

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA MARTINS LEIRIAS

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA INTERLOCUÇÃO
UNIVERSIDADE E ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Porto Alegre
2017

CLÁUDIA MARTINS LEIRIAS

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA INTERLOCUÇÃO
UNIVERSIDADE E ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Porto Alegre
2017

Ficha Catalográfica

L531d Leirias, Cláudia Martins

Desenvolvimento profissional docente na interlocução
Universidade e Escola de Educação Básica / Cláudia Martins
Leirias . – 2017.

143 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,
PUCRS.

Orientadora: Profª. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes.

1. Desenvolvimento profissional docente. 2. Universidade. 3.
Educação Básica. I. Fernandes, Cleoni Maria Barboza. II. Título.

CLÁUDIA MARTINS LEIRIAS

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA INTERLOCUÇÃO
UNIVERSIDADE E ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em ____ de _____ de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof.^a Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes (PUCRS)

Prof.^a Dr. Miriam Pires Corrêa de Lacerda (PUCRS)

Prof.^a Dr. Denise Nascimento Silveira (UFPEL)

Prof.^a Dr. Preciosa Teixeira Fernandes (Universidade do Porto)

Porto Alegre
2017

Os Estatutos do Homem
(Ato Institucional Permanente)
Thiago de Mello

Artigo Final

Fica proibido o uso da palavra liberdade,
a qual será suprimida dos dicionários
e do pântano enganoso das bocas.

A partir deste instante
a liberdade será algo vivo e transparente
como um fogo ou um rio,
e sua morada será sempre
o coração do homem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, em especial a minha mãe Inez e meu marido Flávio pela compreensão nos momentos de ausência e apoio irrestrito nos momentos difíceis.

Agradeço à professora Cleoni Maria Barboza Fernandes, amorosamente Prof. Cleo, sempre alegre e *esperançosa*, minha orientadora desde o Mestrado, que acreditou no trabalho e valorizou minhas produções e minha autonomia intelectual. Prof. Cleo, agradeço o acolhimento, a generosidade, a *escuta sensível*, as orientações marcadas pelo diálogo e compromisso ético-político com a formação humana.

Às professoras Dr.^a Miriam Pires Corrêa de Lacerda, Dr.^a Denise Nascimento Silveira e Dr.^a Preciosa Teixeira Fernandes: muito obrigada pelas contribuições!

À equipe do Observatório da Educação/PUCRS: obrigada pela oportunidade de participação!

Às companheiras de Curso e de Grupo de Pesquisa, em especial à Viviane Guidotti. Vivi, agradeço toda a tua disponibilidade, ajuda e carinho sempre.

RESUMO

O presente estudo tem como temática o desenvolvimento profissional docente em contextos formativos envolvendo a parceria da Universidade, através do Programa de Pós-Graduação, e a Escola de Educação Básica da rede pública de ensino. A tese está centrada na defesa de que projetos de desenvolvimento profissional construídos em processos de interlocução entre a Universidade e a Escola de Educação Básica quando orientados por princípios que reconheçam a *educação como possibilidade humana* (VIEIRA PINTO, 1982) contribuem para a vivência da função de professores como *intelectuais transformadores*. O estudo está ancorado nas contribuições de Álvaro Vieira Pinto, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, E. P. Thompson, W. Benjamin, H. Giroux, Carlos Marcelo, Korthagen, C. Day, K. Zeichner, António Nóvoa, Cleoni Fernandes e Marli André diante da intencionalidade de *reflexão metódica* e produção de conhecimento científico como manifestação da *historicidade e racionalidade* e voltado para a transformação da realidade educacional do País. A investigação tem como interrogante principal *Como as supervisoras pedagógicas compreendem a interlocução da Universidade e Escola de Educação Básica no seu processo de desenvolvimento profissional?* e pretende contribuir para a produção de conhecimento no campo da formação docente, em contextos de implementação de políticas educacionais que impliquem na parceria da Universidade com a Escola de Educação Básica e envolvendo Programas de *formação associada à pesquisa*. Para atender ao objetivo da investigação foi proposto um estudo com abordagem qualitativa, fundamentado nos princípios do *estudo de caso*, com a produção de narrativas envolvendo a participação das supervisoras pedagógicas que integraram o Projeto OBEDUC/PUCRS no período de 2011 a 2014, análise do contexto da produção de textos (S. Ball) orientadores das políticas educacionais e realização de observação assistemática. Para a análise dos dados coletados foram utilizados os princípios da análise de conteúdo, com elaboração de quadros-síntese e realização de triangulação de dados. Os resultados da investigação possibilitam reafirmar a necessidade de processos de desenvolvimento profissional construídos em parceria entre a Universidade e a Escola de Educação Básica que impliquem no reconhecimento da complexidade do fenômeno educativo, bem como o reconhecimento das possibilidades emancipatórias de processos formativos que têm como perspectiva teórico-metodológica a pesquisa com abordagens participativas como princípios *suleadores* político-pedagógico e epistemológico de compreensão das especificidades do campo da formação docente.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Universidade. Educação Básica.

ABSTRACT

The present study has as its theme the professional teacher development in educational contexts involving the partnership of the University, through the graduate program, and the public Basic Education School. The thesis is focused on the defense of professional development projects built in interaction processes between the University and the School of Basic Education when guided by principles that recognize education as human possibility (VIEIRA PINTO, 1982) contribute to the experience of the teachers as intellectuals transformers. The study anchored in the contributions of Álvaro Vieira Pinto, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, E. P. Thompson, W. Benjamin, H. Giroux, Carlos Marcelo, Korthagen, C. Day, K. Zeichner, Antonio Nóvoa, Siti Fernandes and Marli André. It was on the intentionality of methodical reflection and production of scientific knowledge as a manifestation of the historicity and rationality and the transformation of educational reality of the country. The research has as main issue how the pedagogical supervisory understands the dialogue of the University and School of Basic Education in its professional development. It intends to contribute to the production of knowledge in the field of training teachers, in the context of implementation of educational policies that involve the University partnership with the Basic Education School and involving research related to training programs. It is a study with a qualitative approach proposed to find the objective of the research. It was based on the principles of the case study, with the production of narratives involving the participation of pedagogical supervisory that integrated the OBEDUC Project/PUCRS in 2011 to 2014 period, analysis of the context of the production of texts (s. Ball) guiding educational policy and realization of unsystematic observation. For the analysis of the collected data have been used the principles of content analysis, with elaborate frames-synthesis and realization of data triangulation. Research results make it possible to reaffirm the need for professional development processes built in partnership between the University and the School of Education. It involves the recognition of the complexity of the phenomenon, as well as, the recognition of the emancipatory possibilities of formative processes which theoretical perspective-research methodology with participatory approaches as pedagogic-political and epistemological southern guiding principle and understanding of the specificities of the field of training teacher.

Keywords: Professional Teacher Development. University. Basic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – DEB: IES PARCEIRAS, PERCENTUAL POR REGIÃO.....	69
GRÁFICO 2 – OBEDUC: ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS VIGENTES, 2014.....	76
GRÁFICO 3 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE PROPOSTAS APROVADAS POR EDITAL	76

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO GT8 E GT11	35
TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO PAÍS E AGÊNCIAS FINANCIADORAS	35
TABELA 3 – DEB: DISTRIBUIÇÃO DE IES E PROGRAMAS POR REGIÃO, 2014	70
TABELA 4 – CAPES/DEB: VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	71
TABELA 5 – OBEDUC: ABRANGÊNCIA DOS PROJETOS, 2014	77
TABELA 6 – OBEDUC: DISTRIBUIÇÃO DE PROJETOS VIGENTES POR REGIÃO E ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS, 2014.....	77

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CACs	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEREJAS	Centros Regionais de Educação de Jovens e Adultos
CMEG	Conselho Municipal de Educação de Gravataí
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CONAES	Conferências Nacionais de Educação
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DED	Diretoria de Educação a Distância
EB	Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação Básica
ONG	Organização Não Governamental
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPP	Projeto Político-Pedagógico

PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: REVISITANDO A PRÓPRIA HISTÓRIA	18
1.1 EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	21
1.2 FORMAÇÃO ASSOCIADA À PESQUISA: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÓPRIA PRÁTICA.....	24
2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA INTERLOCUÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COMO TEMÁTICA DAS PESQUISAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE	28
2.1 AS PESQUISAS NA ANPED NO PERÍODO DE 2008 A 2012	33
2.1.1 Políticas Públicas Educacionais: a parceria Universidade e redes de ensino	36
2.1.2 Práticas Curriculares: a parceria entre Universidade e Escola	40
2.2 BANCO DE TESES DA CAPES E DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PERÍODO 2011 - 2016	42
2.2.1 Universidade e Escola em diálogo na formação inicial.....	45
2.2.2 Ensino, pesquisa e extensão como possibilidade de interlocução da Universidade e Escola	47
3 UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE.....	52
4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: PANORAMA DOS MARCOS REGULATÓRIOS.....	60
5 ATUAÇÃO DA CAPES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO (OBEDUC)	73
6 PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	79

6.1 QUESTÕES INICIAIS.....	79
6.2 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM CONTEXTOS DE PESQUISA INTEGRANDO A PÓS-GRADUAÇÃO E A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	83
7 METODOLOGIA.....	88
7.1 A QUESTÃO METODOLÓGICA	88
7.2 A PROBLEMÁTICA E AS QUESTÕES DE PESQUISA.....	93
7.3 CENÁRIOS E INTERLOCUTORES DA PESQUISA	94
7.3.1 Inserção no campo empírico: o diálogo com a realidade	94
7.3.2 Interlocutoras na pesquisa	95
7.4 COLETA DE DADOS	96
8 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO DIÁLOGO DA UNIVERSIDADE E ESCOLA: O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DAS INTERLOCUTORAS	99
8.1 Universidade e Escola em parceria na construção de possibilidades de desenvolvimento profissional docente.....	99
8.2 Desenvolvimento profissional: convergências e possibilidades epistemológicas no campo da formação docente.....	109
8.3 Supervisão Pedagógica na cotidianidade do Projeto Político-Pedagógico e a dimensão dos desafios enfrentados	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES.....	136
ANEXOS	139

INTRODUÇÃO

Esta tese de Doutorado em Educação tem como temática o desenvolvimento profissional docente em contextos formativos envolvendo a parceria da Universidade, através do Programa de Pós-Graduação, e a Escola de Educação Básica da rede pública de ensino. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na Linha de Pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação.

A intencionalidade da investigação teve origem nas próprias experiências e estudos voltados para o campo da formação docente, bem como nas reflexões *geradas na vida material* diante dos desafios e possibilidades de vivência de uma educação *contra-hegemônica*.

O desenvolvimento profissional docente é aqui compreendido como um processo formativo construído na trajetória do trabalhador em educação, contínuo, sistemático, *multidimensional, determinado por muitos fatores, bem como um processo dialético na relação entre os fatores ambientais e do próprio sujeito*. É compreendido, nesse sentido, como um *ato político* e intencional.

A tese está centrada na defesa de que projetos de desenvolvimento profissional construídos no processo de interlocução da Universidade e da Escola de Educação Básica quando orientados por princípios que reconheçam a *educação como possibilidade humana* (VIEIRA PINTO, 1982) contribuem para a vivência da função de professores como *intelectuais transformadores*, dotados de consciência crítica sobre o fenômeno educativo.

Nesse sentido, diante da defesa de uma educação como *prática de liberdade e emancipação humana*, busco fundamentos teóricos em Álvaro Vieira Pinto, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, intelectuais brasileiros comprometidos com os problemas do País e com significativa produção teórica que possibilita a análise, a compreensão e a atuação propositiva no campo das políticas educacionais, de forma específica nas voltadas para a formação docente.

Destaco também a contribuição de E. P. Thompson, W. Benjamin, H. Giroux, Sousa Santos, Carlos Marcelo, António Nóvoa, Korthagen, C. Day, K. Zeichner, Cleoni Fernandes e Marli André diante da intencionalidade de *reflexão metódica* e produção de conhecimento científico como manifestação da *historicidade e racionalidade* e voltado para a transformação da realidade educacional do País.

A investigação teve como interrogante principal: *Como as supervisoras pedagógicas compreendem a interlocução da Universidade e Escola de Educação Básica no seu processo de desenvolvimento profissional?* e pretende contribuir para a produção de conhecimento no campo da formação docente em contextos de implementação de políticas educacionais que impliquem na interlocução da Universidade com a Escola de Educação Básica envolvendo Programas de *formação associada à pesquisa*.

Para a investigação foi proposto um estudo com abordagem qualitativa, fundamentada nos princípios do *estudo de caso*, com a produção de narrativas envolvendo a participação das supervisoras pedagógicas que integraram o Projeto OBEDUC/PUCRS no período de 2011 a 2014 e realização de observação assistemática. Foram utilizados, ainda, os princípios da análise documental na intencionalidade do estudo dos documentos produzidos durante a implementação do Projeto. Para a análise dos dados coletados busquei fundamentação teórico-metodológica nos princípios da análise de conteúdo, com elaboração de quadros-síntese e realização de triangulação de dados.

O Relatório da pesquisa está organizado em oito capítulos. No primeiro, apresento as considerações iniciais refletindo acerca da minha trajetória de desenvolvimento profissional docente e as questões que mobilizaram para a construção e defesa da tese. No segundo capítulo apresento um estudo tipo *estado do conhecimento* e trato do mapeamento da produção científica acerca da formação com professores no banco de dados da ANPED, da CAPES e da BDTD. No terceiro capítulo, destaco, principalmente, a contribuição de intelectuais brasileiros cujas produções teóricas contribuíram para a inserção no campo empírico e o diálogo com as interlocutoras e dados coletados, em virtude da reflexão produzida sobre a função da Universidade no campo da formação com professores. No capítulo seguinte apresento um panorama dos marcos regulatórios focalizados na Política Nacional de Formação de Professores. No quinto capítulo discuto a atuação da CAPES na formação de professores da Educação Básica, através do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), parceria firmada entre a CAPES e o INEP. Na sequência, trato de aspectos da trajetória do Projeto OBEDUC/PUCRS e da produção de conhecimento no processo de desenvolvimento profissional e da *formação associada à pesquisa*. No sétimo capítulo retomo a tese e registro elementos para a compreensão da metodologia, da problemática da investigação, das questões de pesquisa, especifico os cenários e as interlocutoras do estudo. Apresento, ainda, como foi realizada a coleta e o tratamento dos dados. O oitavo capítulo é dedicado às análises e reflexões a partir da coleta de dados. Na sequência, apresento as

Considerações Finais do trabalho de investigação e sugestões para a continuidade dos estudos no campo da formação de professores. Para finalizar, foram anexados os documentos que complementam o estudo.

1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: REVISITANDO A PRÓPRIA HISTÓRIA

E se somos os filhos dos dias, não é estranho que, de cada dia, brote uma história, porque os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias.

Eduardo Galeano

Ao iniciar estas reflexões, tenho presente que o movimento de registrar aspectos do meu desenvolvimento profissional implica em considerar o que dá “significação à vida”, neste momento. Ainda, que tal processo requeira a consciência de que o “[...] passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano [...]” (THOMPSON, 1981, p. 50).

E, ao apresentar as ideias iniciais, importa registrar que minha história está articulada à educação pública. Fui estudante no Ensino Fundamental na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul entre os anos de 1976 e 1983, nos “anos de chumbo”, período de violação de direitos humanos e de repressão em que a liberdade e a democracia foram violentamente combatidas pela ditadura militar. Como estudante, vivenciei uma escola com reflexos no campo pedagógico de tal processo.

Outro aspecto que destaco trata da vida de estudante num momento de vigência das reformas de reestruturação do denominado ensino de 1º e 2º grau introduzidas pela Lei n. 5.692/71, dentre as quais a ampliação da obrigatoriedade escolar para o Ensino Fundamental que, embora trazendo no texto esse propósito, não garantiu o direito à educação aos filhos das classes trabalhadoras em relação ao acesso, permanência na escola e construção de efetivas aprendizagens. Em segundo lugar, a denominada profissionalização no Ensino Médio e a falta de acesso a essa etapa na rede pública de ensino.

Assim, a escolha pelo curso de Magistério na continuidade dos estudos, realizada em escola de ensino privado confessional, foi marcada em parte pelas condições reais e objetivas do mundo da vida e do trabalho, questões socioeconômicas, e em parte pelos *sonhos da docência* e influências da família. Minha mãe, Inez, professora na Educação Básica, teve formação inicial realizada em Escola Normal Regional, vinculada à atuação da Igreja Católica no interior do País e orientada para o Magistério Primário. Após anos de docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal, obteve habilitação específica no

Ensino Superior, nos anos de 1990, período em que conciliava os estudos, a jornada de trabalho e a vida em família. Realidade esta ainda observada no meu campo de trabalho em relação às professoras que ingressam na profissão e, concomitantemente, realizam seus estudos em nível de graduação.

Desse modo, acredito que a minha aproximação com as especificidades do trabalho na escola e com a cotidianidade do *ser professora* da minha mãe, na época da tomada de decisão acerca da profissão, contribuíram de forma significativa para minha opção pela docência. Ainda, as histórias e lembranças de meu avô materno, Constantino Duarte Filho, agricultor, que, na contramão da *feminização da docência*, atuou na alfabetização de meninos e meninas no interior do Rio Grande do Sul em meados dos anos de 1940 e 1950, após a luta conjunta com as famílias da região junto ao poder público local para implementação de uma “escola” para seus filhos. Atuou num período da história da educação brasileira em que professor poderia ser qualquer pessoa que soubesse “mais ou menos ler.” (TEIXEIRA, 1968, p. 20). Ele mesmo não frequentou nenhuma escola diante da precariedade da oferta do ensino numa expressão da *educação como privilégio*. Alfabetizou-se em contexto familiar e teve uma vida marcada pela experiência da leitura.

Apresento esses dois breves recortes, fatos *dotados de existência real*, diante dos meus interrogantes neste momento (por que professora? e como fui me constituindo professora?) no sentido de que me possibilitam maior consciência sobre os desafios históricos na luta pela garantia do direito à educação para todos, bem como reflexão sobre a indissociabilidade da análise dos processos de formação docente com o contexto socioeconômico do País e, embora consciente das minhas contradições, posicionar-me na defesa de um *engajamento social* dos sujeitos/professores na construção da história, no qual me incluo.

Do meu ingresso na profissão, no ano em que completei dezessete anos de idade, até o presente momento, sempre atuei na mesma rede de ensino. Ingressei como professora dos Anos Iniciais em uma escola municipal em Gravataí, Região Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul e há alguns anos atuo na gestão pedagógica da escola como Supervisora Escolar¹ no Ensino Fundamental, cargo assim denominado na referida Rede.

¹ O Supervisor Escolar é o profissional da educação que faz parte da equipe de gestão da escola e que tem como objeto de sua ação o processo de ensino e de aprendizagem. No contexto brasileiro há diferentes nomenclaturas e formas de provimento do cargo e função. No presente estudo utilizarei as expressões Supervisão Escolar, tratando-se do cargo exercido na Rede Pública de Ensino e a expressão Supervisão Pedagógica, fundamentada em Rangel (1999), como conceito que melhor traduz as funções de coordenação e mobilização do Projeto Político-Pedagógico no âmbito da escola.

No que se refere à gestão pedagógica na escola, acredito que numa perspectiva democrática e na defesa de uma educação libertadora, o trabalhador em educação que atua no setor da supervisão tem uma importante participação na mobilização do PPP e nos processos de formação continuada no interior da escola, na construção e efetivação de espaços de *partilha e diálogo profissional* (NÓVOA, 2012).

Assim, concordo com Rangel (2002) quando afirma que a supervisão passa de “escolar” para uma atuação pedagógica, orientada ao assessoramento aos professores e aos processos de ensino e de aprendizagem, caracterizando-se como função *sociopolítica crítica* o que possibilita a defesa de uma *reconceitualização do conceito de supervisão* (BROILO, 2004, p. 243), passando a ser compreendida como “supervisão pedagógica”, que, ao reconhecer a origem histórica da função, *vinculada à inspeção escolar, ao controle burocrático e à manutenção da organização* da escola, assume a “democraticidade” como princípio de sua ação.

Nessa trajetória, ao considerar a “[...] ambivalência crucial de nossa presença humana em nossa própria história, parte sujeitos e parte objetos, agentes voluntários de nossas próprias determinações involuntárias” (THOMPSON, 1981, p. 101), destaco também as experiências “geradas na vida material” na atuação na Secretaria Municipal de Educação (SMED) da Rede, como assessora e coordenadora pedagógica, bem como outras experiências no trabalho no Conselho Municipal de Educação de Gravataí (CMEG), como conselheira e como assessora técnico-pedagógica, e no Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACs FUNDEB) e analiso como necessário registrar, numa perspectiva reflexiva, algumas questões.

Primeiramente, que nesse processo de desenvolvimento profissional, quer numa dimensão individual ou coletiva, ou seja, dos estudos na Licenciatura em Pedagogia, na Pós-Graduação, cursos de extensão e, ainda, numa organização coletiva com professores da escola e da rede, meus interesses foram voltados para os processos de formação docente, de forma específica, para a formação continuada com professores.

Acredito que os movimentos iniciais para o interesse nesse campo devem-se ao fato de que já atuava como supervisora na escola quando ingressei no curso de Pedagogia e a formação continuada, mediada pela ação supervisora, apresentava-se tanto como um espaço/tempo privilegiado para a materialização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) quanto um espaço/tempo marcado por significativos desafios à sua concretude.

Julgo pertinente manifestar que o desenvolvimento profissional docente é aqui compreendido como um processo formativo construído na trajetória do trabalhador em educação. Assim, o desenvolvimento profissional supera a ideia de uma possível “justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (CARLOS MARCELO, 1992, p. 137), tratando-se de um processo formativo qualitativo e quantitativo, um *contínuo multidimensional, determinado por muitos fatores, bem como um processo dialético na relação entre os fatores ambientais e do próprio sujeito*.

Em segundo lugar, mas não de forma hierárquica, destaco a vivência de um Projeto de Educação Popular na Rede Municipal entre os anos de 1997 e 2011, período de importantes conquistas no campo da democratização do ensino na rede e que me permitem concordar com a contribuição de Vieira Pinto (1982) quando afirma que *a educação é necessariamente intencional*, “[...] de acordo com a natureza (posição, interesse, fins) da consciência que comanda o processo educacional, tal será o tipo social de educação.” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 35).

