profissionais que a gente tem” (Mônica).

“Eu acho que a universidade traz um gancho teórico que subsidia a prática. Porque lá a gente tem muita teoria e pouca prática e aqui muita prática e pouca teoria. A teoria eu vejo que nos ajuda a dar nomes pra algumas coisas, alguns comportamentos, algo que a gente não consegue explicar. Então, ela traz um subsídio que amplia as nossas possibilidades diante do que a gente tá encontrando. Por exemplo, pra estudar diversidade eu vou ter que estudar como a criança aprende e eu vou ter que buscar isso na teoria. Eu, entendendo como a criança aprende, vou conseguir, na prática, pensar numa aula que contemple a todos. Mas, se eu não tiver parceria com a universidade me trazendo esse respaldo, sozinha eu não conseguiria. Eu acho complicado uma leitura desse nível sozinha. Sem alguém que esteja te ajudando, um interlocutor. E é aí que a gente tem a universidade. Assim que eu vejo” (Rosana).

“Eu acho que é ganho muito grande que a gente tem aqui nessa escola, em ter o projeto aqui dentro. Porque é um privilégio a gente poder ser pesquisador, um professor-pesquisador. E poder pesquisar a sua prática, além de buscar subsídios, tentar entender, se aprimorar, se aperfeiçoar cada vez mais. Então, eu acho uma coisa fundamental, eu acho que o grupo tem ganhado muito com isso, tem crescido muito, e eu tenho aprendido muito através da participação na Fapesp, das pesquisas. E tenho aprendido com o grupo também, nessas trocas que a gente faz, não só nos momentos de seminário que é uma coisa mais sintética, cada grupo apresentando, mas no dia-a-dia mesmo, no convívio que a gente tem, daí a gente vai estabelecendo esses elos, essas ligações com o que tá pesquisando na Fapesp. E uma trocando com a outra, ajudando a outra, então, acho que é só ganho. É uma escola que a gente pode crescer muito a cada dia. Porque a gente tem essa oportunidade de estar estudando, de estar buscando esse aperfeiçoamento” (Andréa).

2) Segundo os professores, qual o papel da universidade no decorrer deste processo, que teve seu início no ano de 2003?

“Eu entrei aqui, nessa escola, em 2004. Quando eu entrei, a escola já estava engajada e já estava aguardando a resposta da Fapesp. Pra mim, foi de extrema importância na minha vida. Porque, como eu falei, eu me formei em 90. Enquanto eu estava no município de São Paulo, eu sempre fazia os cursos de formação, porque lá era obrigatório a nível de ascensão na carreira. Então, eu estava sempre me atualizando. Cheguei aqui, no município de Campinas, isso não existia, então ficou um período de 4 anos... você fica perdida, você não tem esse respaldo, você só vai pela prática, pela prática... Eu acho fundamental isso, quando a Unicamp, ou qualquer faculdade entra na escola pública, é pra nos respaldar mesmo, é pra crescermos juntos” (Ítala).

“Eu acho o seguinte: eu fico receosa quando esse projeto acabar porque pode ser que desarticule, mesmo tendo um grupo tão comprometido com o trabalho, pode ser que desarticule porque a gente vai ter menos tempo de estudo em conjunto. **Eu acho que todas as escolas deveriam ter essa oportunidade. Não sei se todas as escolas, mas as escolas que querem... eu acho que todas as crianças têm o direito de ter profissionais e professores que tenham vontade de refletir sobre o próprio viver**

3) Os professores acreditam que esta é uma parceria bem sucedida e que pode ser levada a outras instituições educacionais?

“Eu acho que ela deve ser levada, sim. Eu acho que nós temos um luxo que é injusto em relação a outros, que também precisariam desse espaço pra pensar, pra refletir sobre a prática, pra buscar caminhos, pra tentar melhorar a escola. Então, acho que é fundamental estar nos outros espaços também, e não ficar só no nosso. É claro que nós tivemos o privilégio, mas acho que outras escolas precisam ter esse privilégio. É fundamental pra que dê certo. Porque é diferente de você fazer um curso de formação em que leva... não que não tenha que fazer... leva o professor lá pra universidade. Daí ele volta pra cá. Mas, porque levar 50 professores pra ter o curso lá, fazer com que 2, 3 professores venham pra dentro da escola vivenciar, escutar o grupo aqui dentro da escola e ver realmente o que acontece. Que é diferente você estar na academia e você estar no seu espaço escolar. Você sente muito mais propriedade pra falar quando você está no seu espaço, do que lá. Eu sou uma pessoa que fala bastante, e eu tinha algumas restrições me sentia um pouquinho mais reservada com aquele professor, conhecedor do conhecimento... e eu lá, sentadinha. A diferença é que aqui eles vêm com conhecimento deles também, mas cria um clima mais cordial, de mais amizade. Os laços são mais estreitados quando eles estão no nosso ambiente. É muito importante que venham para a escola, porque o que se está discutindo é a escola, não é academia. Então, vamos fazer aqui nesse espaço” (Clarice).