Diante dessas questões tratadas, formação docente e a construção de um projeto de educação popular, reafirmo a necessidade da compreensão da educação como *ato político* e considero pertinente apresentar um breve panorama das experiências de gestão democrática vivenciadas ao longo de quinze anos de Projeto de Educação Popular.

1.1 EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A Rede Municipal é atualmente formada por 74 escolas municipais (11 de Educação Infantil, 62 de Ensino Fundamental e 01 de Ensino Médio) e mantém convênio com instituições comunitárias para a oferta da Educação Infantil².

Do período anteriormente descrito, identifiquei como significativos avanços no âmbito da democratização do ensino os processos de criação dos Conselhos Escolares, a eleição direta para as direções das escolas, a descentralização financeira através do repasse de recursos para as escolas, a criação do Conselho Municipal de Educação (CMEG) e implementação do Sistema Municipal de Ensino, a realização dos Encontros Internacionais de Educação realizados nos anos de 2005 e 2007, bem como a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico das escolas, elaboração de seus Regimentos Escolares e Plano de Estudos

² Dados da SMED em janeiro de 2016.

a partir das diretrizes estabelecidas nos Congressos Municipais de Educação. Outra política implementada no período foi voltada para a Educação de Jovens e Adultos, a partir de um projeto configurado como CEREJAS - Centros Regionais de Educação de Jovens e Adultos.

Os Congressos foram realizados nos anos de 1997, 2003 e 2007 com ampla participação dos segmentos da comunidade escolar, quais sejam funcionários, pais, alunos e professores das escolas municipais públicas. Cabe salientar que as diretrizes da Rede foram estabelecidas em consonância com os eixos dos Congressos: gestão democrática, construção do conhecimento e formação continuada e valorização profissional dos trabalhadores em Educação.

No mesmo período ocorreu o registro da memória da educação no município, através da publicação de um conjunto de livros denominados *Teoria & Fazeres - Caminhos da Educação Popular*, que se constituiu também como espaço para as reflexões e produções escritas dos trabalhadores da Rede.

Convém ter presente que aqui trato de apresentar um amplo panorama da Rede local e seus movimentos para a construção de uma escola democrática num período que avalio de mobilização para o debate acerca da qualidade da educação pública, sua função social e definição de políticas educacionais envolvendo a participação dos sujeitos. Não enfoquei as possíveis contradições do processo, os desafios, lutas e embates vivenciados. Assim, as lacunas e temas silenciados podem ser analisados diante de outros interrogantes. Contudo, concordo com Thompson (1981, p. 52) que:

Somente nós, que estamos vivendo agora, podemos dar um “significado” ao passado. Mas esse passado foi sempre, entre outras coisas, o resultado de uma discussão acerca de valores. Ao reconstituir esse processo, ao mostrar como a causação na realidade se afetou, devemos, à medida que nossa disciplina permita, controlar nossos próprios valores. Uma vez, porém, reconstituída essa história, temos liberdade de oferecer nosso julgamento a propósito dela.

Ainda em relação a esse breve panorama, e ao considerar os dados da Rede em relação à garantia do direito à educação, analisados aqui em termos de índices de retenção e evasão, avalio que no período destacado, embora tenham ocorrido avanços traduzidos na diminuição dos referidos índices, a superação dos altos índices de retenção e evasão observadas nas escolas municipais ainda apresentavam-se como um significativo desafio às políticas educacionais. Assim, compreendo como necessário o debate acerca da *escola possível* de forma concomitante ao debate realizado nesses anos que tratou da *escola que temos* e da *escola que queremos*.

E, diante de tais pressupostos, nesse elenco de ações voltadas para a garantia do direito à educação, merecem destaque também os programas de formação continuada com os trabalhadores em educação desenvolvidos pela SMED com a parceria de Universidades da Região Metropolitana de Porto Alegre.

Faço a opção por trabalhar com a denominação “formação *com* professores” e não formação *para* ou *de* professores diante da necessidade de superação da nossa “inexperiência democrática” (FREIRE, 2002, p. 30) e da necessidade de uma formação orientada pelo diálogo.

Justifico ainda ancorada em Freire por concordar que a “educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, tem que ser uma educação pelo diálogo. Uma educação pela participação, que desenvolva no homem a sua criticidade.” (FREIRE, 2002, p. 51).

Desses movimentos de parceria analiso, dentre outras aprendizagens, como significativas as reuniões sistemáticas para estudo e problematizações envolvendo professores pesquisadores da Universidade e demais trabalhadores na construção de uma escola pública comprometida com a democratização do ensino e garantia do direito à educação, ancorada numa concepção de Educação Popular.

Acredito na importância de tais parcerias para a consecução das possibilidades de desenvolvimento profissional docente na medida em que possibilitam o diálogo entre os campos da formação e das práticas pedagógicas diante da superação de possíveis isolamentos vividos na cotidianidade, de *solidão pedagógica*, compreendida como o “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (ISAIA, S., 2006, p. 373) e construção de *inéditos-viáveis*³ diante das urgências do trabalho na escola.

Defendo, assim, que a formação com professores, tratando aqui de processos de formação continuada requer a participação efetiva da Universidade e manifesto, com preocupação, as parcerias atualmente firmadas entre o poder público e instituições que se propõe a estabelecer parcerias público-privadas para assessoria e formação com professores. Diante desse cenário, considero pertinente a reflexão de Sousa Santos (2010, p.81-82) ao afirmar que:

³ Uso a categoria *inédito-viável*, do referencial teórico de Paulo Freire com significado de *sonhos coletivos* e como uma categoria que carrega em si as possibilidades de mudança e superação de *situações-limite*. (FREIRE, 1983)

As pesquisas produzidas fora das universidades, patrocinadas e financiadas por organismos internacionais e fundações privadas, passaram a ter uma enorme influência sobre as políticas públicas de educação, condicionando as escolhas dos gestores dos sistemas públicos de ensino.

Concordo com o referido autor quando trata, ainda, da *progressiva privatização* dos programas de “capacitação” para professores, termo hoje ressignificado diante da produção do conhecimento na área. Ele afirma que o *treinamento e capacitação de professores* “tornou-se um dos segmentos mais prósperos do emergente mercado educacional, testemunhado pela proliferação de instituições privadas que oferecem cursos de capacitação de professores para a rede de ensino” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 82).

Avalio, a partir da experiência quando atuei como coordenadora pedagógica na SMED, que há um campo de *tensão e disputa* permanente acerca das parcerias para formação continuada com professores em âmbito do Sistema de Ensino, o que requer o conhecimento e compromisso político dos envolvidos na tomada de decisão sobre a implementação de políticas públicas, que atendam à garantia do direito à educação de crianças e adolescentes historicamente excluídos da educação escolarizada, bem como a garantia de processos de formação emancipatórios e contra-hegemônicos.

Da atuação no CMEG recordo, ainda, dos espaços formais de diálogo com pesquisadores vinculados à Universidade e sua produção de conhecimento no campo da Gestão Democrática nos Sistemas de Ensino e o quanto tal interlocução significou na problematização e atuação propositiva diante da democratização da Rede.

Importante destacar que a partir das experiências de formação com professores pesquisadores da Universidade e da necessidade de ampliar os conhecimentos acerca da realidade da Educação Brasileira, num movimento de desenvolvimento profissional em contextos de necessidade de participação contextualizada no planejamento, na execução e avaliação das políticas educacionais, busquei o ingresso na Pós-Graduação em nível *stricto sensu*.

1.2 FORMAÇÃO ASSOCIADA À PESQUISA: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÓPRIA PRÁTICA

Neste processo de registro de aspectos do meu processo de desenvolvimento profissional, considero que a experiência em projetos de pesquisa na Universidade, nos cursos de Pós-Graduação, constituiu um importante momento na minha trajetória e destaque, de forma específica, a participação no Projeto de Pesquisa intitulado *Formação Continuada de*

Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS e coordenado pela Prof.^a Dr. Cleoni Fernandes.

A participação no referido Projeto, como bolsista no período de 2011 a 2014, vinculado ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC) através do Edital nº 038/2010/CAPES/INEP, possibilitou a experiência de *formação associada à pesquisa* orientada por metodologias participativas.

Considero importante registrar que a Pesquisa, focalizada no Eixo Temático *Educação Superior e Formação Continuada na Escola Básica*, considera a relação da Universidade com a escola como um diálogo do *campo da formação* com o *campo profissional*, na mediação com supervisoras das escolas participantes do Projeto.

Dentre os objetivos do referido Projeto, trago o que se propõe a *favorecer, através das parcerias, um processo de auto e hetero-conhecimento que sustente processos solidários de produção, intervenção e disseminação de conhecimentos produzidos* como um referente que sinaliza o compromisso da Universidade com a sociedade.

Nesse sentido, na interlocução permanente, o Projeto teve como perspectiva que os trabalhadores da escola pública sejam reconhecidos como sujeitos de conhecimento e apresentou a ideia de uma relação Universidade e escola não hierarquizada pela produção do conhecimento (OBEDUC/PUCRS/DEB CAPES 2010-2014).

Destaco tais recortes do vivido como importantes na minha história e construção da investigação realizada por considerar que influenciaram minhas opções de pesquisa e orientaram minhas opções epistemológicas na construção do presente trabalho.

Assim, acredito que as experiências da formação associada à pesquisa possibilitam a “[...] compreensão histórica e social do conhecimento que se construiu por dentro dos vínculos com a realidade, puxados, na maioria das vezes, pelos *fiões* da memória [...] como um instrumento de reflexão da prática [...]” (FERNANDES, 1999, p. 189), a partir de um compromisso político e defesa de uma *educação como bem público*.

Cabe salientar que nessas experiências as investigações com temáticas vinculadas ao meu campo de atuação profissional possibilitaram em diversas etapas a reflexão sobre a minha trajetória como estudante na escola pública e os “entraves” para a garantia do direito à educação de sujeitos historicamente excluídos, bem como a ressignificação das próprias ações diante dos desafios da cotidianidade de supervisora pedagógica na educação pública. Assim, concordo com Freire quando afirma que “[...] pesquisa para constatar, constando, intervenho,

intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2003, p. 29).

E, nesse movimento de pesquisa e de *estranhamento ao que é familiar*⁴ acredito que os projetos de desenvolvimento profissional que envolvem a parceria entre a Universidade e a Escola de Educação Básica devem estar alicerçados numa concepção de educação enquanto *prática de liberdade e de emancipação humana*.

Ao fazer tais considerações, julgo pertinente afirmar que os projetos precisam considerar que o *conhecimento é, ao mesmo tempo, manifestação de racionalidade e de historicidade* (BOMBASSARO, 1992), bem como considerarem a efetiva participação de todos os envolvidos na interlocução. Tal participação, acredito, deve ocorrer pela prática de metodologias participativas de investigação, configurando espaços e tempos para que tanto os professores que atuam na Escola Pública de Educação Básica como os professores e pesquisadores da Universidade “devem ser os que aprendem, devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes”, ou seja, “agentes críticos do ato de conhecer.” (SHOR; FREIRE, 2008, p. 46).

Acredito que, ao considerar tais pressupostos, as parcerias possibilitam uma formação que viabiliza a construção de “conhecimento reflexivo” entre os pesquisadores na Universidade e os professores na Educação Básica, bem como a construção de conhecimento científico, “histórico e progressivo” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 31) no campo da educação escolarizada.

Em síntese, defendo a tese de que os projetos de desenvolvimento profissional construídos no processo de interlocução entre a Universidade e a Escola de Educação Básica quando orientados por princípios que reconheçam a *educação como possibilidade humana* (VIEIRA PINTO, 1982) contribuem para a vivência da função de professores como *intelectuais transformadores*.

Diante dessa perspectiva, a consciência crítica sobre o fenômeno educativo possibilita “[...] despertar nos educadores o sentimento de dignidade e autonomia, sendo esta concebida não como desligamento do solo social e sim como poder de escolha pessoal, crítica, livre das forças sociais a que se identifica.” (VIEIRA PINTO, 1982, p.48).

⁴ O *estranhamento ao que é familiar* é aqui compreendido como um dos *princípios básicos* para a realização de estudos de tipo etnográfico em educação e consiste “num esforço deliberado de distanciamento da situação investigada para tentar apreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados.” (ANDRÉ, 2008, p. 27).

Nesse sentido, encaminho no próximo capítulo um estudo *tipo estado do conhecimento* de forma a apresentar um panorama da produção de conhecimento no campo da formação docente e contextualizar o que considero como “lacunas” e contribuição deste estudo para a produção científica do campo disciplinar.

2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA INTERLOCUÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COMO TEMÁTICA DAS PESQUISAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A qualidade de culto adquirida pelo educador lhe dá a noção de ser incompleto, inacabado, sabedor que ignora muito mais do que sabe.

Vieira Pinto

A elaboração do mapeamento das produções científicas no campo da formação de professores requer a consideração de alguns pressupostos iniciais.

Em primeiro lugar julgo pertinente tratar da concepção de *campo*, e para tanto recorro ao referencial teórico de P. Bourdieu (2004). Bourdieu denomina campo “[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência” (BOURDIEU, 2004, p. 20), assim, é um *mundo social*, um *microcosmo*.

Esse intelectual afirma que o campo é um espaço relativamente autônomo e regido por leis próprias. O grau de autonomia de um campo pode ser analisado a partir da compreensão de como o *microcosmo* reage às pressões externas do mundo social e que “[...] mecanismos aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas.” (BOURDIEU, 2004, p.21).

Destaca também que todo campo é perpassado por um *campo de forças e lutas para conservar ou transformar esse campo de forças*, o que requer a consciência de que um *campo não se orienta totalmente ao acaso*.

Bourdieu alerta para o processo de “politização” do campo científico na medida em que *poderes externos intervêm nas lutas internas dos campos*, impedindo o *pleno desenvolvimento das trocas racionais* (BOURDIEU, 2004, p. 68).

Trata da autonomia do campo científico como um “ato político” em contextos que “[...] homens políticos e os dirigentes econômicos se armam, sem cessar, da ciência, econômica principalmente, não para governar, como o querem fazer crer, mas para legitimar uma ação política inspirada por razões que nada têm de científicas” (BOURDIEU, 2004, p. 68).

A partir, então, do conceito de campo de Bourdieu e dos movimentos e lutas que perpassam um campo científico, busco as contribuições de Carlos Marcelo (1999) e Marli André (2010) para discutir a formação com professores como um *campo autônomo de estudos*.

As pesquisas de André (2010) evidenciam que a constituição do campo da formação de professores no Brasil é recente. Reporta suas reflexões ao ano de 2000, tratando dos estudos realizados no X ENDIPE que alertavam para a inserção da formação de professores como objeto de estudo vinculado à Didática e apresenta que no mesmo ano, em outro estudo, a formação foi considerada como *área em constituição dentro do campo pedagógico, distinguindo-se da Didática, da Prática de Ensino e do Currículo*. André, então, ao refletir a problemática “pode-se dizer que a formação de professores constitui um campo autônomo de estudos?” Retoma as produções de Carlos Marcelo (1999) sobre os conceitos de formação de professores.

O referido autor acredita, assim como André (2010) apresenta no artigo, que a formação de professores progressivamente se constitui como “uma potente matriz disciplinar”, diante da sua *consolidação científica* e do *esforço de validade epistemológico*.

Ao assumir tal entendimento, André analisa o contexto da produção científica de pós-graduandos no ano de 2007, acerca da formação de professores no País, tendo como referente os cinco indicadores que Carlos Marcelo propõe para a delimitação do campo: *um objecto de estudo singular, metodologias e modelos consolidados para a análise dos processos de aprender a ensinar, existência de uma comunidade de cientistas que consolidam seus trabalhos, elaboração de um código de comunicação próprio, a progressiva incorporação activa dos próprios protagonistas, os professores, nos programas de investigação, assumindo papéis de grande protagonismo tanto no seu “desenho” e desenvolvimento como na análise dos dados e insistente atenção de políticos, administradores e investigadores ao considerarem a formação de professores como fundamental na qualidade do sistema educativo*. (CARLOS MARCELO, 1999, p. 25).

A professora pesquisadora encaminha o estudo apresentando desafios e avanços nas pesquisas, ao comparar os dados com investigações anteriores. Dentre os silêncios que a autora trata, retomo alguns:

- pesquisas que tratem das condições do trabalho docente, planos de carreira, organização sindical, dimensão política na formação docente, formação docente para atuação em movimentos sociais e ONGs, com a população indígena e com a diversidade cultural;

- número restrito de investigações sobre as políticas de formação docente;
- em relação aos Relatórios de Pesquisa: necessidade de maior atenção por parte dos investigadores no campo acerca do tratamento dos dados das pesquisas, apresentação dos resultados.

Dentre os avanços, André destaca o uso combinado de *diferentes formas de coleta de dados*, a existência de uma *comunidade científica em Associações, Grupos de Trabalho e reuniões de órgãos públicos para discutir questões de interesse do coletivo profissional e defender posições políticas que favoreçam a área*, a mobilização do GT Formação de Professores vinculado à ANPED para a produção de uma revista⁵ temática e a relação das pesquisas com a literatura atual do campo que considera a “formação docente como um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento profissional”.

Outro aspecto a destacar está relacionado ao denominado “mapeamento”. Para o entendimento aqui adotado busco a contribuição de Fernandes (2011, p. 116) ao tratar do conceito de “mapeamento como procedimento metodológico de suporte a uma pesquisa interpretativa”.

A pesquisadora afirma que o uso do conceito de mapeamento, *importado da geografia*, é recente no campo da investigação educacional em Portugal. Fundamentada na literatura da área, destaca que “No domínio da investigação em Ciências Sociais e, particularmente nas Ciências da Educação, o conceito de mapeamento não está ainda estabilizado no que respeita não só à sua conceptualização, como quanto aos modos da sua utilização” (Fernandes, 2011, p. 116). Fernandes sinaliza ainda que o mapeamento trata-se de um *processo de representação do conhecimento produzido num determinado campo ou domínio*.

Interessa no presente estudo tal conceito na medida em que, fundamentado ainda em Fernandes (2011), o mapeamento “[...] implica, portanto, um trabalho de interpretação do conhecimento e, nessa medida, é sempre um processo enformado pelo olhar do investigador que sobre ele faz representações que são sempre mediadas pelas suas subjetividades.”

⁵ "Formação Docente" – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, publicação digital, veiculada semestralmente, é de responsabilidade editorial do Grupo de Trabalho "Formação de Professores" (GT08), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em coedição com a Editora Autêntica. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/seerojs/index.php/RBPPFP/index>. Último acesso em: 22 fev. 2016.

(Fernandes, 2011, p. 117). Tal perspectiva, destaca a pesquisadora, não significa a falta de rigor e cientificidade na condução da pesquisa.

Diante dessas considerações iniciais, julgo que a produção de conhecimento no campo da formação de professores implica em reconhecer como se constitui um campo, um *microcosmo*, bem como “[...] dialogar com o entorno, abrindo frentes de discussão epistemológica, histórica e temática” (SEVERINO, 2007, p. 12).

Diante dos propósitos do estudo, dando continuidade aos pressupostos para investigar os processos de desenvolvimento profissional de supervisoras pedagógicas na interlocução entre a Universidade e a Escola de Educação Básica e mapear a produção de pesquisas no campo, enfatizo que o quadro de desafios à educação não é restrito à Educação Básica.

Nesse sentido, Sousa Santos (2010, p. 74), ao tratar da Universidade no século XXI, destaca a necessária luta para que a Universidade reconquiste sua *legitimidade* e indica cinco áreas de ação sobre as quais ela deveria centrar sua reforma. Dentre elas, avalio que a *pesquisa-ação*, a *ecologia de saberes* e *universidade e escola pública* são contributos à presente investigação.

Com respeito à *pesquisa-ação* e à *ecologia de saberes*, o autor afirma que são áreas de legitimação da Universidade que *transcendem a extensão uma vez que tanto actuam ao nível desta como ao nível da pesquisa e formação* (SOUSA SANTOS, 2010, p. 74). Assim, a *pesquisa-ação* configura possibilidades de ação diante do fenômeno da transnacionalização da educação superior e as intencionalidades de vinculação das Universidades em prol de “capitalismo global”.

Trata, ainda, da importância da articulação dos interesses dos grupos sociais com os interesses científicos dos pesquisadores. Articulação que entendo pertinente para o diálogo na formação com professores em parceria com a Universidade.

Em relação à *ecologia de saberes* importa neste momento a contribuição do autor acerca da promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a Universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais num processo em que há uma nova “[...] convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 77).

Na articulação Universidade e Escola e do compromisso nessa relação, o autor diz também que “[...] esta vinculação merece um tratamento separado” por considerá-la uma “[...] uma área fundamental na reconquista da legitimidade da universidade”, deve haver uma integração efetiva entre a formação profissional e a prática de ensino e a “[...] colaboração

entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 83).

Werle (2012) ao tecer considerações sobre a interlocução entre a Pós-Graduação e a Educação Básica, afirma que “[...] o espaço da interlocução é um espaço fluido, móvel, precisa ser construído” (WERLE, 2012, p. 424) e alerta para a necessidade de uma interlocução voltada para a *configuração de professores pesquisadores*, para a “[...] interlocução necessária para sustentar a pesquisa e o ensino, para um projeto reflexivo de desenvolvimento e de identidade profissional, para o desenvolvimento do sistema nacional de educação para a qualificação da EB [Educação Básica] à pós-graduação”.

Diante desse cenário, acredito que a interlocução entre a Universidade e Escola requer como diretrizes *suleadoras*⁶:

- o diálogo entre os saberes do campo científico e profissional, diante de um panorama em que, conforme Nóvoa (2012, p. 47) a “[...] educação vive um tempo de grandes perplexidades e que há excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”;

- a valorização dos sujeitos concebida como uma *perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade e com o ensino voltado para a transformação social* (SHOR; FREIRE, 2008, p. 25);

- a formação construída na relação dialógica entre os sujeitos e as instituições, a partir do pressuposto de que “[...] o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem.” (SHOR; FREIRE, 2008, p. 122), ou seja, uma formação libertadora para a construção de uma escola libertadora.

Assim, acredito que discutir formação com professores é discutir e construir conhecimento num campo específico do saber, considerando a formação como um processo sistemático e intencionalmente planejado, que tanto pode ser individual ou em grupo (CARLOS MARCELO, 1999).

Nessa concepção, a formação é compreendida como um movimento ao longo da vida profissional e trata dos desafios que surgem nas diferentes fases da vida: está relacionada com o *desenvolvimento profissional*, um processo que implica na superação da “justaposição entre formação inicial e continuada” (CARLOS MARCELO 1992, p. 55). Formação que nesse

⁶ O termo *suleadoras* é utilizado no texto fundamentado em Paulo Freire no livro “Pedagogia da Esperança” (1992, p. 24 e 218). Seu uso implica na postura crítica diante do termo “norteador” e sua perspectiva ideológica.

sentido é fundamentada nas necessidades concretas, na problematização e na reflexão crítica sobre a *cotidianidade* e no fortalecimento institucional.

É compreendida, assim, como *ato político*, intencional, visto que “não se pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem.” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 37), voltada ao trabalho coletivo e à emancipação dos sujeitos num processo de indissociabilidade da análise e do estabelecimento de relações entre as *perspectivas macro e microcontextuais*.

O desenvolvimento profissional docente é compreendido, nesse sentido, como um processo complexo que compreende as *experiências espontâneas de aprendizagem* e as atividades planejadas que contribuem para a qualidade da educação em contextos nos quais os professores têm a possibilidade de rever, renovar e ampliar, individualmente ou em grupo suas concepções e práticas educativas (DAY, 2001, p. 20-21).

2.1 AS PESQUISAS NA ANPED NO PERÍODO DE 2008 A 2012

Diante dos pressupostos apresentados e com a intencionalidade de mapear as produções científicas brasileiras que tratam da interlocução entre Universidade e Escola em processos de desenvolvimento profissional docente, realizei o primeiro movimento de implicou na análise dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPED no período de 2008-2012 focalizando nos Grupos de Trabalho⁷ GT08 – Formação de Professores — e no GT11— Políticas de Educação Superior.

Foram analisados, nesse sentido, os resumos de trabalhos apresentados nas reuniões anuais, da 31^a até a 35^a.

O banco de dados da ANPED foi selecionado visto sua importância no campo da educação, no qual os critérios para seleção dos trabalhos atendem requisitos necessários a uma pesquisa científica, como já consideramos em outras investigações.

Assim, critérios que tratam da relevância e pertinência do trabalho para a área, riqueza conceitual e na formulação dos problemas, consistência e rigor na abordagem teórico-metodológica e na argumentação, interlocução com a produção da área e originalidade e contribuição para o avanço do conhecimento na área são os requisitos para submissão dos artigos para participação nos eventos, conforme orientações no site da ANPED. Outros

⁷ A ANPED está estruturada em 23 grupos de trabalho e no Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED). Fonte: <http://www.anped.org.br/home>

critérios que direcionaram o estudo para o banco de dados referem-se à avaliação no portal da CAPES e também ao acesso facilitado via internet.

A pesquisa caracteriza-se, então, como *tipo estado do conhecimento*. Em relação a essa proposta metodológica, Ferreira (2002, p. 258) afirma que:

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Neste percurso, foram analisados 173 resumos no período selecionado, dos quais 104 no GT8 e 69 no GT11. Para a presente investigação foram definidas três palavras-chave: *formação, universidade e escola* configurando um primeiro movimento para a seleção dos artigos e por tratar-se dos interesses de pesquisa. Na continuidade, foi construída uma tabela para mapeamento dos trabalhos e a categorização e análise dos “temas emergentes, silenciados e das evidências com as quais vamos dialogar”.

Cabe destacar que o intervalo de tempo selecionado tem relação com o início da implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o movimento de formação continuada decorrente dos Planos de Ações Articuladas construídos pelas redes de ensino públicas. Assim, interessou analisar se as pesquisas estão tematizando a relação entre as Universidades e as Escolas de Educação Básica nesse contexto.

A partir, então, da leitura flutuante dos resumos, foram selecionados 14 trabalhos que atenderam aos critérios estabelecidos, sendo 12 apresentados no GT8 e 02 no GT11, o que corresponde a 12% de trabalhos no GT8 e 3 % dos trabalhos no GT11. Cabe destacar que os trabalhos selecionados não tratam da temática da pesquisa de forma exclusiva, versando sobre temas da formação de professores.

Na tabela que segue podemos observar a distribuição dos trabalhos dos GTs que correspondem aos critérios da pesquisa:

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos apresentados no GT8 e GT11

Ano	GT8 Formação de Professores		GT11 Política da Educação Superior	
	Total de trabalhos	Formação, Universidade e Escola	Total de trabalhos	Formação, Universidade e Escola
2008	18	02	14	01
2009	21	04	12	0
2010	21	0	13	01
2011	22	02	18	0
2012	22	04	12	0
%		12%		3%

Fonte: site da ANPED, 31ª a 35ª reuniões anuais.

Ainda na tentativa de mapear a produção do campo da formação de professores e a temática em foco no período selecionado, organizei um quadro, na sequência, que apresenta as instituições de ensino que produziram tais pesquisas, bem como as agências financiadoras para a realização dos estudos:

Tabela 2 - Distribuição dos artigos por Instituição de Ensino Superior no país e agências financiadoras

Instituições	Agência financiadora
Fiocruz e UERJ	-
PUC-PR	-
PUC-Rio/CBNB	CNPq e FAPERJ
UEPA	CNPq
UFAC, UNISANTOS	CAPES
UFJF	CAPES
UFMG	-
UFRJ	CAPES, OBEDUC e INEP
UNESP	-
UNESP	CAPES e PROEX
UNESP	CAPES e UAB

UNIR	-
UPM, PUC-SP, FCC	-
USP	CNPq

Fonte: site da ANPED, 31ª a 35ª reuniões anuais.

Como ponto de partida para a análise, podemos observar que o GT da formação de professores ocupou-se de produções em maior número do que o GT da Política da Educação Superior.

Na sequência do trabalho foi realizada a análise dos artigos selecionados no sentido de mapear quais as preocupações expressas nas pesquisas. Após a leitura, os trabalhos foram agrupados por proximidade de temáticas considerando que, embora alguns pudessem ser alocados em diferentes categorias, foram priorizados os de maior relevância no estudo. A construção de uma tabela preenchida com os dados dos artigos estudados contribuiu para a categorização e *retorno sempre que necessário diálogo com as evidências*.

Diante desse cenário, e a partir da fundamentação em André (2001), concordo que há um crescimento na área de pesquisas educacionais no país, principalmente diante de um quadro de expansão da Pós-Graduação, observando-se mudanças em temáticas, referenciais teóricos, abordagens metodológicas e contextos de produção das pesquisas.

2.1.1 Políticas Públicas Educacionais: a parceria Universidade e redes de ensino

Inicialmente saliento que as políticas públicas educacionais “[...] fazem parte do conjunto de políticas sociais, expressão da ação (ou não ação) social do Estado” e que têm como principal referente “[...] a máquina governamental no movimento de regulação do setor da educação” (FRANCO, M.E. Dal Pai; BITTAR, M., 2006, p. 165).

É relevante, nesse sentido, para análise de políticas educacionais a compreensão da complexidade que perpassa tal política, analisando-a como processo histórico, envolvido numa dinâmica social onde há lutas e contradições, com o necessário diálogo com os dados e sujeitos reais envolvidos. Considero, também, a partir das reflexões e contribuições de Thompson (1981), que o conhecimento é provisório bem como compreende a sua incompletude, visto que a produção do conhecimento é orientada pelas perguntas realizadas pelo pesquisador. Thompson (1981, p. 50) afirma que “[...] embora lhe possam ser formuladas quaisquer perguntas, apenas algumas serão adequadas”.

Nessa categoria selecionei 11 trabalhos, dentre os quais nove (9) tratam de análise de projetos e programas tematizando tanto a formação inicial em serviço quanto a formação

continuada, sendo esta com maior representatividade na pesquisa, um trabalho que trata da indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão na Universidade e um trabalho que analisa as modalidades de formação continuada nas redes de ensino.

Destaco o estudo realizado por Andrade (2012) ao discutir um “processo de formação continuada implementado experimentalmente” com professores alfabetizadores. O contexto do projeto é o primeiro semestre de 2011, envolvendo 28 professores alfabetizadores de redes de ensino no Rio de Janeiro e a Universidade. Trata-se, conforme a autora, de uma *pesquisa-formação* configurada a estimular a produção escrita dos professores. Dentre os objetivos centrais encontra-se a autoria docente. Nas conclusões, a autora ressalta o ecletismo manifestado nas produções e defende a necessidade da autoria dos professores de forma a “[...] constituir uma verdadeira interlocução entre escola (representada por professores) e universidade”, num processo de diálogo entre os pares.

O texto de Duarte (2012) também analisa uma experiência de formação continuada de professores, fazendo a distinção entre programas *em rede* e *de rede*. Caracteriza como formação em rede os programas de formação continuada envolvendo Estados, Municípios e Universidades decorrentes da Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica numa proposta de regime de colaboração entre as esferas públicas e as Universidades.

Salienta que nesse modelo de formação, embora o mesmo represente um “esforço para a promoção da qualidade da educação, a partir da formação continuada docente” são significativos os problemas encontrados, dentre os quais a elaboração de cursos desvinculados das práticas e experiências profissionais, o número reduzido de professores participantes e o tempo destinado às formações. Tais problemas implicam na socialização da formação e continuidade do desenvolvimento profissional. Analisa, então, uma proposta de formação *em rede*, desenvolvida em Minas Gerais com professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma professora consultora, pesquisadora da UFMG, e supervisoras pedagógicas da Secretaria de Educação. Nas conclusões observa-se como positiva a avaliação do projeto em curso visto a apropriação do grupo acerca do processo de formação e a interação dos sujeitos com suas práticas.

O artigo “*Rede Municipal e Universidade: parceria na formação contínua de professores*” trata da parceria de uma rede municipal com uma Universidade, envolvendo uma equipe de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, dirigentes municipais e pesquisadora com objetivo de “diagnosticar as necessidades formativas dos professores municipais, como subsídio para construir ações de formação

contínua em serviço.” Dentre as questões indicadas na conclusão, podemos encontrar a necessidade do estabelecimento de parcerias com os professores e dirigentes municipais, necessidade de formações que articulem teoria e prática, construção de espaços de estudo, pesquisa e reflexão coletiva e considerar as necessidades formativas dos professores.

A Pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das TIC na prática pedagógica do professor apresentada em 2009 analisa a evolução de um projeto de formação continuada à distância desenvolvido com professores a partir de uma parceria da Secretaria Municipal da Educação com uma Instituição de Ensino Superior durante três anos. Dentre as conclusões, a pesquisa aponta a necessidade da revisão dos conceitos de formação continuada nesse contexto, diante das condições objetivas de trabalho dos professores que participaram da formação, bem como aponta a possibilidade da transformação do projeto em uma especialização configurando “[...] uma parceria efetiva da academia com a escola”, num processo de discussão da tecnologia a partir do contexto da prática dos professores.

O trabalho de Maia (2009), *“Formação dos profissionais da educação: a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) e o compromisso da Universidade”* analisa as publicações da ANPAE acerca da formação dos profissionais da educação e a trajetória de um projeto desenvolvido com dez escolas de uma rede de ensino proposto pela Universidade, que “integrou atividades de pesquisa, ensino e extensão” numa *metodologia dialógico-problematizadora*, fundamentada em Paulo Freire. A autora aponta que os estudos remetem à necessidade de construção de *vínculos cada vez mais estreitos entre Universidade e escolas públicas* e acredita na viabilidade de *programas de formação permanente mediante trabalho conjunto entre Universidade e Administração do sistema* ancorado na reflexão sobre a prática.

Modelos formativos e dificuldades vividas na formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo aborda um projeto de formação continuada desenvolvido no Pará sob a responsabilidade, conforme autores, de Universidades, Museu e Secretaria de Educação. Dentre os resultados da pesquisa foi constatado o modelo formativo adotado que privilegia o diálogo como pressuposto da formação destacando, ainda, a formação como possibilidade de desenvolvimento profissional e aponta dificuldades relacionadas às condições precárias de trabalho dos professores.

O trabalho *Secretarias de Educação e as práticas de formação continuada* apresenta resultados de pesquisa sobre modalidades de formação continuada propostos por secretarias

estaduais e municipais de educação em todas as regiões do País. Conclui que as ações podem ser classificadas em dois grupos: propostas denominadas *individualizadas*, voltadas para a valorização da pessoa do professor e *colaborativas*, encontradas em um menor número e que perspectivam “superar o isolamento dos professores e as ações de cunho marcadamente individualista”. Analisa como um dos desafios das secretarias promover a integração entre escolas e destas com as Universidades.

Autobiografia e formação docente em Rondônia: a busca de uma identidade profissional aborda o Projeto *Graduando na Escola Viva*, projeto de formação inicial em serviço caracterizado como “colaboração Interinstitucional Universidade/Escola”. A pesquisa utilizou a autobiografia como técnica de coleta de dados e dentre as conclusões encontramos que foi um projeto inovador na formação de professores da Educação Básica municipal.

Programas especiais de formação superior de professores em serviço no Brasil: do discurso democrático às ações regulatórias, analisa documentos orientadores das reformas educacionais e faz o mapeamento de programas especiais de formação docente nas cinco regiões do País. Salienta que as parcerias entre instâncias governamentais e universidades públicas nesses contextos geram debates diante da possibilidade de perda da autonomia das Instituições de Ensino Superior e destaca a importância do acompanhamento crítico, tanto das universidades quanto dos professores das escolas, acerca dos efeitos de tais propostas de formação, bem como afirma que “se trata de um processo de universitarização em massa” e questiona se tal processo possibilitará a profissionalização dos professores.

Outra pesquisa, “*Formação de professores em nível superior: o Projeto Veredas e a nova Sociabilidade do capital*” apresentado em 2008 analisa um projeto de formação inicial de professores em serviço. A pesquisa contextualiza as reformas do Estado iniciadas nos anos de 1990 e estabelece relações entre as políticas de formação docente propostas e um movimento mundial de reformas. Trata-se, então, da análise de um projeto de formação inicial realizado à distância numa parceria do governo de Minas Gerais com uma Universidade. São priorizados os “documentos de caráter mais geral” do projeto e problematizada a Formação Inicial de Professores à distância como política pública para os que foram historicamente excluídos do Ensino Superior.

Por último, *Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional* apresenta significativa contribuição, a partir da análise de dados estatísticos, para a reflexão sobre os limites vivenciados para tornar realidade o *ensino-pesquisa-extensão* considerando três aspectos: pós-graduação consolidada, titulação

acadêmica e regime de tempo integral dos docentes. Ao investigar como esse princípio constitucional se configurou após vinte anos da promulgação da Constituição, concluiu que somente um terço ou pouco mais das Universidades apresentam as condições ideais para a observância de tal princípio.

Analiso, dessa forma, que as pesquisas dos dois GTs, que tratam da interlocução Universidade e Escola estão focalizadas, de forma significativa, na análise de projetos e programas desenvolvidos em modalidades de formação continuada de professores que atuam no Ensino Fundamental nas redes municipais. Em menor número de trabalhos observei a análise de projetos de formação inicial desenvolvida pelas Universidades em parceria com as redes de ensino. Nessa ótica, outro destaque refere-se às conclusões dos trabalhos que sinalizam a importância do diálogo entre os saberes construídos tanto na Universidade quanto na Escola.

2.1.2 Práticas Curriculares: a parceria entre Universidade e Escola

Neste quadro foram alocados três trabalhos focalizados na análise de programas envolvendo estágios curriculares supervisionados, o que me permitiu concluir que dos trabalhos apresentados a maioria conta com financiamento, envolvendo instituições públicas e privadas.

O trabalho de Rodrigues (2012) trata da parceria entre Universidade e Escola a partir da análise de como um estágio aconteceu em escola de Educação Básica numa experiência de “co-formação entre escola e universidade”.

A pesquisa decorreu de um programa de “apoio à melhoria do ensino nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro” da FAPERJ⁸, contou com financiamento e envolveu, no ano de 2008 dois professores de uma escola municipal do Rio de Janeiro, a diretora da escola e professores da Universidade. Esse autor também problematizou que em muitos estudos a escola é relegada ao campo da aplicação dos saberes construídos na Academia. Partiu do pressuposto, fundamentado em referenciais teóricos, tais como Perrnoud, Nóvoa, Tardif e Gatti e Barreto, de que as “[...] parcerias entre universidade e escola são consideradas pela comunidade educacional como importante meio para fazer com que a formação de professores se constitua em percurso contínuo e coerente de desenvolvimento profissional”.

Assim, utilizando uma abordagem qualitativa, concluiu que o estágio “[...] pôde se beneficiar da construção, reelaboração, reproblemática dos saberes da universidade e da

⁸ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

escola, de modo a cruzá-los em um estudo conjunto”, num processo de aproximação das instituições promovendo uma *circularidade dos saberes*, ancorado em Martinand (2002).

Afirmou, ainda, que o estágio curricular supervisionado é possibilidade de superação da “distância da pesquisa acadêmica e a realidade da escola, bem como as necessidades de seus professores”, sendo que tal perspectiva implica na consideração das condições objetivas de trabalho dos professores envolvidos, do tempo de inserção do estagiário na escola e na identificação dos “saberes mobilizados durante os estágios, por todos os envolvidos” num processo de *cruzamentos de saberes entre universidade e escola*.

Desenvolvimento profissional de formadores da educação básica: uma experiência envolvendo a parceria universidade-escola (RINALDI, 2012), agências financiadoras CAPES e UAB, tem como objetivo, conforme o autor, descrever e analisar o desenvolvimento da experiência de parceria entre a Universidade e as Escolas Públicas em que os professores em exercício na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acompanham e assessoram as primeiras inserções dos estagiários. Analisa, então, um programa oferecido por uma Universidade Pública, no curso de Pedagogia, articulado às disciplinas de estágio curricular supervisionado e desenvolvido em ambiente virtual.

Destaca que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do processo, os resultados obtidos foram positivos. Dentre eles, o trabalho colaborativo, sem uma hierarquização de saberes. Trata dos impactos observados nas aprendizagens profissionais dos pesquisadores e salienta, ainda, como desafios investir na *alteração da cultura*, da Universidade e da Escola, diante da interação produtiva e colaborativa entre as instituições.

Por último, Pierro e Fontoura (2009) analisam a parceria entre Universidade, Escola e Museus numa proposta de estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia. Salientam que há necessidade de construção de propostas institucionais para tais parcerias de forma que não se constituam em “algo a mais” para os estudantes e consideram a importância da parceria das instituições na formação docente, na “construção de um outro paradigma para a formação de professores” em que as referidas instituições diante da “responsabilidade de preservar e transmitir cultura”, assumem a função de socialização da cultura.

Como podemos observar os estudos realizados e apresentados no GT Formação de Professores e organizados nesse quadro tratam do diálogo da Universidade com a Escola a partir da realização dos estágios curriculares supervisionados.

A interlocução entre as instituições por essa via pode ser encontrada em Werle (2012, p. 429) quando afirma que “Uma importante vertente de interlocução com a EB é, portanto, a

sala de aula de cursos de licenciatura e de pós-graduação. Uma sala de aula que se relaciona com pesquisa, com produção científica, com diálogo e discussão desta produção”, ou seja, uma sala de aula com as vozes dos professores e alunos estagiários e com os professores das escolas, num processo de superação de hierarquias.

Diante desse cenário, cabe salientar que não localizei no período selecionado investigações que tratam da temática em estudo e a relação com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de forma explícita, encontram-se lacunas, ainda, sobre os processos de desenvolvimento profissional no Ensino Médio e nas modalidades do Ensino Fundamental.

2.2 BANCO DE TESES DA CAPES E DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PERÍODO 2011 - 2016

Na continuidade do estudo, realizei o mapeamento do Banco de Teses da CAPES, no período compreendido entre os anos de 2011 e 2012 e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2012 a 2016.

Como a intenção inicial era analisar se as produções científicas tratavam da relação entre as Universidades e as Escolas de Educação Básica no período de início da implantação do PDE e o movimento de formação continuada decorrente dos Planos de Ações Articuladas construídos pelas redes de ensino públicas, foi selecionado inicialmente o intervalo de tempo entre o ano de 2008 a 2012. Contudo, no Banco de Teses da CAPES o período selecionado foi do ano de 2011 a 2012⁹ e, na perspectiva de complementaridade, foi ampliado o estudo na BDTD para o período de 2012 a 2016.

Em relação à pesquisa na CAPES, na mesma perspectiva metodológica realizada na ANPED, selecionei os descritores *formação*, *universidade* e *escola*. Foram localizados 299 registros com tais palavras-chave nos resumos.

Ainda na perspectiva de mapear o campo da formação docente, refinei os resultados ao selecionar a Educação como Área de Conhecimento, o Programa de Educação e o Doutorado como Nível do Curso selecionado.

Após a leitura flutuante dos resumos, os dados foram alocados em tabelas no sentido de melhor compreensão e análise das pesquisas.

⁹ O recorte de tempo justifica-se na medida em que o Banco de Teses da CAPES disponibilizou as Dissertações e Teses com data de defesa compreendida entre os anos de 2011 e 2012 no período da investigação.

Como metodologia de trabalho, utilizei princípios do Modelo denominado *Create a Research Space* (CARS) proposta por John Swales. A abordagem é considerada um “modelo” que possibilita a análise de textos com propósitos comunicativos. É reconhecida entre pesquisadores de gêneros textuais, considerada como “[...] um modelo de análise testado e aplicado em diversas áreas disciplinares e em diferentes contextos culturais, com adaptações que ressaltam seu caráter flexível e dinâmico, justificando assim sua utilização em diversas pesquisas pelo mundo afora” (DIAS; BEZERRA, 2013). Da mesma forma, os estudos de Santos (1997) destacam o conceito de gênero para Swales que considero relevante para os propósitos da sistematização das análises. A pesquisadora afirma que

[...] para Swales o conceito de gênero privilegia o caráter/propósito comunicativo de uma situação, suas convenções e regras lingüísticas e discursivas compartilhadas pela comunidade discursiva que convive, atua e interage em uma dada situação, dominando gêneros do discurso articulado e intencionado (a quem se destina: público-alvo) por ela mesma. Uma vez configuradas as expectativas, uma manifestação genérica pode ser considerada como prototípica pela comunidade geradora. (SANTOS, 1997, p. 18)

Nesse sentido, ao considerar que os resumos das Teses analisadas têm um propósito comunicativo destinado a uma comunidade científica e diante da afirmação de que a formação de professores é um campo de pesquisa, avalio que o Modelo CARS, embora comumente utilizado para análise de resumos de artigos científicos, pode contribuir para a compreensão do panorama das pesquisas.