“Com certeza, deveria ser aberto pra rede como um todo. Mesmo quando eu fui fazer minha dissertação de mestrado eu me questioneei muito, comentei com as meninas, entreguei-a no último minuto mesmo, pra poder postá-la, porque eu ficava pensando: ‘eu vou discutir o meu umbigo, uma coisa que, pra mim, é tão evidente na alfabetização’. E aí, você começa a fazer os cursos, retomei o *Letra e Vida...* você começa a fazer o curso, conversar com as pessoas, você vê que não é assim. Pra mim é evidente, mas pro restante do professorado, pra grande maioria não é, porque não tem esse retorno. Você vai pra escola, você dá conta só dos seus alunos, só dos seus problemas, busca apoio em si mesma e vive sozinho, isolado. Então, não se tem essa troca que nós temos. A gente tem os colegas, os parceiros, tem a universidade, tem a gestão, tem uma série de pessoas que nos auxiliam. Isso é muito importante, é uma pena que no resto da rede não é assim” (Ítala).

“Eu acho que todas as escolas poderiam ter. É claro que tem a ver com o compromisso político de quem está na gestão da escola e dos profissionais envolvidos. E também tem o seguinte: nem todos os professores da universidade estão a fim de fazer pesquisa na escola. É uma questão de mercado mesmo. Quem são as pessoas na universidade que estão dispostas a pisar no chão da escola? Porque tem muita gente que faz teoria, sem de fato conhecer a prática. Então, faz teoria por vias indiretas. Por exemplo, tem os alunos que são professores, pegam aquelas informações, escrevem um artigo, publicam um livro. Isso eu sei que acontece. Agora, eu tô falando de pesquisa de fato, que significa você vir, ter contato com a escola, você ter contato com as crianças. Não tô dizendo que você precisa, necessariamente, trabalhar diretamente com as crianças. É claro que tem pesquisador que o foco do olhar dele é estar junto com as crianças pra

discutir cultura infantil ou qualquer outra especificidade de pesquisa. Mas **conhecer o lugar, conhecer a comunidade na qual a pesquisa está sendo desenvolvida... então, tem que ter um desejo da universidade em estar nesses espaços.** E não são todos os pesquisadores... por exemplo, numa faculdade de educação, numa faculdade de sociologia são poucas as pessoas que discutem a escola a partir da escola. Muitos discutem a escola por vias indiretas. Ou se baseando naqueles pesquisadores que vão pra escola fazer a discussão de outros cientistas, não é? Trabalhando com textos de outros pesquisadores ou por via indireta, como eu lhe falei, conhecendo os trabalhos de alguns alunos, conhecendo alguns depoimentos de professores que trabalham com as crianças, mas existem pesquisadores que escrevem sobre lugares que ele nem chegou a conhecer. Então, isso pra mim é 'uma furada'. Eu acho que **a universidade, pra pesquisar sobre a escola, tem que estar dentro da escola.** E não só na minha escola, eu acho que ela tem que ir pra escola rural, pra escola particular também, não estou dizendo só na escola pública. Eu acho que o trabalho da universidade, no caso das públicas, ela tem que se dedicar ao trabalho com o público em parceria. E eu acho que é importante também essa visão de parceria, porque tem muito pesquisador que chega, observa o espaço, colhe os dados, faz uma pesquisa histórica do local onde ele tá desenvolvendo, mas não traz nada em troca. Eu acho que o que é importante é esse movimento mesmo" (Mônica).

"Acredito. Eu acho que ela deve ser ampliada, inclusive porque a nossa escola até recebe a fama de ser a queridinha, porque tudo acontece aqui e nas outras, nada. Então, acho que é uma experiência que deveria ter nas outras, a gente sabe que a universidade tem profissionais em número suficiente pra atender a todas. Acho uma pena, principalmente aquelas de mais periferia que a nossa, regiões de maior complexidade, vamos dizer assim, que precisavam de ajuda, assim como a nossa. Eu acho que a gente está num processo de quase estar andando sozinhos, como você até já mencionou, mas nós temos outros locais carentes, muito carentes aliás, de uma parceria como essa que a gente teve. Tinha que ampliar, coisa que é boa, tem que ampliar, não é?" (Rosana).