O referido Modelo é constituído por três movimentos, denominados originalmente *movies*, “descritos segundo uma metáfora ecológica” (DIAS, BEZERRA, 2013). Assim, o primeiro Movimento implica em situar a pesquisa, estabelecer o território da pesquisa, o segundo Movimento expressa o “nicho da pesquisa” e o terceiro pode ser caracterizado como “ocupando o nicho”. Cabe destacar que no Modelo, os Movimentos são realizados por “passos” que permitem a construção da informação apresentada no texto.

Abaixo segue a estrutura retórica do gênero, conforme quadro apresentado por Cassaroti (2009):

MOVIMENTO 1: ESTABELEECER O TERRITÓRIO

- Passo 1 - Estabelecer a importância da pesquisa e/ou
- Passo 2 - Fazer generalização/ões quanto ao tópico e/ou
- Passo 3 - Revisar a literatura (pesquisas prévias)

MOVIMENTO 2: ESTABELECE O NICHOS

- Passo 1A - Contra-argumentar ou
- Passo 1B - Indicar lacuna/s no conhecimento ou
- Passo 1C - Provocar questionamento ou
- Passo 1D - Continuar a tradição ou

MOVIMENTO 3: OCUPAR O NICHOS

- Passo 1A - Delinear os objetivos ou
- Passo 1B - Apresentar a pesquisa
- Passo 2 - Apresentar os principais resultados
- Passo 3 - Indicar a estrutura do artigo

Destaco que para fins de análise dos resumos, não utilizei o Modelo na sua totalidade e complexidade, mas, sim, o que considere como princípios da referida abordagem. Priorizei a macro “leitura” dos nichos.

Num primeiro quadro, foram alocados sete trabalhos. Após nova leitura dos resumos, foram selecionados cinco trabalhos que na leitura dos resumos indicavam pertinência à proposta do Projeto. Foram, então, organizados em duas categorias: formação inicial, envolvendo as práticas curriculares e formação continuada, sendo que nessa foram incluídos os projetos elaborados nas Universidades como propostas no eixo Ensino, Pesquisa e Extensão. Recorro a essa divisão do campo da formação tendo presente as reflexões atuais que compreendem a formação como um processo contínuo, caracterizado como desenvolvimento profissional, bem como a complexidade e “porosidade da palavra formação.” (FERNANDES; CUNHA, 2012, p. 52).

Diante das limitações de registros no Banco de Teses da CAPES, recorri à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações trata-se de uma parceria entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e instituições de ensino e pesquisa brasileiras. É uma base de dados que mantém registro de dissertações e teses defendidas por brasileiros no País e no exterior. De forma complementar a consulta realizada no banco de teses da CAPES, selecionei o período de 2012 a 2016.

Na continuidade, adotei como procedimentos para a seleção da produção científica os mesmos descritores (formação, universidade e escola) e defini ainda como filtros: assunto “formação de professores” e a opção por registros de “Teses”. O primeiro resultado da busca

apresentou 99 achados de pesquisa. Foi realizada, então, a leitura dos títulos e do assunto com objetivo de analisar a aproximação do estudo ao tema da pesquisa. Diante dos estudos que apresentaram, nesse primeiro movimento, indícios de aproximação ao tema da pesquisa, foi realizada a leitura dos resumos, bem como a leitura flutuante (BARDIN, 1979) das teses e dos referenciais teóricos.

Do processo de análise foram selecionadas num primeiro momento 18 teses, alocadas em um quadro, utilizando os princípios do Modelo CARS anteriormente especificado, para a continuidade do processo de análise e mapeamentos dos temas pesquisados no campo da formação de professores. Na sequência, após a releitura, permaneceram para análise dez teses que corresponderam efetivamente aos descritores selecionados. É importante registrar que apenas uma Tese está registrada nos dois bancos de dados, sendo considerada, então, para fins de sistematização, nove Teses registradas na BDTD.

A partir do processo de análise da produção científica investigada, ocupando-me das preocupações dos investigadores brasileiros no campo da formação, agrupei os estudos em duas dimensões. Na primeira, denominada *Universidade e Escola em diálogo na formação inicial* foram estudadas as Teses que trataram da relação Universidade e Escola na formação de professores considerando o estágio supervisionado e as questões curriculares das licenciaturas. Na dimensão *Ensino, pesquisa e extensão como possibilidade de interlocução da Universidade e Escola* foram alocados oito trabalhos que investigaram processos de formação envolvendo a parceria da Universidade e Escolas em processos que abrangiam grupos de professores, escolas consideradas individualmente, bem como a parceria da Universidade com uma rede de ensino.

2.2.1 Universidade e Escola em diálogo na formação inicial

Nessa dimensão, foram agrupadas seis pesquisas que focalizaram na interlocução entre a Universidade e a Escola de Educação Básica tematizando a formação inicial dos professores e sua inserção na escola de EB. Duas foram localizadas no Banco de Teses da CAPES (COSTA, 2012; GALINDO, 2012) e quatro na BDTD, sendo que a Tese de Galindo (2012) encontra-se registrada nos dois bancos de dados, o que resultou em um cenário com seis pesquisas.

Diante de tal organização, a tese *A formação do professor de Física na UFF: construção e influência da parceria com a escola básica* de Isa Costa (2012) tratou da formação de professores na Universidade Federal Fluminense (UFF), focalizando nos

licenciandos de Física. Realizou uma pesquisa de *caráter qualitativo, descritiva*, utilizando estudo de caso e análise documental. O estudo implicou, dentre outros enfoques, na investigação acerca de uma “[...] intervenção colaborativa para ensino de Física em uma EB pública, através da aplicação de um Projeto de Ensino planejado conjuntamente pela docente da EB e pelas formadoras e licenciandos em Física da UFF”. Apontou como resultados uma parceria em construção importante para a formação inicial e continuada dos docentes formadores da Universidade e dos professores da Educação Básica.

O trabalho de Galindo (2012) intitulado *O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos à formação inicial docente* focalizou o estudo no professor da EB que recebe estagiários na sua sala de aula. Assim, investigou “Que sentidos professores que ministram aulas de Física no ensino Médio e recebem estagiários em suas salas de aula, atribuem ao estágio supervisionado da Licenciatura de Física e que relações podemos estabelecer entre esses sentidos e a formação inicial docente?” Utilizou metodologia qualitativa com aproximação da abordagem sócio-histórica. Como interlocutores, a investigadora definiu os professores de Física do Ensino Médio que acolheram “bem” os estagiários.

O estudo indicou *a necessidade de ações intencionais na direção de uma maior aproximação entre a Universidade e a Escola* por parte das instituições formadoras e das políticas educacionais.

Outra pesquisa, *A formação de professores de Física na perspectiva da Teoria da Atividade: análise de uma disciplina de Práticas em Ensino e suas implicações para o codocência* (SILVA, 2013), apresentou como objetivo caracterizar *o processo de tornar-se professor* no contexto da disciplina Práticas em Ensino de Física e abordou *alguns aspectos da relação Universidade – Escola*. Considera que a formação inicial dos professores ocorre na Universidade e na Escola e dentre as conclusões sinaliza a importância da Escola deixar de “ser o local de mera aplicação do estágio”, constituindo-se como *local de ensino-aprendizagem*. Tal perspectiva, conforme os registros da investigação, pode construir pontes entre a Universidade e a Escola.

Ainda tratando da relação Universidade e Escola, o estudo de Monteiro (2013), *A formação de professores e a diversidade cultural nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Matemática*, tratou da formação inicial de professores de Matemática. A investigação, com apoio do Programa denominado OBEDUC, apresentou como questão central de *que maneira os cursos de Licenciatura em Matemática estão organizados e como*

estão contribuindo para a formação de professores que atuarão em realidades marcadas pela diversidade cultural? O estudo indicou avanços em relação às propostas dos cursos e as políticas educacionais focalizadas para a consideração da diversidade cultural na escola e desafios aos cursos investigados no que se refere ao desenvolvimento de uma matriz curricular voltada à diversidade na mesma proporção que os conhecimentos específicos da Matemática.

Na sequência destaco dois trabalhos apresentados no ano de 2015 que se ocuparam de pesquisar a formação em contextos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O estudo de Santos (2015) denominado *A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de professores de Química em formação inicial* investigou as influências da participação dos licenciandos em comunidades de prática para a sua formação profissional. A pesquisa sinalizou a importância da participação dos licenciandos em comunidades de prática na formação docente.

O estudo de Jahn (2015), que tematizou as contribuições do PIBID no processo formativo docente de Educação Física, também tratou de aspectos relacionados às influências do Programa para os docentes em atividade na Escola. O estudo indica, dentre outras contribuições, a importância do Programa enquanto *inovação metodológica e na relação Universidade e Escola*.

2.2.2 Ensino, pesquisa e extensão como possibilidade de interlocução da Universidade e Escola

Neste grupo considerei inicialmente os estudos de Souza (2012) e Azevedo (2012), Universidade Federal de São Carlos, Linhas de Pesquisa “Formação Básica e Continuada de Professores e outros Agentes Educacionais” e “Ensino de Ciências e de Matemática” e a pesquisa de Silva (2012), Universidade Federal do Ceará, na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, todos registrados no Banco de Teses da CAPES.

Souza (2012) investigou as contribuições de uma proposta de formação denominada *Histórias infantis e matemática nas séries iniciais*, vinculada ao Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade, envolvendo alunos em formação docente na Graduação e professores da Educação Básica em um estudo de caso. A pesquisadora analisou múltiplas fontes de dados e realizou a triangulação destas. Os resultados apontaram para a configuração dessa instância

como formativa de professores e a importância da atuação dos grupos colaborativos nesse processo.

Na sequência, destaquei a tese de Silva (2012): *Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses*.

A autora afirma que “a tese tem como foco a valorização da Cosmovisão Africana no âmbito escolar em situação de formação de professores”. Salienta que o estudo decorreu de um projeto de extensão universitária com objetivo de “promover curso de formação para professores do ensino fundamental I”. O estudo indica que as *ações interventivas* realizadas pelo grupo de pesquisadoras “também nos revelaram o potencial transformador-pedagógico de uma pesquisa-formação e destaca a produção escrita realizada no processo pelas participantes”.

A Tese de Azevedo (2012), *O conhecimento matemático na educação infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada* teve como objetivo analisar os processos formativos desenvolvidos em um grupo de estudos com professoras de Educação Infantil. O estudo caracterizou-se como de cunho qualitativo, com narrativas orais e escritas e com a realização de análise de conteúdo. Azevedo apontou que os processos colaborativos que perpassaram a formação “não foram suficientes para que ocorressem mais espontaneamente a negociação de significados e a troca de ideias matemáticas. A parceria Universidade-Escola, na tomada de decisões, foi esperada pelas professoras como forma de validar sua prática docente”.

Ainda tratando da relação Universidade e Escola em processos de formação continuada, a partir dos achados de pesquisa na BDTD, destaco os estudos de Pereira (2015), *RedeFor e a formação de gestores: novas subjetividades na educação a distância*, que analisou o curso de especialização em gestão de escolas para diretores da rede Estadual em São Paulo, parceria entre a Secretaria de Educação do Estado e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O processo formativo, nas conclusões da pesquisadora, mostrou-se “[...] muito mais uma experiência educativa vinculada ao enfoque da empresa do que uma experiência voltada a disparar uma formação para a transformação do homem” (PEREIRA, 2015, p. 180).

As demais investigações agrupadas nessa categoria têm como enfoques processos de formação continuada envolvendo a Universidade e a Escola. Assim, Briccia (2012), Germanos (2016) e Rachman (2013) tratam de processos formativos em que há destaque sobre a importância da participação e do envolvimento ativo dos professores da Escola como

sujeitos na pesquisa, bem como destacam a valorização da interlocução da Universidade com a Escola de Educação Básica de forma a contribuir para a constituição de conhecimento no campo da formação docente. Destaco, ainda, a pesquisa de Pessoa (2015) que tratou de modelos formativos que contribuem para o desenvolvimento profissional de professores em contextos brasileiros com enfoque no trabalho do professor formador.

Na sequência, apresento um quadro com elementos considerados relevantes para a pesquisa no campo da formação de professores que foram observados durante o processo de análise.

Quadro 1: CAPES e BDTD: Panorama da produção do conhecimento científico no campo da formação de professores no período 2012 – 2016

Categorias	Nº de pesquisas	IES/ Área de concentração ou Linha de pesquisa
Universidade e Escola em diálogo na formação inicial	06	<ul style="list-style-type: none"> • UFF/ Formação de Professores de Ciências • UFRGS/ Química da Vida e Saúde • USP/ Ensino de Ciências e Matemática – 2 trabalhos • USP/ Ensino de Física • USP/ Ensino de Química
Ensino, pesquisa e extensão como possibilidade de interlocução da Universidade e Escola	08	<ul style="list-style-type: none"> • UFSCar/ Formação Básica e Continuada de Professores e Outros Agentes Educacionais e Ensino de Ciências e Matemática – 2 pesquisas • UFC/ Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola • PUCSP/ Psicologia da Educação – 2 pesquisas • USP/ Ensino de Ciências e Matemática – 2 pesquisas • UFU/ Saberes e Práticas Educativas

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Considero importante situar a Área de Concentração ou Linha de Pesquisa nas quais as investigações foram realizadas pelo fato de que os Programas de Pós-Graduação “[...] criam uma linha de pesquisa quando contam com vários pesquisadores cujas competências e

interesses permitam uma atividade conjunta, integrada e convergente, produzindo coletivamente o conhecimento no seu âmbito temático” (SEVERINO, 2007, mimeo). Assim, o autor afirma que as Linhas são as referências imediatas dos núcleos de estudo e de pesquisa e dos projetos de investigação.

As análises realizadas permitem neste momento elencar algumas questões relacionadas à produção do conhecimento no campo da formação de professores no País em processos de interlocução da Universidade e Escola de Educação Básica:

- os temas de pesquisa disponibilizados no banco de dados da CAPES e da BDTD apresentaram semelhanças aos temas relatados no portal da ANPED, com especial destaque para as investigações que se ocuparam de tratar da formação inicial dos professores e da importância da parceria da Universidade e da Escola mediadas pelas práticas curriculares supervisionadas.
- as políticas públicas educacionais também foram tema de pesquisa, contudo, as políticas de formação e valorização docente no âmbito da CAPES ainda foram encontradas em número restrito, no período selecionado: duas investigações no contexto do PIBID e uma com apoio/ fomento do OBEDUC.
- outro aspecto está relacionado aos cenários das investigações e interlocutores nas pesquisas. A Escola Pública é privilegiada nesse sentido, sendo observado apenas um estudo envolvendo a Escola Privada Particular. Em relação aos interlocutores, as Teses envolveram professores do Ensino Médio, em especial os que atuam na área do conhecimento de Matemática e Ciências da Natureza.
- a análise dos dados explicita uma concepção de formação na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores, o que corresponde às perspectivas atuais no campo da formação docente.
- as investigações encaminham para a necessidade e importância da aproximação da Universidade e Escola para a formação de professores, bem como sinalizam que ainda é um desafio tal aproximação.
- não foram localizados nesse recorte investigações que envolvessem como interlocutores trabalhadores que atuam na gestão pedagógica da Escola e na mobilização do Projeto Político-Pedagógico, tais como supervisores escolares, orientadores educacionais ou coordenadores pedagógicos.

Registro que outras questões podem ser elencadas a partir das análises, diante de outros *interrogantes* e da significativa contribuição das pesquisas, no entanto, optei por questões que considerei como *temas emergentes* e *silenciados* na perspectiva de mapear a produção e contextualizar a presente Tese.

Nesse sentido, compreendo que a pesquisa acerca do desenvolvimento profissional docente, em processos de interlocução entre a Universidade e Escola é um tema no campo da formação de professores com amplas possibilidades de investigação e produção de conhecimento. Defendo a importância do estudo acerca do processo de desenvolvimento profissional docente na interlocução entre a Universidade e a Escola de Educação Básica visto que, diante dos mapeamentos realizados, avalio que não se configura como um campo saturado, sendo viável o trabalho de pesquisa no sentido de compreendermos as condições de construção de conhecimento nesse diálogo, bem como a socialização de saberes dos docentes e seus impactos nas práticas pedagógicas. É nessa perspectiva que apresento a seguir os fundamentos teóricos que contribuirão para a inserção no campo empírico e construção de uma *síntese interpretativa*.

3 UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

A universidade será assim um centro de saber,
destinado a aumentar o conhecimento humano,
um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e
amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento,
uma escola de formação de profissionais
e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão
da cultura comum brasileira.

Anísio Teixeira

Como anteriormente anunciado, acredito que tratar do campo da formação docente, aqui de forma específica do desenvolvimento profissional, implica em discutir inicialmente sobre o compromisso e a função da Universidade em relação à formação dos professores no País.

Ao considerar a diversidade de referentes teóricos que estudam e produzem conhecimento acerca do tema, apresento neste momento as contribuições do pensamento de quatro intelectuais brasileiros para o processo de reflexão, tendo como eixo central a democracia e o direito à educação de todos, em cenários de defesa por uma educação *contra-hegemônica*.

Desse modo, busco ancoragem no pensamento de Vieira Pinto (1909–1987), principalmente diante da necessidade de explicitar o conceito de educação que orientou a pesquisa.

Retomo os estudos de Mainardes (2015; 1992) que resgatam aspectos da biografia e ideias pedagógicas de Álvaro Vieira Pinto no campo da educação.

De acordo com Mainardes (1992, p.4),

Álvaro Vieira Pinto foi um importante filósofo, uma das mais importantes figuras do pensamento filosófico nacional, um verdadeiro “Mestre”. Deixou inúmeras obras publicadas e outras inéditas, atuou e dirigiu uma das mais importantes instituições no plano político-educacional da década de 60 — o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) assumindo com seriedade o seu papel de intelectual na sociedade brasileira.

Ainda, conforme o pesquisador, Vieira Pinto foi um verdadeiro “Mestre da Educação”, um pensador com contribuições atuais para o debate sobre temas que ainda se constituem em desafio à educação brasileira, como podemos analisar no texto que segue:

As ideias de Álvaro Vieira Pinto sobre educação encontram-se dispersas em vários momentos das suas obras. Ele foi um verdadeiro ‘Mestre da Educação’ porque abriu caminhos para a reflexão sobre o que é ensinar e aprender, sobre a relação educador-

educando, sobre os conceitos de educação, alfabetização, educação de adultos, concepção ingênua ou crítica da educação, conteúdo e forma da educação, papel da Universidade, formação do educador e outros temas atuais e relevantes. Pode-se argumentar que as suas ideias são ainda hoje pertinentes e que merecem ser debatidas. (MAINARDES, 2015, p. 106)

Dessa forma, Vieira Pinto (1982, p. 29-30) contribui para a compreensão do conceito de educação, *num sentido amplo e autêntico*, como “[...] um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem em função de seus interesses”. Assim, a sociedade, na concepção do filósofo, “[...] atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos” (VIEIRA PINTO, 1982, p.30).

E, diante de tal concepção, trata do *caráter histórico-antropológico da educação* explicitando caracteres da educação, que apresento de forma resumida:

- a educação é um processo, portanto é o decorrer de um fenômeno no tempo, ou seja, é um fato histórico;
- a educação é um fato existencial; configura o homem em toda sua realidade;
- a educação é um fato social. Refere-se à sociedade como um todo;
- a educação é um fenômeno cultural; a educação é transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos;
- nas sociedades altamente desenvolvidas, com divisões internas em classes opostas, a *educação pelo saber letrado* é sempre privilégio de um grupo ou classe;
- a educação se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade;
- a educação é uma atividade *teleológica*. A formação do indivíduo sempre visa um fim e o que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detêm o comando social;
- a educação é uma modalidade de trabalho social; o educador é um trabalhador;
- a educação é um fato de ordem consciente. É determinada pelo grau alcançado pela consciência social e objetiva suscitar no educando a consciência de si e do mundo;
- a educação é um processo exponencial, isto é multiplica-se por si mesma com sua própria realização;
- a educação é por essência concreta;
- a educação é por natureza contraditória, pois implica simultaneamente conservação e criação.

Vieira Pinto (1982, p. 35; 51) afirma que a educação é necessariamente intencional, que “não há educação sem teoria da educação (implícita ou explícita)” e que “não se pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem”. Tal posicionamento requer também a problematização de questões concretas, tais como “A quem educar? Quem educa? Com que fins? E por que meios?” Tais interrogantes, conforme o filósofo, resumem todo o processo educacional em sua essencial inter-relação de conteúdo e forma.

Ainda em relação ao pensamento de Vieira Pinto, julgo como significativa contribuição ao presente estudo a definição do conceito de *alienação* no campo da educação. O teórico afirma que “[...] somente a educação não alienada pode servir aos objetivos da sociedade e da luta pelo seu desenvolvimento, e pela transformação da vida do homem” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 55) e manifesta que a *principal tarefa do educador dotado de consciência crítica seja o incessante combate a todas as formas de alienação* principalmente no terreno da educação.

Ainda com fundamentação no filósofo, no sentido de compreender a formação docente vinculada à *etapa histórica vivida pela sociedade*, destaco como construções importantes a consciência de saber-se *inconcluso*, a defesa de uma formação que corresponda às necessidades do seu processo de desenvolvimento profissional e o reconhecimento da sua *tarefa social* que podem contribuir para uma relação educacional dialógica, permeada por processos de formação permanente, processos caracterizados pelo “[...] encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 118).

Como contribuição ainda à construção do conhecimento, retomo neste momento a contribuição do pensamento do *filósofo da educação* Anísio Teixeira (1900- 1971), intelectual que participou do grupo que produziu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932).

Nunes (2010) afirma que Anísio constituiu sua compreensão da sociedade e da educação brasileira a partir do *convívio com alguns dos maiores intelectuais brasileiros* e da sua ação na gestão pública do ensino e que, ao ter como motivação realizar uma *grande obra de educação popular*, “[...] estudou, escreveu, viajou com o intuito de conhecer outras experiências pedagógicas, debateu incansavelmente no Congresso e em associações diversas suas propostas de uma educação para todos os brasileiros” (NUNES, 2010, p. 35).

O pensamento de Anísio teve raízes em John Dewey e, também, em Kilpatrick, professores na Universidade de Colúmbia, Estados Unidos.

Acerca das contribuições e influências no pensamento do intelectual, Saviani (2010) destaca que Anísio “[...] embora seguindo Dewey, estava atento às condições brasileiras e não

transplantava, simplesmente, o sistema americano” (SAVIANI, 2010, p. 226), assim, procurou *a partir da realidade do País, encaminhar a educação pública na direção da construção de um sistema articulado.*

Dentre as contribuições de Anísio, é possível destacar suas concepções sobre *democracia e mudança social.* Conforme Corsetti (2010, p. 260) a obra de Anísio lida com os problemas do nosso tempo e explicita “[...] um plano de reconstrução da educação, da escola e da nação brasileira” defendida por ele como independente e soberana.

A referida autora diz que Anísio “[...] afirmava, de forma inequívoca, a relação entre educação e democracia e o papel central da educação num projeto sociopolítico que tivesse em vista a concretização de uma sociedade mais justa” (CORSETTI, 2010, p. 259). Nesse mesmo sentido, na defesa de uma escola para todos, Nunes (2010) salienta que Anísio “Denunciou implacavelmente a seletividade da nossa escola para o benefício de alguns privilegiados em detrimento de uma massa de deseducados que apenas sobrevivia sem usufruir dos bens sociais destinados a poucos” (NUNES, 2010, p. 35).

Tal posicionamento pode ser encontrado, por exemplo, quando esse autor afirma que “[...] a sociedade democrática só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática [...]” (TEIXEIRA, 1967, p. 32) e que o Estado democrático depende da Escola Pública para seu próprio funcionamento e perpetuação.

Nesse sentido, Anísio defende também uma estreita relação entre a Escola Pública e a Comunidade e salienta que “[...] a escola pública é por excelência a escola da comunidade, a escola mais sensível a todas as necessidades dos grupos sociais e mais capaz de cooperar para a coesão e a integração da comunidade como um todo” (TEIXEIRA, 1967, p. 36).

E, ao defender a escola pública universal e gratuita, Anísio chama a atenção para a necessidade de valorização da denominada “educação primária” considerada por ele como fundamento, base da educação de toda a nação e nos diz que “Não desmerecemos nenhum dos esforços para a educação ulterior à primária, mas reivindicamos a prioridade número um para a escola de que dependem todas as escolas – a escola primária” (TEIXEIRA, 1968, p. 80).

Diante de tal defesa, a formação docente requer, para Anísio, também um cuidado especial, visto que *de sua qualidade dependerá o êxito de todo o sistema.* Para Corsetti (2010, p. 261) “a formação de professores esteve no centro das preocupações” do intelectual:

Reconstruir a escola e a nação passava por um processo de formação de professores, para o qual empregou suas ideias renovadoras, criando, quando diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro, o Instituto de Educação e transformando a Escola Normal em Escola de Professores, a qual fazia parte do Instituto de Educação, juntamente com o Jardim da Infância, a Escola Primária e a Escola Secundária, que

funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática para os cursos de formação de professores. (CORSETTI, 2010, p. 262).

Anísio reforça a importância da Universidade no País na formação dos professores e destaca seu papel na *reconstrução educacional brasileira*, como no excerto que segue:

A universidade – com as suas atividades imensamente ampliadas – será o centro e a sede de toda essa organização, transformada que será na casa de formação dos mestres de todos os níveis e dos quadros técnicos, profissionais e científicos de todo o país. E a ela se confiaria o inadiável compromisso de reconstrução educacional brasileiro. (TEIXEIRA, 1968, p. 89).

Cabe lembrar que Anísio atuou em diferentes esferas, dentre as quais, na direção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e na Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior, hoje denominada Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Conforme Nunes (2010), a CAPES sob a condução de Anísio, *transformou-se em órgão dinâmico para a formação de quadros de nível superior para a sociedade brasileira*. Para a referida pesquisadora, uma questão que merece destaque na obra de Anísio, em contextos de pesquisa e ensino, é a *liberdade de criação* presente no seu pensamento.

Ao discutir a efetivação da experiência democrática no País, Anísio enfatiza a necessária articulação do sistema de educação com o sistema de pesquisa e difusão de conhecimentos. Defende, ainda, uma *escola pós-graduada para estudos profundos e avançados, destinados à produção do conhecimento e do saber, como um centro de formação do professor de ensino superior e dos pesquisadores e cientistas humanos, sociais e físicos de todo o país* (TEIXEIRA, 1989).

Em relação às funções da Universidade, outra importante contribuição é o pensamento de Darcy Ribeiro (1922-1997), “educador, antropólogo, autor literário, político e gestor” (GOMES, 2010, p.88), traduzido na sua “multiplicidade de seres e fazeres” (ROGGE, 2010, p. 347) em virtude da sua “preocupação com o povo brasileiro” e relevante atuação nos caminhos da educação nacional, principalmente suas inquietações e problematizações acerca da constituição de uma *Universidade Necessária* num contexto de *civilização emergente*.

Bomeny (2000, p. 2) propõe pensarmos em Darcy Ribeiro “[...] como o último expoente da Escola Nova e do modernismo brasileiro dos anos 1930”. Nesse sentido, trata também da importância do encontro do intelectual com Anísio Teixeira e assim descreve:

[...] o encontro com Anísio Teixeira é mais do que o encontro de dois intelectuais; é reforço de tendências político-filosóficas, é reconhecimento de afinidades teóricas e, sobretudo, permanência da defesa de um projeto educacional que teve na Escola Nova sua gênese como movimento político e social e, em Darcy Ribeiro, a expressão pública e a fidelidade mais permanentes. (BOMENY, 2000, p.2).

Gomes (2010) afirma que Darcy ficou conhecido como um construtor de Universidades, ou melhor, semeador de universidades, diante das propostas de mudanças em universidades e sua influência em países da América Latina.¹⁰ No Brasil, sua contribuição alcançou a Universidade de Brasília e a Universidade Estadual Norte Fluminense, no Rio de Janeiro.

Além da sua contribuição à educação superior, manifestava preocupação em oferecer educação integral e escola de tempo integral na Educação Básica (GOMES, 2010). Nessa direção, esteve à frente do projeto que tinha como objetivo implantar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, no mandato de Leonel Brizola, em 1982 (ROGGE, 2010, p. 348).

Em seu discurso realizado no ano de 1985, durante o ato de posse do Reitor Cristovam Buarque na Universidade de Brasília, ao tematizar *Universidade para quê?* reafirmou as tarefas da instituição diante dos problemas do País. Assim, manifestou que:

O Brasil não pode passar sem uma universidade que tenha o inteiro domínio do saber humano e que o cultive não como um ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, montada nesse saber, pensar o Brasil como problema. (RIBEIRO, 2015, p. 224).

Darcy manifestou-se ainda acerca da Universidade necessária diante das mudanças no País. Para ele, “[...] a universidade necessária é aquela que forma o andaime básico da civilização, que atua sobre e modifica o que está a sua volta.” (ROGGE, 2010, p. 349).

Assim afirmou que “estamos desafiados, agora, a inventar e implantar as universidades da quarta idade, em que a pesquisa, o ensino e a experimentação se integrem no estudo dos temas e problemas mais relevantes para o desenvolvimento do Brasil” (RIBEIRO, 2015, p. 178).

Para concluir esse primeiro quadro de fundamentos teóricos e reafirmar a necessidade de uma educação libertadora, construída num processo de interlocução entre a *Universidade necessária* e a Escola de Educação Básica, compreendo que o pensamento de Paulo Freire (1921-1997) é fundamental para a produção da pesquisa aqui apresentada.

¹⁰ Uruguai, Chile, Venezuela e Peru.

A educação libertadora no pensamento de Freire, comprometida com a *reinvenção* da Escola e com a transformação da sociedade requer uma relação de reconhecimento entre os sujeitos envolvidos no ato de conhecer. No excerto que segue, Freire manifesta essa concepção, que acredito, dá suporte às reflexões até aqui colocadas.

A educação libertadora é fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem, devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores quanto os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (SHOR; FREIRE, 2008, p. 46).

Essa defesa implica em reconhecer a formação docente como *ato político*, construída no *diálogo* e na valorização dos professores trabalhadores em educação, diante do pressuposto de que “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem.” (SHOR; FREIRE, 2008, p. 122).

Freire estabelece uma relação da *democracia* com a *educação democrática*, também observada nas problematizações dos intelectuais anteriormente citados.

Assim, pensar na formação docente é também tratar das questões que perpassam um contexto mais amplo da realidade, sua transformação e possibilidade de ressignificação:

Ora, a democracia e a educação democrática se fundem ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu país. Do seu continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da sua democracia. A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (FREIRE, 2011, p. 127)

Importa reafirmar também as considerações de Freire acerca da importância da *curiosidade epistemológica* na formação do educador libertador. Para ele, “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (FREIRE, 2003, p. 87).

Tais pressupostos encaminham para a retomada do conceito de intelectual construído por Gramsci. O teórico nos alerta de que todos os homens são intelectuais, visto que “Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2004, p. 53). Nessa mesma direção, afirma que a diferença entre *intelectuais* e *não intelectuais* está apenas vinculada à imediata função social

da categoria profissional dos intelectuais, assim, *nem todos exercem, na sociedade, a função de intelectuais* (In. SAVIANI, 2010).

Para Saviani, “[...] o conceito de intelectual ocupa o lugar mais importante em sua construção teórica [...] E, entre as várias categorias de intelectuais detectadas em sua investigação histórica, destaca as duas seguintes como as principais: intelectuais orgânicos e intelectuais tradicionais” (SAVIANI, 2010, p. 35).

Acerca dessa questão, Nosella (1992) afirma que para Gramsci

[...] há duas grandes formas de engajamento social do intelectual: a tradicional e a orgânica. São duas maneiras importantes e distintas de fazer política: a tradicional evidencia, em primeiro plano e explicitamente, sua ligação com a tradição científica e com os grandes mestres da área. (NOSELLA, 1992, p.111)

O autor afirma também que o termo “orgânico” é muito utilizado por Gramsci e remete a um adjetivo que qualifica as pessoas pertencentes aos quadros de uma administração ou de uma empresa responsáveis pelo aspecto organizativo (NOSELLA, 1992, p. 112), bem como está relacionado a uma estrutura íntima, interna do ser vivo.

Nesse contexto, Nosella (1992) destaca a valorização que Gramsci remete ao potencial educativo da escola na formação dos intelectuais e da importância da *unitariedade ou organicidade entre escola e sociedade*.

Ao acreditar na possibilidade de atuação do *educador libertador*, registro também a contribuição de Giroux (1997, p. 158) na defesa de professores como *intelectuais transformadores*, “que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos”.

Giroux argumenta que pensar nos professores como intelectuais implica em pensar e reformar as tradições e condições que inviabilizam que os professores possam assumir todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos (GIROUX, 1997, p. 162), para tanto, defende *a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico*.

Para concluir, afirmo que tenho ciência dos possíveis silêncios apresentados no texto, diante da complexidade e profundidade do pensamento dos autores referenciados. Contudo, avalio que as questões pontuadas permitem a compreensão dos desafios colocados à Universidade e à Escola em relação aos processos de desenvolvimento profissional construídos em parceria.

E diante de tais considerações, encaminho o próximo capítulo tratando das políticas de formação docente para a Educação Básica no País.

4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: PANORAMA DOS MARCOS REGULATÓRIOS

A experiência democrática só terá sido feita, portanto,
quando, além do sistema de educação,
se tiverem organizado o sistema de pesquisas e o sistema
de difusão dos conhecimentos.

Anísio Teixeira

O estudo teve como pressuposto que tratar de desenvolvimento profissional em contextos de parceria entre a Universidade e a Escola Básica, como foi proposto, implica em tratar também, em certa medida, de questões que perpassam as políticas educacionais voltadas para a formação docente.

Nessa direção, importa ter presente que para a realização de pesquisas que implicam na análise de políticas educacionais, é necessária a compreensão do contexto em toda a sua complexidade como processo e construção histórica, inserindo tais políticas num cenário mais amplo de leitura de realidade, com suas lutas e contradições e diálogo com os sujeitos reais envolvidos. Convém ter ainda como pressuposto, conforme anteriormente sinalizado por Thompson (1981, p. 49), que “O objeto imediato do conhecimento histórico [...] compreende fatos ou evidências, certamente dotados de existência real, mas que só se tornam cognoscíveis segundo maneiras que são, devem ser, a preocupação dos vigilantes métodos históricos”.

Nesse sentido, considero pertinente destacar que “[...] sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em articulação com o planejamento global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado” (AZEVEDO, 1997, p. 60), o que implica em definir as políticas públicas como o “Estado em ação”, com a devida distinção entre Estado e governo.

Para tanto, a teoria de Gramsci dá suporte à compreensão dos processos de construção das políticas, principalmente ao tratar de um *Estado ampliado* e da *relação dialética* entre a sociedade civil e a sociedade política.

Avalio importante ainda destacar, a partir das leituras de Simionatto (2004), Simionatto e Costa (2012) e Nosella (1992) que na concepção de Gramsci a sociedade civil é também “esfera constitutiva da realidade social”. Nesse sentido, destaco um excerto de Simionatto e Costa que elucidam as diferenças entre as duas esferas:

As novas determinações do fenômeno estatal são teorizadas por Gramsci a partir de duas esferas: a sociedade política e a sociedade civil. A primeira, comumente definida como sendo o próprio Estado, Estado em sentido estrito ou Estado-coerção a serviço da classe dominante, representa o monopólio legal da repressão e da violência sob o controle das burocracias executiva e policial militar. Já a segunda, a sociedade civil, compreende o conjunto das organizações responsáveis pela construção e disseminação das ideologias: os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura, o sistema escolar, os movimentos sociais, dentre outras. É precisamente através do conceito de sociedade civil que Gramsci enriquece a teoria marxista do Estado. (SIMIONATTO; COSTA, 2012, p. 16).

No mesmo sentido, busco a contribuição de Saviani¹¹ ao tratar de *Gramsci e a educação no Brasil*, quando sintetiza a categoria “Estado”. Saviani (2010) nos diz que:

O bloco histórico viabilizado pelo exercício da hegemonia se institucionaliza na forma do Estado que, em Gramsci, adquire um sentido ampliado abrangendo não apenas a sociedade política, mas também a sociedade civil. Portanto, ‘Estado = sociedade política + sociedade civil’ (idem [Q. 6], vol. II, p. 763-764). Considerando-se que a ‘sociedade política’ corresponde ao aparelho governamental propriamente dito, isto é, o Estado em sentido estrito, que detém o monopólio da coerção aceita socialmente como legítima; e que a ‘sociedade civil’ compreende o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia, o conceito de Estado ampliado é sintetizado por Gramsci na fórmula ‘hegemonia revestida de coerção’. (SAVIANI, 2010, p.13).

Pode-se observar que Azevedo (1997) também trata das “forças sociais” envolvidas no processo de decisão acerca das políticas, da sua influência, organização e articulação no setor, no caso em estudo, a educação. A autora afirma que as forças que têm poder de voz e de decisão fazem chegar seus interesses até o Estado, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação (AZEVEDO, 1997, p. 60).

As questões aqui tratadas nos remetem à necessária indissociabilidade da análise da política social, dentre elas a política educacional, com a econômica, bem como a consciência de que a Educação é uma questão econômica, conforme Evaldo Vieira (2001) afirma: “A distinção entre política social e política econômica só é sustentável do ponto de vista didático, porque não existe nada mais econômico que o social e não existe nada mais social que o econômico.” (VIEIRA, 2001, p. 18).

Em síntese, elenquei tais recortes na medida em que acredito dão visibilidade, mesmo que de forma sucinta, ao que compreendo como Estado e como processo de construção de políticas educacionais.

Assim, embora não tematize no Relatório o contexto de reformas educacionais vivenciadas principalmente na América Latina e no Brasil a partir da *reconfiguração do papel*

¹¹ Texto sem data. Disponível em: <<http://www.igsbrasil.org/biblioteca/artigos/index.php?id=2>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

do Estado (PERONI, 2006) a partir dos anos de 1990 e de forma específica as reformas no campo da formação docente, considero a influência das *macro* políticas, do processo de “[...] reestruturação produtiva e globalização financeira” que “exercem enorme impacto sobre o mercado e as relações de trabalho que passaram a orientar-se pela flexibilização e desregulamentação.” (SHIROMA, 2011, p. 3), bem como as influências dos organismos multilaterais na construção das políticas locais.

Nesse cenário, faço um recorte e trato neste capítulo de aspectos da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, do Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 e do Plano Nacional de Educação (PNE) para a década de 2014 a 2024 na medida em que julgo que implicaram na configuração do Programa denominado Observatório da Educação e nos processos de desenvolvimento construídos em parceria entre a Universidade e a Escola.

Em primeiro lugar, destaco que a Política Nacional foi instituída pelo Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, conforme o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9.394, de 1996. O referido Decreto disciplina a *formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica*.

Dentre os doze princípios estabelecidos pela Política, sinalizo neste momento o compromisso público do Estado com uma educação de qualidade, a *formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais e a* colaboração entre os entes federados articulada com o MEC, as instituições formadoras, sistemas e redes de ensino.

São princípios importantes para a orientação da política, que manifestam uma concepção coerente com o que defendemos no campo da educação, contudo é necessário elucidar as tensões e disputas no campo da implementação das políticas e do acompanhamento e controle social das mesmas, tendo presente a reflexão de Castro (2010) no XV ENDIPE:

Pelo acompanhamento que temos feito das propostas de 2009 aqui apresentadas, podemos dizer que estamos no caminho certo, pelo menos no que diz respeito aos fóruns e às atividades de formação. Dessa forma, poderão ser equacionados problemas das escolas públicas, mas ainda persiste, em nosso país, a grande privatização do ensino nas mãos de grupos de poder, contra os quais é difícil lutar, no sentido de uma educação de qualidade. Assim, esperamos que as novas políticas de formação sejam eficientes e que, ao lado delas, o governo tome atitudes voltadas para a valorização do magistério e para a qualidade do ensino em todos os níveis e em todas as esferas públicas e particulares. (CASTRO, 2010, p. 770-792)

O Decreto reestrutura, ainda, o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES na formação de professores para a Educação Básica (EB), como podemos observar no artigo que segue e que, na sequência tratarei de forma específica, bem como um dos seus Programas, o denominado Observatório da Educação.

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública. [...] (DECRETO nº 6.755, 2009)

Em segundo lugar, destaco como contribuição para as análises e contextualização do estudo, em formato de tópicos, elementos e excertos do diagnóstico e das proposições contidos no PNPG.

- “O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) é reconhecido pela comunidade científica como um dos empreendimentos de maior sucesso já realizados pela sociedade brasileira. O SNPG é responsável pela oferta dos cursos de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado”.
- “O Brasil tem uma oportunidade real de se tornar a quinta potência econômica mundial na próxima década. Já somos auto-suficientes em petróleo, temos uma excelente produção de alimentos, somos líderes na fabricação de aviões, temos uma população das mais jovens do mundo, temos água em abundância, acabamos de descobrir uma enorme reserva de petróleo no pré-sal e temos uma estabilidade política que nos coloca como um local privilegiado para os investimentos do capital” (PNPG, 2010, p.157).
- Nas nações avançadas, como EUA há 8,4 portadores do título de doutorado por mil habitantes na faixa etária de 25 a 64 anos; na Alemanha, há 15,4; na Austrália 5,9 e o Brasil 1,4. (PNPG, 2010, p. 294).
- Dentre as metas da Pós-Graduação, encontram-se o aumento do número de doutores por mil habitantes, na faixa etária de 25 aos 64 anos, dos atuais 1,4 para 2,8 em 2020, bem como a titulação anual de 19.000 doutores, 57.000 mestres, 6.000 mestres profissionais em 2020 (PNPG, 2010, p. 294).
- “O único obstáculo que pode ser colocado no caminho desse grande sucesso é a falta de mão de obra qualificada para ocupar os novos postos de trabalho. A

escolaridade média do brasileiro é muito baixa. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2007, a escolarização da população de 15 anos ou mais corresponde a uma média de 7,3 anos o que está abaixo dos oito anos de escolaridade obrigatória estabelecidos desde a lei 5.692 de 1971” (PNPG, 2010, p. 158).

- “A análise da distribuição da população de alunos por faixa etária mostra que o sistema educacional brasileiro perde uma quantidade exagerada de alunos ao longo da sua trajetória educacional. O percentual dos alunos matriculados nas séries iniciais da educação básica que concluem a educação superior é insignificante” (PNPG, 2010, p. 158).
- “O percentual de conclusão do ensino fundamental é baixo e o atendimento aos alunos com necessidades especiais é insuficiente. Os níveis de acesso, permanência, desempenho e conclusão do ensino médio são insuficientes. O acesso ao ensino superior é restrito. É muito baixo o percentual de jovens com idades entre 18 a 24 anos matriculados no ensino superior. A oferta de educação profissional técnica de nível médio e de articulação com a formação profissional continuada são insuficientes”. (PNPG, 2010, p. 159)
- “Desse modo, verificamos que a pretensão de ampliar o número de alunos em alguns de nossos cursos de mestrado e doutorado acaba prejudicada pela falta de alunos capacitados e com disponibilidade para tal” (PNPG, 2010, p. 158).

O referido Plano, nesse sentido, ao considerar como importantes movimentos no País o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério da Educação em 2007, o Plano das Ações Articuladas (PAR) na sequência da política e outros processos vinculados à adesão do Plano de Metas, dentre os quais os voltados para a melhoria do IDEB das escolas e das redes de ensino, também destaca a importância da reestruturação administrativa da CAPES voltada para a formação docente e assistência da Educação Básica.

Dentre as recomendações, o Plano trata da continuidade de atuação da CAPES junto à Educação Básica e o desenvolvimento de programas como o Observatório da Educação:

Os resultados alcançados pela educação básica ainda continuam abaixo do esperado. Por isso, esse é um momento do Sistema Nacional de Pós-Graduação adotar esse tema como estratégico, estudá-lo de uma forma integral, envolvendo todas as áreas do conhecimento.