"Eu acho que seria o ideal, sinceramente. De repente, eu não digo em termos de rede, que é muito grande, mas de repente, até futuramente... quem sabe? Começou aqui no Padre Silva, de repente é a sementinha que vai tá germinando por aí. **Mas acho que seria muito interessante que fosse levado pra que outros profissionais tivessem essa oportunidade de estar crescendo, de estar entendendo um pouco o que é ser esse professor-pesquisador, porque, à primeira vista, parece um bicho de sete cabeças.** Eu comecei falando 'nossa, como isso? Que difícil!'. Mas, não é, pelo contrário, é prazeroso porque quando você tá escrevendo o relatório... a gente não tem esse hábito de registrar a prática. Com aquela atribulação do dia-a-dia, a gente acaba perdendo isso, pelo menos eu, eu ainda falho nesse ponto. Mas aí, como você tem que fazer o relatório, você senta pra fazer e mesmo em períodos que você vai registrando algumas coisas pra depois juntar no final, você fala 'nossa, quanta coisa que a gente fez... e conseguiu fazer justamente por estar no projeto, por estar estudando, por estar pesquisando'. Esses encontros que a gente tem com a Ana e com o Guilherme, essa formação que eles trazem... é um ganho muito legal. **Se pudesse estar expandindo, a gente iria conseguir aqui em Campinas, aquela rede dos sonhos.** Porque isso instiga em você aquela vontade de voltar a estudar realmente, tanto é que várias pessoas da escola... a Adriana [ex-OP da escola] fez mestrado, a Ítala, a Maristela entraram agora, a Mônica no doutorado. **Então, isso de você falar 'eu quero mais', sabe aquela provinha em que te dão um pouquinho de doce, você prova e de tão gostoso, você quer mais? Eu vejo por esse lado.**

Acho que a Ana e o Guilherme fizeram esse papel de oferecer essa 'provinha' e a gente viu que é tão bom, que a gente quer repetir mais. Então, é muito jóia" (Andréa).

4) Do ponto de vista dos professores participantes, qual o papel da Psicologia para o desenvolvimento/estabelecimento desta parceria universidade-escola?

"O papel da Psicologia é que ela pode nos trazer subsídios teóricos sobre aqueles dilemas que a gente encontra em relação à criança, porque a criança tem determinado comportamento que a gente pode estudar dentro da Psicologia, dentro dos pensadores. Por exemplo, nós aqui estudamos muito Vygotsky, a gente começa a ver através das reflexões, das idéias dele, a procurar subsídios pra entender a nossa prática. Então, não adianta a gente se preocupar só com a didática, de como dar essa aula, mas temos que entender a criança como um todo. Cognição e afetividade. E eu acho que é aí que entra a Psicologia pra dar subsídios teóricos, refletir junto com a gente, pra poder entender melhor porque aquele aluno não aprende, ou porque aquele aluno se comporta daquela maneira. Se a gente tiver esse referencial nós vamos olhar com um outro olhar, e vamos entender muito mais. Saber lidar com o emocional, com o lado humano, não só se preocupar com o cognitivo" (Clarice).

"O papel, a visão da Ana é fundamental porque a gente fica muito centrada só na parte pedagógica. Na parte pedagógica, na parte didática, a criança tem que... só nos saberes da leitura e da escrita, sabe escrever... tanto é que a gente faz a divisão, classifica as crianças pela leitura e pela escrita. E existem outros saberes. No caso dessa menina, a Thayná, ela tem saberes maravilhosos, mas a gente não aproveita, a gente fica angustiada porque ela não sabe ler e escrever. Mas a gente também não sabe fazer uso desses outros saberes dela pra auxiliá-la na leitura e na escrita. E é através da Psicologia, tanto que agora ela está tendo atendimento com psicopedagogas que vão nos dar uma luz, que vão nos auxiliar, que caminho... como trazer esse lado emocional, esses outros saberes pra alfabetização. Isso é fundamental, é uma coisa que a gente precisa descobrir, precisa estudar pra gente conseguir mesmo. Não é um caso só, em cada sala deve ter uns 5 ou 6 casos com características semelhantes" (Ítala).