Para que esse envolvimento se dê de uma forma eficiente, recomenda-se:

Ampliação dos editais destinados à pesquisa em educação básica, nos moldes dos programas em andamento como o Observatório da Educação e o Observatório da Educação Escolar Indígena. (PNPG, 2010, p. 177)

Para acompanhamento e monitoramento do PNPG há uma *Comissão Especial de Acompanhamento e Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa*, coordenada no ano de 2016 pelo Prof. Dr. Jorge Luis Nicolas Audy¹². Em apresentação de trabalho com enfoque nas atividades da Comissão nos anos de 2014 e 2015, intitulada “Evolução do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011–2020 e estruturação de uma Agenda Nacional de Pesquisa”¹³, em relação à Educação Básica, o documento reitera a importância da atuação da CAPES junto à EB, bem como a pesquisa em educação como ocorre atualmente no Programa Observatório da Educação, como segue:

A julgar pelas ações desenvolvidas pela CAPES nos últimos três anos, acredita-se que estão em sintonia com as recomendações contidas no PNPG 2011–2020. No entanto, visando qualificar ainda mais estas ações são apresentadas as seguintes recomendações: Ratificar a necessidade de mais pesquisas em educação básica, nos moldes do Programa Observatório da Educação.

Fiz os recortes de forma intencional diante da necessidade de reafirmar principalmente algumas questões: (i) a compreensão da *relação dialética entre a sociedade civil e a sociedade política* na elaboração das políticas públicas, (ii) a concordância com Anísio Teixeira que em seu livro *Educação não é Privilégio* (1968) que já afirmava que “ Há que virar pelo avesso a nossa filosofia da educação. A escola primária tem de ser a mais importante escola do Brasil, depois a escola média, e, depois, a escola superior” (TEIXEIRA, 1968, p. 85), (iii) a concordância com Darcy Ribeiro (2015) ao problematizar a atuação da Universidade diante dos problemas históricos de exclusão do povo brasileiro, no caso, os relacionados à garantia do direito à educação com qualidade para todos, e (iv) a necessidade de um posicionamento crítico do pesquisador, do trabalhador em educação, na perspectiva de superação de uma possível *consciência ingênua*, idealista no campo na análise das políticas educacionais.

A consciência é concebida, aqui, como “[...] representação mental da realidade exterior, do objeto, do mundo e representação mental de si, do sujeito, autoconsciência.” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 59). Nesse sentido, e ancorada em Vieira Pinto (1982), entendo necessária uma *concepção crítica* da educação, orientada por categorias, tais como

¹² Professor da PUCRS.

¹³ Disponível em: < https://prpg.ufg.br/up/85/o/01_Jorge_Audy_PNPG_ANP_Foprop_Goiania_Nov_2015.pdf>. Último acesso em: 22 fev.2016.

objetividade, que implica no caráter social da educação, “caráter vital da educação como transformação do ser do homem”, *historicidade*, na medida em que compreende a educação como processo e *totalidade* ao considerar a dimensão social em que a educação está inserida (VIEIRA PINTO, 1982, p. 63).

Outro marco na Educação Nacional é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, que se caracteriza como um *Plano de Estado* para a educação e que requer que estados e municípios elaborem, de forma participativa, seus planos.

O PNE entrou em vigência a partir de 25 de junho de 2014, através da Lei nº 13.005 e representa um importante esforço para a universalização do ensino obrigatório, a elevação da escolaridade da população brasileira e, de forma resumida, a garantia do direito à educação de todos. Na construção do referido Plano foram significativos os processos de participação da sociedade nas Conferências Nacionais de Educação (CONAES), constituindo-se como:

[...] um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional está sendo organizado para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós- Graduação, e realizado, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil organizada de modo geral, terão em suas mãos, a partir de janeiro de 2009, a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira. (MEC, 2014)¹⁴

Foram realizadas duas CONAES, em 2010 e 2014, e há previsão da próxima para o ano de 2018.

Nesse cenário, além dos desafios postos, há ainda, a urgência da construção até este ano de 2016 do Sistema Nacional de Educação (SNE) como possibilidade da organização dos sistemas de ensino em Regime de Colaboração no País. O excerto que segue, expressa a importância do SNE para uma *identidade nacional*:

Considerando a premente necessidade de aperfeiçoarmos a organização da educação nacional para que as políticas sejam mais orgânicas e capazes de assegurar o direito constitucional com equidade, é indispensável avançarmos na agenda instituinte do SNE. Sabemos que buscar consensos em torno de temas estruturantes que atendam as atuais necessidades do país exigirá grande esforço, pois a disputa política considera diferentes rotas possíveis para chegar lá. Além disso, é preciso lembrar que o Federalismo brasileiro foi conformado num contexto histórico marcado por forte pressão para fortalecer autonomias e não para criar identidade nacional.¹⁵

¹⁴ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12422:conae-apresentacao>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

¹⁵ Instituir um Sistema Nacional de Educação: *agenda obrigatória para o país*. Ministério da Educação Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE/MEC Diretoria de Articulação com os Sistemas de Ensino

O PNE foi aprovado através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e apresenta dez diretrizes, sendo a primeira a erradicação do analfabetismo no País, em consonância com as demais legislações educacionais, estabelece como diretriz também a valorização dos profissionais da educação.

Dentre as vinte metas previstas para a década, há um bloco com quatro metas (quinze a dezoito) que tratam de forma específica sobre a valorização dos profissionais da educação e afirma que a valorização é considerada estratégia para que as demais metas sejam alcançadas.

Nesse sentido, propõe o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para que, no prazo de um ano de vigência do Plano, todos os professores da EB tenham formação em nível superior.

A meta de número dezesseis trata do desenvolvimento profissional dos professores conforme o que segue:

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PNE, 2014)

As demais metas deste bloco tratam dos planos de carreira, das equivalências dos salários dos profissionais e do piso salarial nacional profissional.

São metas importantes no contexto das políticas nacionais e dos desafios vivenciados na cotidianidade pelos trabalhadores da educação. Não farei neste momento uma análise pormenorizada do referido Plano, mas cabe o destaque de que o Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, está contabilizado em um grupo de unidades federativas que atualmente não cumpre com o previsto na legislação: não paga o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica e não cumpre a composição da carga horária mínima de 1/3 da jornada de trabalho dos profissionais destinada às “atividades extraclasse”¹⁶.

Registro que são considerados *profissionais da educação escolar básica* aqueles que, formados em cursos reconhecidos, são professores habilitados, em nível médio ou superior, para a docência na Educação Básica, os trabalhadores em educação com diploma de pedagogia com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e

Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE_junho_2015.pdf>. Último acesso em: 22 fev. 2016.

¹⁶ Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacaobrasileiraindicadoresedesafios.pdf>>. Último acesso em: 22 fev. 2016.

orientação educacional, bem como com titulação de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas e os trabalhadores em educação com diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim, conforme disposto na Lei nº 12.014/2009.

Outra política que merece atenção no campo da formação de profissionais da Educação Básica, inserida na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica é a que trata da reestruturação da CAPES na perspectiva, principalmente, de atuação no fomento à formação de professores da EB.

Cabe salientar que no ano de 2006, a CAPES já havia iniciado um processo de fomento à formação de professores da EB, através da Lei Nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Nesse momento, ficou autorizada a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores desenvolvidos pelo Ministério da Educação, voltados à formação inicial em serviço para professores não titulados, formação continuada de professores e participação de professores em projetos de pesquisa.

Na sequência, no ano de 2007 através da Lei Nº 11.502, de 11 de julho, ampliou suas atribuições em relação à Educação Básica, conforme encontramos definido na Lei:

Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

[...]

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (LEI nº 11.502, 2007)

Nesse sentido, é possível analisar que anteriormente ao Decreto que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, já existia um processo de inserção da CAPES junto a esse nível de ensino.

As ações da CAPES estão *abrigadas* em duas diretorias: a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e a de Educação a Distância (DED), e contam com a “adesão e competência das IES brasileiras, em parceria com os órgãos do MEC.” (CLÍMACO, NEVES, LIMA, 2012, p. 181). A DEB trabalha com editais, considerado como um *modo de operar democrático*.

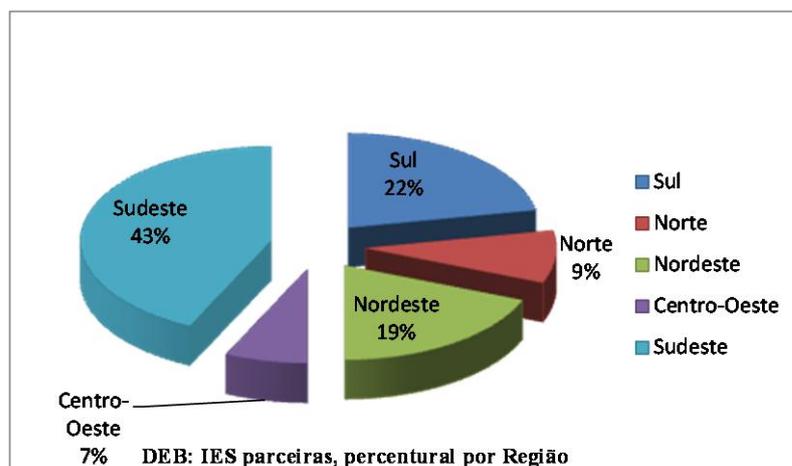
Ainda com ancoragem nos autores citados, é possível observar um crescimento significativo no orçamento da CAPES, que passou de R\$ 543 milhões, em 2003, para R\$ 3,1 bilhões em 2011 sendo que destes mais de R\$ 1 bilhão estavam alocados em programas da DEB e DED nesse período.

No relatório da CAPES com dados de 2014, observa-se também um crescimento na dotação orçamentária da DEB, passando de R\$ 44.811.805,39 no ano de 2009 para R\$ 641.662.557,29 no ano de 2014. Analisando um dos Programas, o Observatório da Educação (OBEDUC), nota-se que passou de R\$ 8.195.310,63 para R\$ 22.147.078,19 no mesmo período, totalizando um orçamento de 94.420.520,32 neste intervalo de tempo.

Conforme Clímaco, Neves e Lima (2012) a pós-graduação no Brasil “[...] goza de reconhecimento nacional e internacional pela qualidade dos cursos e programas das Instituições de Educação Superior [...]” ocupando, no ano de 2009, o 13º lugar na produção mundial de artigos científicos enquanto que os dados da Educação Básica, embora tenham melhorado, ainda representam um desafio ao país em termos de garantia do direito à educação, aqui compreendido como a indissociabilidade do acesso, da permanência e das efetivas aprendizagens. Os autores afirmam que há um avanço em relação às novas atribuições da Capes:

Criada em 1951, a Capes convivia, até recentemente, com uma incômoda lacuna quanto à concepção de seu fundador – o grande educador Anísio Teixeira –: a pouca atenção à educação básica. Essa lacuna começou a ser preenchida com a Lei nº 11.502, de julho de 2007, que alterou a estrutura da Capes e, no seu artigo 2º, estabeleceu a nova missão: “No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar [...] a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, [...]” e “A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. (CLÍMACO, J.C.T.; NEVES, C.M.C; LIMA, B.F.Z, 2012, p. 181)

Gráfico 1 – DEB: IES parceiras, percentual por Região



Fonte: Relatório de Gestão DEB 2009- 2014 Vol. 1

No ano de 2012, a DEB contou com a parceria de 233 IES¹⁷ na implementação da política, sendo que na Região Sul foram 57 IES, ocupando o 2º lugar no País, superado apenas pela Região Sudeste, com a participação de 88 IES.

Nesse sentido, a Região Sudeste representou 38% das parcerias, a Sul, 24%, a Nordeste 20% e a Região Norte e Centro-Oeste representaram 9% cada uma. Na Região Sul, o Estado do Rio Grande do Sul apresentou nesse ano o maior número de parcerias. Das 26 IES, 9 são federais, 1 estadual e 16 são IES privadas, sem fins lucrativos.

No ano de 2014 foram contabilizadas 316 IES parceiras, distribuídas conforme o gráfico que segue e tabela, na sequência, que explicita os Programas distribuídos por Regiões no País:

Tabela 3 - DEB: Distribuição de IES e Programas por Região, 2014

DEB	Parfor	Pibid	Pibid Diversidade	Observatório da Educação	Competências Socioemocionais	Produtividade	Novos Talentos	LIFE	Projetos Especiais	Total de Parcerias
N	17	27	5	11	0	8	7	14	6	95
NE	26	56	12	37	4	24	17	35	13	224
CO	5	21	5	27	1	9	13	11	4	96
SE	25	114	3	113	11	16	26	39	11	358
S	26	65	7	79	7	17	22	27	5	255
TOTAL	99	283	32	267	23	74	85	126	39	1.028

Fonte: Relatório de Gestão DEB 2009- 2014 Vol. 1

Como é possível depreender, houve um crescimento significativo de parcerias das Instituições junto à CAPES/DEB, o que permite avaliar o papel indutor das políticas educacionais, a importância do financiamento para o desenvolvimento dos Projetos, bem como o compromisso das Instituições de Ensino Superior com a formação dos professores para a Educação Básica e o desenvolvimento de projetos articulados às demandas locais.

Na tabela que segue, os Programas da DEB estão dispostos nas linhas de ação, de forma a permitir melhor visualização de um número expressivo de Programas e contextualizar o Programa Observatório da Educação, diante dos objetivos da Pesquisa, no próximo capítulo.

¹⁷ Conforme dados do Relatório de Gestão da DEB 2009-2012.

Tabela 4 - CAPES/DEB: Valorização do Magistério

Princípios articuladores da formação	LINHA DE AÇÃO DA DEB	PROGRAMAS
EXCELENCIA EQUIDADE INTEGRAÇÃO COMPARTILHAMENTO TRANSFORMAÇÃO	Formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> • O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor • O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid
	Formação continuada e extensão	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Novos Talentos • Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência • Cooperação Internacional para Educação Básica • O Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II e no Colégio Pedagógico da UFMG • Formação associada às Olimpíadas de Matemática e Química • Projetos especiais de apoio à EB
	Formação associada à pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Observatório da Educação – OBEDUC • Observatório da Educação Escolar Indígena • Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais (CSE)
	Divulgação científica	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio a Feiras de Ciências e Mostras Científicas • Apoio a Olimpíadas Científicas
	Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – Life	

Fonte: LEIRIAS (2016)¹⁸.

Como é possível observar, a DEB atua em quatro linhas de ação: formação inicial, formação continuada e extensão, formação associada à pesquisa e divulgação científica. E tem como princípios articuladores da formação, a excelência, a equidade, a integração, o compartilhamento e a transformação que são também princípios orientadores dos projetos das instituições parceiras, embora a DEB considere a pluralidade e as especificidades locais expressas nos projetos. Destaco que não aprofundarei o estudo acerca dos programas apresentados, apenas fiz um panorama na perspectiva de situar onde está alocado, atualmente, o Observatório da Educação.

Caberia, evidentemente, no campo das políticas de formação de professores no País, tratar de aspectos históricos e sociais e adensar na análise do *contexto de influência* e de *produção de textos* orientadores da política educacional, com ancoragem na contribuição do referencial analítico proposto por S. Ball (MAINARDES, 2007; MAINARDES; MARCONDES, 2009). Contudo, neste momento não tenho a intencionalidade de aprofundar o estudo e avalio que se configura como uma possibilidade de investigação futura.

Por último, compreendo que há no País um cenário em que o *contexto da produção de textos* é amplo e orientador das políticas de formação docente; mesmo com contradições e lacunas, os textos em estudo apresentam-se articulados e implicam num compromisso das Instituições de Ensino Superior (IES) com a educação enquanto direito de todos e de cada um.

¹⁸ Adaptado do Relatório de Gestão DEB 2009- 2014 Vol. I

É nesse movimento e defesa por uma cultura de efetiva participação e controle social das políticas educacionais, possibilidade de construção de *inéditos-viáveis*, que tematizo no próximo capítulo a formação docente associada à pesquisa no Programa Observatório da Educação Básica.

5 ATUAÇÃO DA CAPES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO (OBEDUC)

Só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública.

Anísio Teixeira

Inicialmente, julgo pertinente destacar algumas considerações acerca dos observatórios no campo das políticas sociais.

Os observatórios podem estar vinculados tanto à sociedade civil como podem ser de iniciativas dos governos, quando “[...] estão associados à preocupação destes com sua transparência; a disponibilização de informações sobre as políticas públicas está voltada para a prestação de contas à sociedade.” (BEUTTENMULLER, 2007, p. 175).

Ainda conforme a pesquisa de Beuttenmuller (2007) há registros de que os observatórios no Brasil são significativos a partir do processo de redemocratização do País. Neste período, as ONGs têm importante contribuição na constituição dos observatórios na medida em que trabalham com dados da realidade social e na *capacitação técnica e política* da sociedade civil de forma a possibilitar a efetiva participação nos conselhos de acompanhamento e controle social das políticas públicas.

O referido autor sinaliza também a importância das Universidades para a consecução dos observatórios. Assim, manifesta:

Mas os movimentos e as ONGs não são os únicos nesta parceria: as universidades, também atuantes no processo de redemocratização do país, são fundamentais para entendermos o funcionamento dos observatórios. A pesquisa acadêmica nos observatórios serve tanto como ponto de partida de estudos mais aprofundados sobre as políticas públicas como de informação de qualidade sobre as políticas públicas que pode ser utilizada; por exemplo, em ações de monitoramento destas políticas públicas e como informação confiável no que diz respeito aos critérios científicos com que é produzida. (BEUTTENMULLER, 2007, p. 176).

Como observado na literatura, os observatórios podem ser considerados como importantes espaços para o fortalecimento da democracia, diante da possibilidade de efetiva participação dos sujeitos, que cientes das reformas educacionais em curso, podem atuar numa

perspectiva contra – hegemônica na defesa por uma educação que tenha como horizonte a emancipação humana.

Diante dessas breves considerações, cabe salientar que o Programa Observatório da Educação (OBEDUC) está inserido na linha de ação *Formação Associada à Pesquisa*.

No Relatório de Gestão, a DEB¹⁹ enfatiza que suas ações estão articuladas ao Plano Nacional de Educação e faz referência ao financiamento como um dos aspectos atinentes à valorização do Magistério, como é possível observar na citação que segue:

A formação associada a estudos e pesquisas tem o propósito de simultaneamente formar mestres e doutores em grandes temas da educação brasileira, conforme estabelece o PNE, e buscar respostas a dados e indicadores levantados pelo INEP, contribuindo para a melhoria da educação.

A inclusão de bolsas para professores da educação básica e para alunos de licenciatura e de graduação que se envolvam com as pesquisas e os estudos sinaliza a preocupação da Capes com a atratividade da carreira do magistério e com a formação e o aperfeiçoamento de profissionais fortemente comprometidos com a qualidade de educação brasileira.

O Observatório da Educação foi criado no ano de 2006 com objetivo de *fomentar a produção acadêmica e a formação de profissionais com pós-graduação stricto sensu em educação*, articulando as pesquisas com os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. No ano de 2008, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi foi incluída na parceria.

Importante destacar alguns aspectos gerais que caracterizam o Programa:

1. as IES que participarem do OBEDUC devem ter seus Programas de Pós-Graduação (PPGs) *stricto sensu* reconhecidos pela Capes e desenvolverem pesquisas no campo da Educação;
2. quanto à organização, os PPGs, podem organizar-se em:
 - Núcleos Locais - constituídos por, “pelo menos, um PPG *stricto sensu* de uma IES” ou
 - Núcleos em Rede - “formados por até três PPGs *stricto sensu* de IES distintas (é também possível a organização em rede de mais de três PPGs em torno da pesquisa, porém, o teto orçamentário máximo equivale a três PPGs)”;
3. quanto às bolsas para o processo de pesquisa: podem receber bolsas os coordenadores dos projetos de pesquisa, os estudantes de Pós-Graduação envolvidos nos projetos, os estudantes de licenciatura e graduação e os professores

¹⁹ Relatório de Gestão DEB 2009 - 2014, Volume II.

de escolas públicas participantes da pesquisa, *é concedida verba de custeio e capital aos projetos participantes*; ainda fundamentada no Relatório, destaco que o “INEP repassa cerca de R\$ 2.500.000,00 por edital, para custeio. O valor das bolsas está sob responsabilidade da Capes”.

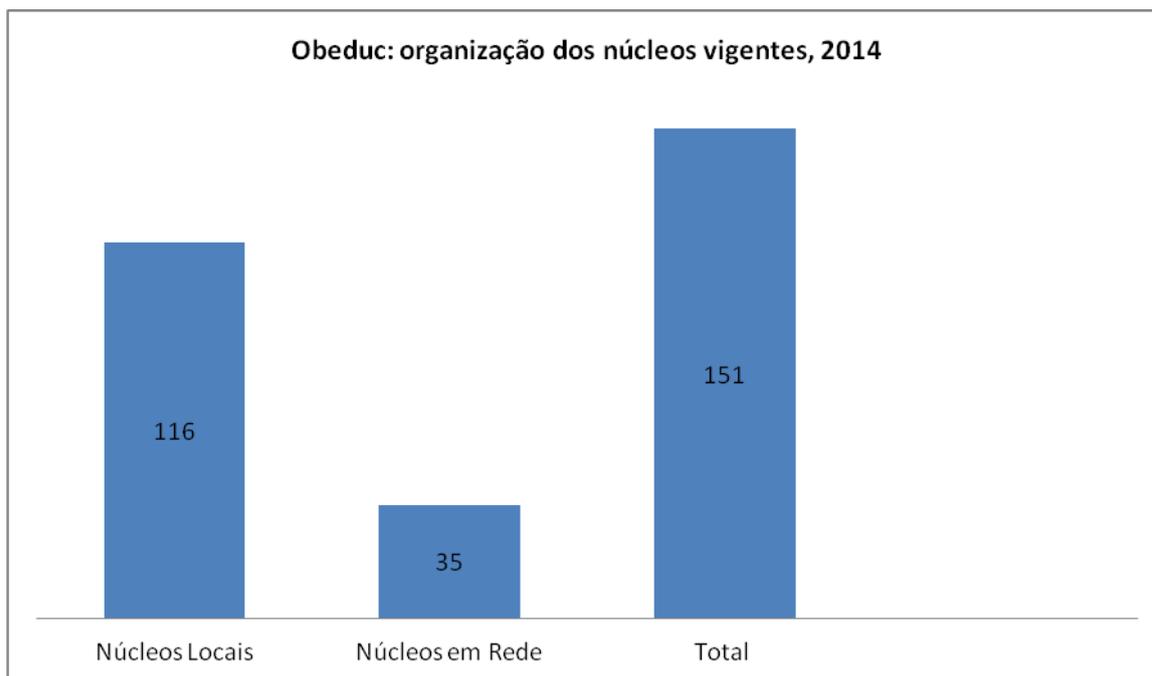
4. o OBEDUC, conforme disposto no Edital, adota como diretrizes:

- contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação;
- estimular a criação, o fortalecimento e a ampliação de áreas de concentração em educação em programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no País, nos diferentes campos do conhecimento;
- incentivar a criação e o desenvolvimento de programas de pós-graduação interdisciplinares e multidisciplinares que contribuam para o avanço da pesquisa educacional;
- ampliar a produção acadêmica e científica sobre questões relacionadas à educação;
- apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* capacitados para atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes;
- promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação;
- fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional;
- estimular a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira.

Na sequência, com base ainda no Relatório do ano de 2014, faço recortes, apresentando alguns dados que apresentam um panorama do Programa no País e que julgo pertinente para a contextualização das ações da CAPES/DEB e análise de seus possíveis impactos nos processos de formação docente.

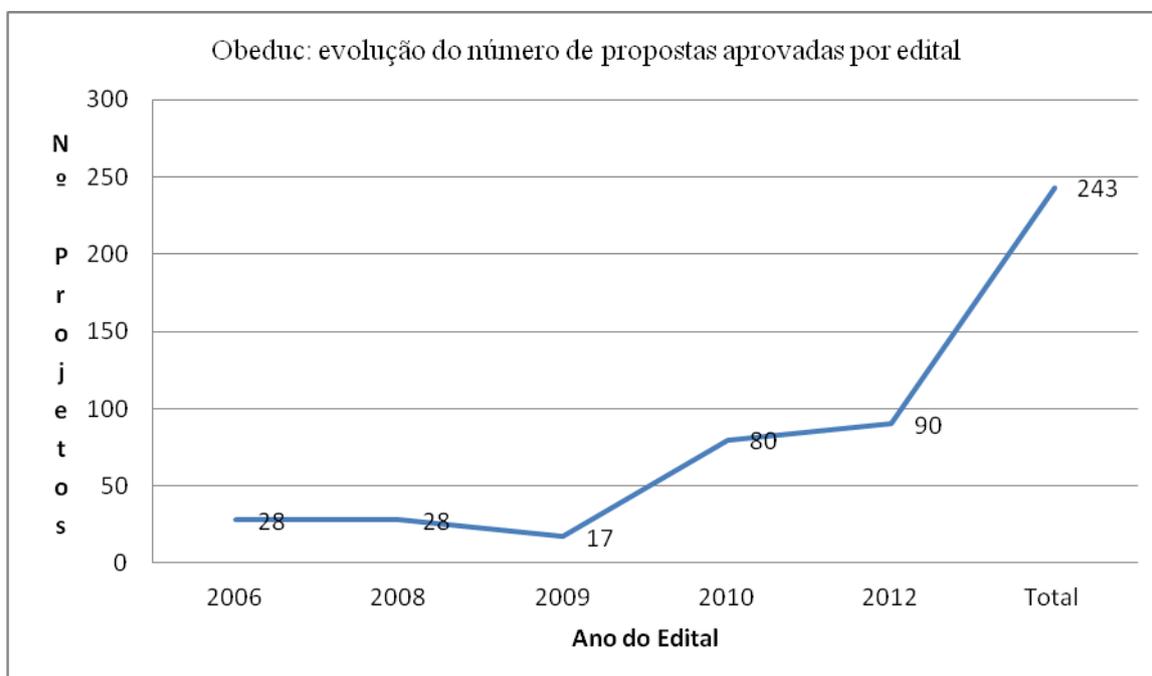
Em primeiro lugar, apresento os dados relacionados à organização dos Núcleos do OBEDUC. Na continuidade, a evolução do Programa e aderência das IES com apresentação de Projetos. Reproduzo, ainda, uma tabela que sintetiza os números do Programa em 2014 e finalizo com uma tabela que dispõe os projetos por IES em Regiões do País.

Gráfico 2 – OBEDUC: Organização dos núcleos vigentes, 2014



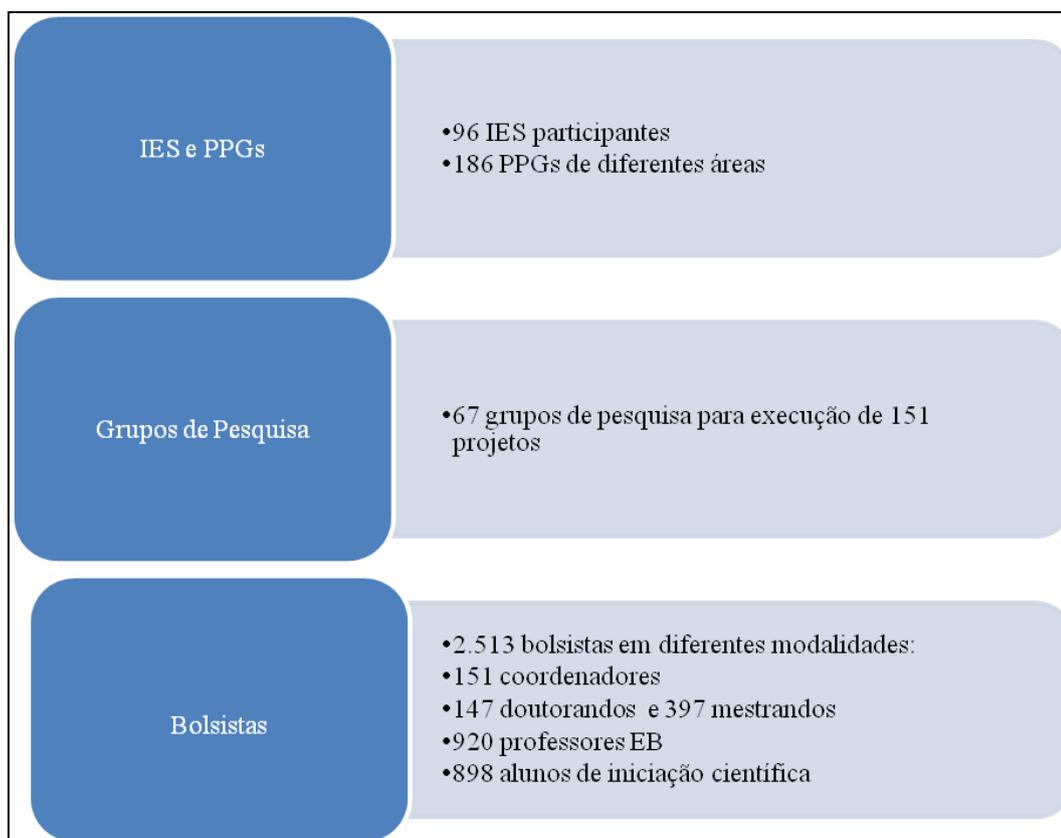
Fonte: Relatório de Gestão DEB 2009 a 2014, Volume II.

Gráfico 3 – Evolução do número de propostas aprovadas por edital



Fonte: Relatório de Gestão DEB 2009-2014, Volume II.

Tabela 5 – OBEDUC: Abrangência dos Projetos, 2014



Fonte: LEIRIAS (2016)²⁰.

Tabela 6 - OBEDUC: Distribuição de projetos vigentes por Região e organização dos núcleos, 2014

Regiões	Projeto Local	Projeto em Rede	Total
Norte	06	01	07
Nordeste	13	05	18
Centro-Oeste	07	03	10
Sudeste	48	18	66
Sul	42	08	50
Total	116	35	151

Fonte: Relatório de Gestão DEB 2009-2014, Vol. II.

Além dos dados apresentados, entendo como importante tratar dos impactos do OBEDUC, tendo ainda como base os documentos produzidos pela DEB.

Os documentos expressam como aspectos significativos, a articulação da Pós-Graduação com a Educação Básica, a melhoria das avaliações dos PPGs a partir da inserção no Programa, o atendimento às metas do PNE, de forma específica, as de número quatorze e

²⁰ Adaptado do Relatório de Gestão DEB 2009- 2014, Volume II.

dezesseis, relacionadas à ampliação do número de matrículas *stricto sensu* e formação continuada com professores na rede pública, respectivamente.

Na sequência, reconhece como significativa a produção de conhecimento realizada no campo da Educação a partir e considerando as pesquisas envolvidas no referido Programa, bem como a manutenção e regularidade dos editais, embora no ano de 2014, diante dos *rígidos limites orçamentários estabelecidos* não tenham sido realizados editais.

Por último, embora outros impactos possam ser destacados, há a construção de um canal na internet denominado *Portal Comunidades* que dá publicidade às produções dos Programas e dos Projetos e um *hotsite* disponibilizando informações dos Seminários Nacionais promovidos pela Diretoria para acompanhamento do OBEDUC. Compreendo que tais movimentos caracterizam um processo de democratização da informação e transparência da política em curso.

Diante do panorama apresentado, cabe destacar que a CAPES, através da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, na linha de ação *Formação associada à pesquisa*, no Programa Observatório da Educação possibilita a investigação de temas voltados à Educação Básica, vinculados à realidade da educação brasileira, bem como possibilita a efetiva participação dos professores da EB nos processos investigatórios, como sujeitos do processo de pesquisa. Nesse sentido, na continuidade apresento aspectos do Projeto desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), no Programa de Pós-Graduação em Educação, em consonância com o Edital nº 038/2010/CAPES/INEP, na medida em que acredito, constitui um *inédito-viável* no campo da formação docente.

6 PROJETO *FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE*

O importante é deixar claramente estabelecida essa tese fundamental da teoria pedagógica crítica: no processo de educação não há uma desigualdade essencial entre dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente.

Vieira Pinto

6.1 QUESTÕES INICIAIS

O Projeto *Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* integrou o Programa Observatório da Educação (OBEDUC), conforme o Edital nº 038/2010/CAPES/INEP, e teve a duração de quatro anos, no período de 2011 a 2014. Esse edital expressou interesse em projetos de pesquisa voltados para questões relacionadas à alfabetização e ao domínio da Língua Portuguesa e da Matemática.

O Projeto, então, focalizado no Eixo Temático *Educação Superior e Formação Continuada na Escola Básica*, caracterizado como projeto de núcleo local, propôs um diálogo do *campo da formação* com o *campo profissional* num processo de interlocução e pesquisa-ação participante com supervisoras de cinco Escolas de Educação Básica²¹ da rede pública na Região Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O Projeto foi coordenado pela Prof.^a Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes, professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. O estudo estava vinculado ao PPG em Educação da Universidade, na linha de pesquisa *Formação, Políticas e Práticas em Educação*.

O OBEDUC, como já sinalizado, propõe o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação em tempos de significativo debate acerca da necessidade de *elevação do padrão de qualidade da educação básica*.

²¹ Participaram do Projeto três Escolas Estaduais sendo duas de Ensino Fundamental e uma de Ensino Fundamental e Médio; uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e uma Escola de Ensino Fundamental que no período de execução do Projeto, mantinha convênio com a Prefeitura Municipal relacionado à cedência da supervisora pedagógica e demais professores para o atendimento do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Dentre as diretrizes do Programa OBEDUC elenco para fins de reflexão neste momento, o necessário fortalecimento do *diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional* como uma possibilidade de construção de uma educação de qualidade para todos.

Podemos considerar que discutir qualidade em educação é discutir diferentes conceitos e atribuir diversos sentidos. Fernandes (2012), ao tratar da qualidade da educação superior e formação inicial de professores destaca a “[...] complexidade, a polissemia e porosidade do conceito de formação e do próprio conceito de qualidade, com várias entradas/saídas que terminam em terreno movediço para a análise.” (FERNANDES, 2012, p. 124). Chama atenção para a necessidade de *interrogantes* que “[...] mobilizem para uma direção mais crítica e fundada em princípios mais orgânicos em relação a valores de dignidade humana e da responsabilidade ético-existencial no trabalho com o conhecimento.” (FERNANDES, 2012, p. 123). Assim, afirma que:

Em relação ao conceito de qualidade há convergências entre autores em função da dificuldade em defini-la e/ou operar com a produção de seus significados. Estas convergências demarcam dimensões políticas, culturais e históricas, que atualmente tendem a encaminhar indicadores para além de padrões universais. (FERNANDES, 2012, p. 123).

No mesmo sentido, Rocha e Fernandes (2011) tratam dos diferentes conceitos de qualidade presentes nas políticas de formação docente, como podemos observar no texto que segue:

A melhoria da qualidade da educação a ser oferecida parece estar intimamente relacionada com a qualificação docente. São várias as entidades no país que discutem e se articulam em torno do significante qualidade e diversos são os significados a ele atribuídos. Para o governo, a qualidade estaria na profissionalização do quadro docente e no alcance de resultados positivos de desempenho dos alunos, mensurada em testes de avaliação nacional realizados anualmente, a exemplo da Provinha e Prova Brasil, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), etc e mesmo de testes de avaliação internacionais como o Programme for International Student Assessment (PISA). Para entidades tais como a ANFOPE, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) e outros organismos de representação docente, a qualidade deveria se expressar numa formação teórica sólida que possa garantir uma prática eficaz e coerente frente às necessidades educacionais demandadas pela realidade brasileira. (ROCHA; FERNANDES, 2011, p. 153)

Diante dessas questões iniciais, reconheço que tratar da qualidade em educação implica ter presente ainda as concepções de Shor e Freire (2008) quando dialogam sobre a importância da educação *integradora*, no caso do texto original, integração de estudantes e

professores “numa criação e re-criação do conhecimento comumente partilhadas” (SHOR, FREIRE, 2008, p.19).

Tal perspectiva remete à superação da “dicotomia entre ensino e pesquisa” e do que Freire traz como dicotomia entre os “[...] dois momentos do ciclo do conhecimento: o da produção do conhecimento novo e o do conhecer o conhecimento existente.” (SHOR, FREIRE, 2008, p.19).

Busco a contribuição de Shor e Freire (2008) para pensar em *formação em pesquisa ou formação associada à pesquisa* que implique na integração e diálogo entre os sujeitos participantes do Projeto e na “criação e re-criação do conhecimento” no campo educacional.

Nesse sentido acredito que a formação de pesquisadores nos Programas de Pós-Graduação requer uma vinculação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica que seja marcada pela “[...] colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 63).

Vale destacar que a temática central do IX ANPEDSUL Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, ocorrido em 2012, foi “A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica” reafirmando a importância de investigações e contribuições acerca do tema.

Nessa perspectiva, Werle (2012) afirma que “[...] o espaço da interlocução é um espaço fluido, móvel, precisa ser construído” (WERLE, 2012, p. 424) e alerta para a necessidade de uma interlocução voltada para a *configuração de professores pesquisadores*, para a

[...] interlocução necessária para sustentar a pesquisa e o ensino, para um projeto reflexivo de desenvolvimento e de identidade profissional, para o desenvolvimento do sistema nacional de educação para a qualificação da EB [Educação Básica] à pós-graduação. (WERLE, 2012, p.424).

O referido Projeto teve como *critério-chave* a disponibilidade das escolas em receberem estagiárias do Curso de Pedagogia da PUCRS. Ainda como características, escolas com “condição precária de infraestrutura física e o contingente de alunos de classes populares” e que *apresentassem disponibilidade da escola e da professora supervisora para as atividades de pesquisa*.

Nessa perspectiva, houve o mapeamento das possíveis instituições parceiras e na sequência o convite para a participação da escola e da supervisão pedagógica.

A supervisão pedagógica tem importante função junto aos professores que trabalham nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos processos de alfabetização e letramento. Assim, a opção por trabalhar com as supervisoras encontra justificativa tendo em vista a sua

função *mediadora* nos processos de formação continuada na escola com professores alfabetizadores.

O Projeto foi desenvolvido considerando o contexto *macro* das políticas educacionais focalizadas na formação docente, no desenvolvimento profissional e no trabalho da supervisão pedagógica ao considerar *as possibilidades de elaboração de processos de alfabetização, a compreensão de educação de qualidade na Educação Básica e a relação Universidade e Escola* ao articular o *campo da formação e campo profissional*.

No ano de 2014, 577 estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estavam diretamente envolvidos no Projeto (Projeto/ Relatório de Atividades 2014), o que representou aproximadamente 20% do total das matrículas das escolas. Participaram como anteriormente assinalado, cinco escolas e seis supervisoras pedagógicas, visto que da Escola de Ensino Fundamental e Médio participaram duas supervisoras, uma que atua nos Anos Iniciais e outra que atua como supervisora na Educação de Jovens e Adultos. As supervisoras permaneceram no Projeto durante todo o período de execução.

No mesmo ano acima referido, participaram do Projeto duas estudantes bolsistas de Graduação da PUCRS, uma bolsista do Mestrado e duas do Doutorado em Educação, na qual estou incluída.

O movimento de integração com outros colaboradores, no caso pesquisadores da UFPEL (Universidade Federal de Pelotas), pode ser analisado, mesmo que precariamente, como um processo de constituição de uma *rede de investigadores*, formando “teias que se armam e desarmam” (LIMA; LEITE, 2012, p.134), numa lógica colaborativa. As reflexões de Lima e Leite (2012) apontam, ainda, que as redes de pesquisa possibilitam que os investigadores produzam conhecimento numa perspectiva de *inovação pedagógica e educacional*.

Dentre as inúmeras atividades desenvolvidas durante os quatro anos de parceria destaco como significativas (i) as reuniões mensais do grupo de pesquisa constituído pelas supervisoras pedagógicas, estudantes bolsistas da Graduação e da Pós-Graduação e professoras pesquisadoras integrantes do Projeto na Universidade, marcadas pela participação e *planejamento cooperativo*, num movimento de interlocução Universidade e Escola (ii) os processos de formação continuada envolvendo os professores das escolas que possibilitaram o fortalecimento dos vínculos Universidade e Escola, a partir da mediação das supervisoras pedagógicas; (iii) a formação associada à pesquisa com as estudantes da Graduação; (iv) a realização anual dos Seminários Integradores com participação efetiva dos estudantes e de

suas famílias na Universidade; (v) a realização dos Seminários Itinerantes e o processo de interlocução com outros pesquisadores e por último (vi) o desafio da escrita produzida pelos trabalhadores em educação, de forma que possa superar a “dicotomia entre ensino e pesquisa” (SHOR;FREIRE, 2008, p.19).

Em relação à interlocução com pesquisadores, analiso que a participação do Prof. Dr. Rui Trindade, Universidade do Porto/ Portugal, no Seminário e nas visitas técnicas realizadas junto às escolas contribuiu para a reflexão acerca dos desafios epistemológicos na formação docente e desafios contemporâneos no campo das políticas educacionais.

É nessa direção que destaco alguns aspectos do processo de formação vivenciado pelo Grupo de Pesquisa integrando a Pós-Graduação e a Educação Básica na produção de conhecimentos que encaminhou para uma *pesquisa solidária* numa compreensão cidadã da formação e do Projeto, a vivência do rigor, compreendido como “[...] um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender.” (SHOR; FREIRE, 2008, p.14), bem como no engajamento no

[...] andar coletivo de quem descobre que todo o saber que não se abre a ser uma vivência de partilha é um saber não-confiável, porque suas motivações podem ser pouco verdadeiras em um sentido humano, mesmo que suas descobertas sejam corretas e inovadoras, desde um ponto de vista científico. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 12).

Assim, as reflexões que seguem buscam registrar aspectos considerados relevantes acerca da produção de conhecimento no processo de desenvolvimento profissional envolvendo estudantes da Pós-Graduação e professores da Educação Básica em escolas públicas participantes do Projeto *Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, a partir dos registros em diário de campo, observações e utilização de princípios da análise documental.

Nesse caminho, busquei a fundamentação nos pressupostos das pesquisas qualitativas com ancoragem em Lüdke e André (2011) e Bogdan e Biklen (1994) para a construção das reflexões que seguem, a partir dos registros em diário de campo com dados das reuniões do Grupo de Pesquisa e dos Seminários Integradores.

6.2 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM CONTEXTOS DE PESQUISA INTEGRANDO A PÓS-GRADUAÇÃO E A EDUCAÇÃO BÁSICA

A produção de conhecimento é aqui compreendida como “manifestação de racionalidade e historicidade” (BOMBASSARO, 1992, p. 120) construída no diálogo entre o campo da formação e da prática profissional. Assim, a pesquisa é considerada como

fundamental ao processo de ensino, como parte da natureza da docência, orientada para a *produção de conhecimento* em superação às lógicas de formação voltadas para o consumo de conhecimentos produzidos longe das escolas, pautada em relações dialógicas onde “[...] há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para sua transformação.”(FREIRE, 1983, p. 196).

Isso significa, com ancoragem em Freire (2003, p. 29), que “[...] pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” o que nos remete à valorização do diálogo entre os saberes construídos nas pesquisas e nos contextos de prática docente, num movimento de indissociabilidade do ensino e da pesquisa, na perspectiva da formação do professor pesquisador.

Tais pressupostos no campo das pesquisas em educação encaminham para uma compreensão de investigação que supere a tradicional dicotomia entre *sujeito e objeto* investigado. Assim, as intencionalidades por metodologias de abordagens participativas são relevantes para a produção de conhecimento contextualizado, assim como as que tenham como horizonte uma educação libertadora.

Dessa forma, a pesquisa participante, também considerada como um ato político e uma “[...] pedagogia que entrelaça atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e uns através dos outros” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 13), configura-se como um *diálogo*, “[...] momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (SHOR; FREIRE, 2008, p.122).

A pesquisa participante tem como um dos horizontes a superação da “oposição sujeito/objeto” na construção de “[...] redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/ diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 12).

Podemos deprender, considerando os dados da realidade e os aportes teóricos em análise, a relevância de projetos que integrem estudantes de Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* e demais pesquisadores na Universidade com professores atuantes na Educação Básica, neste momento, em especial, das supervisoras pedagógicas que trabalham na Educação Básica, na investigação e trabalho coletivo que possibilite a vivência da formação numa dimensão *ética* articulada com a dimensão *estética, política e técnica* (RIOS, 2008), diante da necessidade em compreendemos que a formação é ponto de partida para

humanização do homem, o refinamento das suas faculdades e requer uma dimensão de humanização e emancipação dos sujeitos (LUKÁCS, 1979, p. 16).

Na medida em que são consideradas tais dimensões na formação associada à pesquisa com professores e estudantes, a produção de conhecimento no Grupo de Pesquisa apresentou alguns aspectos a destacar.