"Eu acho que a Psicologia é uma das áreas do conhecimento do fazer pedagógico importantes. É claro que, na formação de Pedagogia, ela não é uma formação de sustância, de base, na questão da Psicologia. A gente tem elementos, e aí alguns se interessam mais e vão nessa direção. Mas são esses elementos que a nossa formação em Psicologia nos trouxeram e que a gente continua procurando... inclusive, porque não dá para parar naquilo que a graduação nos forma. São esses elementos que fazem com que a gente apure o olhar para processos de ensino-aprendizagem da criança, para algumas características de personalidade da criança que fazem a gente estar mais atenta pra poder desenvolver o trabalho numa direção propícia pro desenvolvimento deste. São também elementos do conhecimento da Psicologia que sustentam a gente nas questões das relações interpessoais. Fundamenta, sim, e é um suporte importante, assim como o conhecimento da Sociologia pra entender o contexto

em que as crianças vivem ou das questões históricas pra entender como nós estamos nesse processo, nesse momento e como a gente pode organizar a vida daqui pra frente. Acho que a Psicologia, ela dá esses elementos para apurar o olhar pro desenvolvimento do trabalho. Que são fundamentais, porque sem isso, a gente vai ser aquela pessoa dura, que não vai conseguir olhar pras crianças como sujeitos do processo, a gente vai olhá-las como alunas e nós, como ensinantes, e eles como aprendentes... Daí, a coisa se quebra. A Psicologia, então, traz justamente isso” (Mônica).

“Eu acho que não tem como a gente dissociar, no ser humano, o emocional do racional. Eu acho que a Psicologia traz essa dimensão pra gente. Então, ela trata a pessoa enquanto pessoa, com sua racionalidade, com a sua emoção e ela tenta trazer um equilíbrio entre os dois. Um precisa entender o outro dentro de si, senão vai virar uma bagunça, não é? E eu acho que a visão psicológica mostra pra gente que nós temos alunos que são assim também. Que são sujeitos, que dentro deles têm um monte de emoção que eles não sabem dar nome, eles têm um monte de sentimentos que eles não sabem identificar, um monte de bloqueios no aprendizado que, com certeza, tem uma relação lá no fundinho de algo que aconteceu que tá segurando, e se a gente não tiver esse conhecimento, essa dimensão, a gente não vai saber mexer. A gente, pelo menos, dá uma cutucadinha pra ver se sai alguma coisa, se ele dá alguma pista e daí a gente vai procurando a ajuda de outros profissionais, se for um caso muito complicado. Às vezes, é uma coisinha tão bobinha, brigou em casa, teve um pesadelo, e chegou aqui na sala e não produz, tá pensando naquele sonho que ele teve, só de sentar e conversar com alguém e pronto, aquilo já resolveu. Então, não tem como negligenciar esse lado psicológico que ele interfere diretamente na sala de aula. Mas se a gente não estudar e não conhecer isso, a gente não vai dar valor, ou pelo menos, o devido valor. E aí a gente acaba criando algumas lacunas dentro da criança, tão grandes, que podem gerar um problema muito mais sério futuramente. Pra criança tudo é importante, pro olhar dela, tudo é muito importante e se a gente não valorizar, não der a devida importância ‘ah, imagina, isso é besteira, que coisa boba’, como isso fica dentro dele? Ele não vai saber lidar sozinho, então, a gente tem que estudar eternamente, sempre, a Psicologia. Sempre. Eu queria ser psicóloga, mas não deu, não tinha dinheiro pra pagar... então, tem que estudar muito, o desenvolvimento psicológico de tudo, da cognição, da aprendizagem, de tudo, tem que estudar” (Rosana).

“Educação é muito Psicologia. A gente tem que ter Psicologia o momento todo, você está ali naquele momento em que você fala ‘o que eu faço com essa criatura?’, então, você tem que buscar esses parceiros teóricos, psicólogos mesmo, pra dar uma respirada, e enquanto você respira, pensar em ‘como eu ajo naquela situação?’. Eu acho que a Psicologia tem ajudado muito, por mais que a gente tenha estudado na nossa formação profissional, no magistério, na faculdade, acho que sempre tem mais o que aprender. Sem contar que a gente acaba esquecendo de muita coisa, eu já terminei a faculdade faz 10 anos, então, muita coisa acaba dando uns brancos e daí é uma oportunidade da gente tá revendo. Fica mais fácil, né?, eu me lembro de quando a gente foi estudar sobre aprendizagem, de ver a questão de Piaget, de Vygotsky, então, você vai lembrando, porque já estudou antes. Mas, é legal de repente começa a voltar ‘nossa, é mesmo!’ tem momentos em que eu acabo aplicando condicionamento na turma pra conseguir alguma coisa. Acabo sendo behaviorista, e você pensa ‘será que é por aí?’, essa coisa de refletir a prática mesmo, de estar repensando a postura a cada dia perante o grupo, a maneira que a gente conduz lá na sala de aula. Acho que é um ganho grande nessa parte mesmo, de estar revendo a aprendizagem, aprendizado que já teve em outras épocas, e repensando a prática novamente. Tem momentos em que eu me sinto

de volta à faculdade, quando eu tô lendo 'nossa, eu já estudei isso aqui na época da faculdade, não lembrava mais disso', então, é legal" (Andréa).