Primeiramente, destacar que o trabalho coletivo na pesquisa expressou uma *competência profissional*, que nas palavras de Fernandes (2012, p. 135) “[...] encaminha o trabalho com o conhecimento em uma tecitura permanente com os saberes da experiência e sua interação com o mundo da vida e do trabalho”.

Tal movimento, além de considerar a educação como direito de todos, e neste momento, o direito à formação continuada, compreendida como formação *com* professores e não *para* ou *de*, diante da necessidade da superação da nossa “inexperiência democrática” (FREIRE, 2002, p. 30), como anteriormente explicitado, com propostas formativas verticais, caracterizou-se como uma *formação construída na relação dialógica entre os sujeitos e instituições*, com reconhecimento e valorização da autonomia das escolas e de seus Projetos Políticos-Pedagógicos.

Assim, o Projeto abriu possibilidades para a articulação *teoria e prática* e a vivência de processos que provoquem o distanciamento necessário para a problematização, reflexão e pesquisa nas Escolas e na Universidade que contribuam para a ressignificação do trabalho docente, a produção de conhecimento contextualizado na formação inicial de professores e para a compreensão de como estão sendo os dos processos de implementação das políticas educacionais.

Outro aspecto a destacar está relacionado à valorização dos sujeitos trabalhadores em educação na Escola Pública ancorada numa *perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade e com o ensino voltado para a transformação social* (SHOR; FREIRE, 2008, p. 25). Esse movimento aproximou também a comunidade escolar, representada nos Seminários Integradores pelas famílias e estudantes, da Universidade e do debate necessário para a garantia de uma educação para todos.

As *vozes do Projeto* expressas nos encontros de Pesquisa buscaram a superação da dicotomia “sujeito e objeto, mente e matéria, em que o conhecimento é coisificado e separado do processo de construção pessoal.” (FERNANDES, 2011, p. 66), perspectivando a democratização da educação, o protagonismo da escola pública e a vivência dos espaços/tempos na Universidade como um bem público.

Assim, a abordagem metodológica na Pesquisa reafirmou a Escola como lugar de produção de conhecimento e os trabalhadores em educação como sujeitos produtores de conhecimento, encaminhando para a necessidade de uma significativa compreensão acerca da epistemologia da prática profissional.

Num processo de superação do possível distanciamento entre o campo da formação e da prática profissional, o trabalho no Grupo de Pesquisa possibilitou ainda, a investigação acerca de questões da cotidianidade do trabalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da ação da supervisão pedagógica na escola. E nesse sentido, considero que possibilitou revisão das minhas próprias práticas, como supervisora e pesquisadora em formação, bem como a reafirmação do compromisso com a vivência de uma educação libertadora, como já anunciado.

A participação das supervisoras das escolas, bem como as investigações realizadas nesse período, possibilitou, ainda, reafirmar a necessidade e a importância do trabalho de formação continuada centrado na escola, no *fortalecimento institucional*, focalizado na articulação do Projeto Político-Pedagógico e no debate acerca das questões que perpassam o trabalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de forma a criar condições para a compreensão das facetas e condicionantes sociais, culturais e políticos do processo de alfabetização (SOARES, 2011, p. 25).

Nesse contexto, os processos de alfabetização e letramento foram compreendidos no Projeto como *responsabilidade dos professores e não apenas dos alfabetizadores tradicionalmente nominados*, o que implicou em trazer à discussão o compromisso de todos para a superação do quadro histórico de desafios relacionado à alfabetização no país.

A formação associada à pesquisa, assim, foi compreendida como *ato político*, intencional, visto que “[...] não se pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 37) voltada ao trabalho coletivo e à emancipação dos sujeitos num processo de indissociabilidade da análise e do estabelecimento de relações entre as *perspectivas macro e microcontextuais*.

Outros aspectos e dimensões do Projeto *Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* são passíveis de reflexões e possibilidades de estudo, no entanto, os sinalizados neste recorte foram considerados agora necessários no sentido de que buscaram a aproximação e o diálogo com as especificidades locais e construção de *inéditos-viáveis* em processos de formação

associada à pesquisa integrando a Universidade, através da Pós-Graduação em Educação e a Escola de Educação Básica.

Contudo, mesmo considerando as lacunas e possíveis silêncios e contradições aqui verificados, reafirmo a importância e necessidade de Projetos de Pesquisa que perspectivem práticas compartilhadas com os sujeitos e construídas no diálogo entre os *saberes do campo da formação e do campo profissional*. Projetos que integrem a Universidade e a Escola de Educação Básica em investigações com abordagens participativas que possibilitem a produção de conhecimento na vivência de uma formação cidadã com professores da escola pública, estudantes em formação nos Programas de Pós-Graduação e professores pesquisadores na Universidade. Reafirmo a defesa da participação enquanto diretriz *suleadora da formação associada à pesquisa* na/para Educação Básica.

Destaco, ainda, a importância da continuidade de políticas educacionais que valorizem os projetos locais articulados com as macropolíticas no campo da educação, voltadas para a garantia do direito à educação, projetos que envolvam diferentes grupos de pesquisas numa perspectiva de democratização do conhecimento e compromisso com a transformação da realidade educacional do País.

Analiso que neste capítulo, como referido anteriormente, apresentei um recorte do Projeto, visto sua complexidade e abrangência, diante da participação dos pesquisadores em formação neste período, a produção científica destes socializada em encontros científicos nacionais e internacionais, a participação dos professores das Escolas Públicas, tanto nos processos de planejamento com as supervisoras, quanto na mediação dos encontros na Universidade, a participação dos professores pesquisadores das Universidades e a produção de conhecimento construído no diálogo entre os campos de formação e de atuação profissional. Diante da abrangência do projeto, não descarto a possibilidade de construção de uma *representação gráfica de uma rede*, em estudos posteriores.

Da mesma forma, compreendo que na realização da investigação necessitei de uma postura de *vigilância* permanente em virtude do grau de interação com a situação estudada (ANDRÉ, 2008, p. 26). Tais preocupações são tratadas no próximo capítulo.

7 METODOLOGIA

7.1 A QUESTÃO METODOLÓGICA

Inicialmente considero importante registrar as opções teórico-metodológicas nas quais busquei fundamentação para o processo de investigação realizado.

Para tanto, destaco as contribuições de Vieira Pinto (1979) ao tratar da concepção de conhecimento que como “sendo processo, é histórico e progressivo, por essência.” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 31). No mesmo sentido, concordo com o referido autor de que “[...] a produção científica não constitui um fim absoluto, mas relativo, no sentido em que faz parte do fim geral que a sociedade se propõe” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 335).

Reconheço que a produção de conhecimento neste momento implica no posicionamento crítico da pesquisadora considerando a complexidade que perpassa o tema em estudo, a ação dos sujeitos, suas histórias de vida e possíveis contradições.

Da mesma forma, o reconhecimento de que a produção de conhecimento implica na “modificação da consciência de si”, consciência do seu papel de pesquisador “sujeito no processo de conhecimento” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 364) e o compromisso com a transformação da realidade.

Outro aspecto a destacar está relacionado às contribuições de Thompson (1981, p. 49–59), historiador inglês, para as pesquisas no campo da educação. Considero pertinentes para o trânsito teoria e empiria, as seguintes proposições:

1. “O objeto imediato do conhecimento histórico [...] compreende ‘fatos’ ou evidências, certamente dotados de existência real, mas que só se tornam cognoscíveis segundo maneiras que são, e devem ser, a preocupação dos vigilantes métodos históricos”;

2. “O conhecimento histórico é, pela sua natureza (a) provisório e incompleto (mas não por isso inverídico), (b) seletivo (mas não, por isso inverídico), (c) limitado e definido pelas perguntas feitas à evidência (e os conceitos que informam essas perguntas), e, portanto só verdadeiro dentro do campo assim definido”;

3. “A evidência histórica tem determinadas propriedades. Embora lhe possam ser formuladas quaisquer perguntas, apenas algumas serão adequadas”;

4. “Seguem-se dessas proposições que a relação entre o conhecimento histórico e seu objeto não pode ser compreendida em quaisquer termos que suponham ser um deles função (inferência, revelação, abstração, atribuição ou ‘ilustração’) do outro. A interrogação e a

resposta são mutuamente determinantes, e a relação só pode ser compreendida como um diálogo”;

5. “O objeto do conhecimento histórico é a história ‘real’, cujas evidências devem ser necessariamente incompletas e imperfeitas. Supor que um ‘presente’ por se transformar em ‘passado’, modifica com isto seu status ontológico, é compreender mal tanto o passado como o presente”;

6. “A investigação da história como processo, como sucessão de acontecimentos ou ‘desordem racional’, acarreta noções de causação, de contradição, de mediação e da organização (por vezes estruturação) sistemática da vida social, política, econômica e intelectual”.

O teórico refere-se ainda a mais duas proposições que tratam do “caráter de totalidade das hipóteses adotadas e da permanente crítica a que são submetidas” (MORAES; MÜLLER, 2003, p. 236) e por último, que “[...] qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro” (THOMPSON, 1981, p. 58).

Por último, destaco a contribuição do historiador inglês no que se refere à articulação da experiência vivida e da cultura como contributos à pesquisa. Assim, Thompson (1981, p. 189) afirma:

E verificamos que, com ‘experiência’ e ‘cultura’, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõe alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas.

Nesse sentido, a investigação está inserida no campo da abordagem qualitativa de pesquisa, fundamentada no princípio do estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2011). Em relação às pesquisas qualitativas, Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características principais, abaixo relacionadas. Importante salientar que nem todos os estudos qualitativos necessitam apresentar todas as características elencadas.

Retomo as características na perspectiva de justificar as intencionalidades e caminhos metodológicos.

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Nessa perspectiva, os dados são coletados a partir do contato direto do investigador e há uma preocupação com o contexto.

- A investigação qualitativa é descritiva. Os diversos dados coletados são minuciosamente analisados e constantemente o pesquisador se questiona acerca dos porquês das evidências observadas.

- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. O estudo é centralizado nas interações e atitudes observadas.

- Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva. Nessa perspectiva, as abstrações são construídas na medida em que a coleta de dados é realizada e o pesquisador identifica as questões importantes no decorrer do processo.

- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Em relação a essa característica é importante a perspectiva do participante, pois as experiências são analisadas por intermédio do ponto de vista dele.

Em relação às pesquisas com abordagem qualitativa, Lüdke e André (2011) afirmam que “é cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso de metodologias qualitativas” (LÜDKE E ANDRÉ, 2011, p. 11). Em outro estudo, André (2010, p.16) contextualiza a origem da abordagem qualitativa relatando que ela tem origem no século XIX, diante da indagação dos investigadores da época quanto à necessidade de metodologias que permitissem a compreensão das ciências sociais na sua complexidade. A autora afirma que é nos anos de 1980 que a abordagem qualitativa tornou-se popular entre os pesquisadores, inclusive no Brasil.

Outro aspecto a salientar está relacionado ao trabalho fundamentado nos princípios do estudo de caso. Tal opção justificou-se diante do interesse em investigar algo singular, que tem valor em si mesmo e que apresentou contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. (LÜDKE E ANDRÉ, 2011; ANDRÉ, 2008).

Recorro, ainda, às contribuições de André (2008) para tratar do processo de estranhamento ao que é familiar como um princípio da investigação realizada, diante do grau de envolvimento que tenho com o Projeto e com as interlocutoras. A referida pesquisadora caracteriza tal processo como “[...] um esforço deliberado de distanciamento da situação investigada para tentar apreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas [...] dos sujeitos ou grupos estudados” (ANDRÉ, 2008, p. 26).

Ao concordar com DaMatta (1978 citado por André 2008, p. 26) busco vivenciar uma “dupla tarefa: transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico”.

Diante de tais pressupostos foram produzidas narrativas escritas pelas interlocutoras como uma possibilidade de diálogo entre a teoria e a empiria, numa perspectiva de emancipação humana.

Para tanto, busquei como contribuição teórica a produção de Walter Benjamin e destaco três excertos na medida em que compreendo orientaram minhas opções metodológicas. Assim, destaco:

- A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem de se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIN, 1987, p. 204).

- “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (BENJAMIN, 1987, p. 213);

- “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos ouvintes” (BENJAMIN, 1987, p. 201).

Outro aspecto que julgo importante destacar, diante de tal opção metodológica, está relacionado ao cenário das políticas educacionais em contexto mais amplo.

Estudos indicam a crescente influência de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, a UNESCO/ UNICEF, OCDE na configuração das políticas educacionais (BAZZO, 2006; BALL, 2004; MELO, 2004; OLIVEIRA, 2005). No mesmo sentido, Nóvoa (1999) manifesta que o excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Assim, expressa tal contradição na seguinte citação:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (NÓVOA, 1999, p. 3)

Ainda em relação ao cenário atual em que a “voz” dos professores acerca das questões sobre a Educação não é priorizada e que observamos, principalmente nos meios midiáticos, um expressivo movimento de desvalorização dos seus saberes, considero importante ter presente o que Goodson (2015) denomina como “regresso às sombras” dos professores.

Para o autor, essa é uma tendência das “alterações políticas e econômicas” que retiraram dos professores a centralidade nas decisões acerca das questões do ensino. Dessa forma, as investigações que colocam os professores no centro da sua ação, podem ser uma forma de resistência ao processo em curso, como afirma na sequência: “A possibilidade de emergência da voz dos professores é, assim, contracultural na medida em que atua contra o poder/ conhecimento detido e produzido pelos políticos e pela administração”. (GOODSON, 2015, p.50).

Nesse sentido, reconheço como contribuição das narrativas o resgate da memória das interlocutoras e a possibilidade de escuta e reflexão acerca das suas “vozes” enquanto sujeitos produtores de conhecimento. Defendo, então, uma relação dialógica, “momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem.” (SHOR; FREIRE, 2008, p.122).

Considero relevante, ainda, a contribuição de Jovchelovitch e Bauer (2000, p. 91) quando afirmam que as narrativas são infinitas em sua variedade, sendo encontradas em todo lugar. Afirmam que “comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida”.

Ainda com ancoragem nos autores acima citados, constato que as narrativas contribuem nas seguintes investigações:

- Projetos onde variadas “versões” estão em jogo. Grupos sociais diferentes constroem histórias diferentes, e as maneiras como elas diferem são cruciais para se apreender a dinâmica plena dos acontecimentos. Diversas perspectivas podem realçar em eixo diferente, bem como uma outra sequência nos acontecimentos cronológicos. Além disso, diferença nas perspectivas podem estabelecer uma configuração diferente na seleção dos acontecimentos que devem ser incluídos no conjunto da narrativa.

- Projetos que combinem histórias de vida e contextos sócio-históricos. Histórias pessoais expressam contextos sociais e históricos mais amplos, e as narrativas produzidas pelos indivíduos são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos, nos quais as biografias se enraízam. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000, p. 03-104).

A partir, então, das minhas opções teóricas, dessas questões orientadoras da investigação, das minhas inquietações e experiências vividas no processo de desenvolvimento profissional, bem como diante da importância da minha constituição como professora/pesquisadora apresento na continuidade a metodologia que considerei pertinente

para investigar acerca do processo de desenvolvimento profissional docente construído na interlocução entre a Universidade e a Escola de Educação Básica.

Assim, retomo a tese construída no primeiro capítulo do presente Relatório, ou seja, que *os projetos de desenvolvimento profissional docente construídos na interlocução entre a Universidade e a Escola de Educação Básica quando orientados por princípios que reconheçam a educação como possibilidade humana* (VIEIRA PINTO, 1982) contribuem para a vivência da função de professores como intelectuais transformadores.

Sob essa ótica investiguei, no campo da formação de professores, como as supervisoras pedagógicas participantes do Projeto Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS no período compreendido entre os anos de 2011 e 2014, no âmbito do OBEDUC, Edital nº 038/2010/CAPES/INEP, compreendem a interlocução da Universidade, através do Programa de Pós-Graduação em Educação, e da Escola de Educação Básica diante do seu desenvolvimento profissional. Pesquisei, ainda, quais as possíveis implicações da referida parceria para o desenvolvimento da ação supervisora na cotidianidade do Projeto Político-Pedagógico, de forma específica, das ações orientadas para as especificidades do trabalho com professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

7.2 A PROBLEMÁTICA E AS QUESTÕES DE PESQUISA

A pesquisa, como anteriormente anunciado, está inserida no campo da formação de professores e, nesse sentido, compreende que tratar da formação de professores implica, neste trabalho, em reconhecer a contribuição dos sujeitos envolvidos, partindo das suas realidades concretas. Tem a intencionalidade de “dar a voz e deixar que de fato falem com suas vozes [...]” (BRANDÃO, 2006, p.27). Em tal processo, considerei pertinentes as preocupações sinalizadas por André (2010) quando afirma que

Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula. Não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo – fixar-se nas representações, saberes e práticas do professor – deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência (ANDRÉ, 2010, p.176).

Dessa forma, a investigação apresentou como interrogante principal “*Como as supervisoras pedagógicas compreendem a interlocução Universidade e Escola de Educação Básica no seu processo de desenvolvimento profissional?*” Diante de tal interrogante, algumas questões orientaram a pesquisa:

- Como as supervisoras pedagógicas compreendem os movimentos iniciais para inserção da escola no Projeto?
- Como as supervisoras pedagógicas compreendem a trajetória de desenvolvimento do Projeto durante os quatro anos de participação?
- Como as supervisoras pedagógicas percebem a participação dos trabalhadores em educação no Projeto?
- Como percebem a participação da comunidade escolar no Projeto?
- Quais as possíveis contribuições, sob a compreensão das supervisoras, da participação do Projeto envolvendo a interlocução entre a Universidade e a Escola para o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da escola e os processos de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
- Que ideias as supervisoras manifestam acerca do seu desenvolvimento profissional?
- Quais os sentidos do trabalho da supervisora pedagógica na Escola de Educação Básica da rede pública? Quais os sentidos do trabalho da supervisora com as professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Destaco que foram questões iniciais que orientaram o projeto de pesquisa e que foram redimensionadas a partir da inserção no campo empírico e da escrita das interlocutoras.²²

7.3 CENÁRIOS E INTERLOCUTORES DA PESQUISA

7.3.1 Inserção no campo empírico: o diálogo com a realidade

Participaram da pesquisa quatro escolas integrantes do Projeto Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme o Edital nº 038/2010/CAPES/INEP – Programa Observatório da Educação, desenvolvido no período compreendido entre os anos de 2011 e 2014. O Projeto foi desenvolvido em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/

²² Durante o processo de coleta de dados, ocorreu a greve do Magistério do Rio Grande do Sul e movimento de ocupação das escolas estaduais pelos estudantes do Ensino Médio, o que implicou na necessidade de reconfiguração da pesquisa em relação à coleta de dados. As entrevistas narrativas, elencadas no Projeto de Tese não foram realizadas devido ao redimensionamento dos Calendários Escolares após o período de greve o que inviabilizou a realização das entrevistas narrativas.

PUCRS, localizada em Porto Alegre/ RS, através da Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de Pesquisa Política, Formação e Práticas em Educação.

Das participantes, três são escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul – duas localizadas na capital do Estado, uma na Região Metropolitana e uma da Rede Municipal de Ensino localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Cabe destacar, ainda, que três escolas são credenciadas e autorizadas para o Ensino Fundamental e uma para o Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio. Há escolas desse grupo que participam de Programas no âmbito do governo federal, tais como Escola Aberta e Mais Educação, bem como participam do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). As escolas desenvolvem também projetos próprios, vinculados ao seu Projeto Político-Pedagógico.

7.3.2 Interlocutoras na pesquisa

Como interlocutoras na pesquisa foram convidadas as supervisoras participantes do Projeto desenvolvido em parceria entre a Universidade e as Escolas e participaram efetivamente quatro supervisoras pedagógicas que integraram o Projeto Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sendo uma supervisora de cada escola.

As supervisoras que participaram da pesquisa têm idade compreendida entre 33 e 58 anos. Todas são concursadas e nomeadas para atuação na rede pública de ensino. Em relação à formação inicial, cabe destacar que as quatro supervisoras cursaram a Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar e uma supervisora cursou ainda a Pedagogia Empresarial.

As supervisoras têm cursos de Pós-Graduação Lato Sensu: duas supervisoras cursaram Especialização em Supervisão Escolar, uma supervisora realizou Especialização em Mídias na Educação e Coordenação Pedagógica e outra cursou três Especializações: Psicopedagogia Institucional, Gestão da Educação Pública e Design em Sustentabilidade.

Para designar as supervisoras, de forma a garantir o anonimato, utilizo no Relatório de Pesquisa as denominações *Juana, Lúcia, Manuela e Violeta*²³.

²³ São nomes utilizados na pesquisa que foram coletados do livro *Mulheres*, de Eduardo Galeano (2006), no qual apresenta uma homenagem às mulheres, célebres e anônimas, da América Latina.

A escolha pelos nomes não implica em relação, conexão ou característica das “personagens” com as interlocutoras de forma específica. A escolha justifica-se diante da experiência estética da pesquisadora no contato com a obra e por considerar também que pode tratar-se de uma homenagem às mulheres que atuam na docência.

7.4 COLETA DE DADOS

Diante do contexto descrito, na presente investigação foram consideradas diversas fontes que possibilitaram o registro da história, na busca do diálogo entre as evidências, as regularidades e os conceitos construídos (THOMPSON, 1981). Assim, o *corpus* de análise da pesquisa implicou na seleção dos documentos da política educacional denominada Programa Observatório da Educação e análise dos documentos de implementação do Projeto OBEDUC/PUCRS Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com destaque para os Relatórios anuais da Pesquisa.

Em relação à análise documental, Lüdke e André (2011) afirmam que esta “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 38). Assim, utilizarei na investigação os princípios da análise documental para a compreensão da problemática e produção de conhecimento no campo (ANDRÉ, 2010).

Concomitantemente, foram realizados processos de produção de narrativas escritas com as supervisoras, focalizando no interrogante principal dessa investigação e demais questões de pesquisa.

A produção das narrativas apresentou como mote a letra da música *O que é? O que é?* de Gonzaguinha. Tal perspectiva metodológica justifica-se diante do reconhecimento de literatura na área que reafirma a importância das narrativas como possibilidade de produção de conhecimento com os professores e não para os professores.

Ainda no elenco nos registros, adotei como instrumento de pesquisa a *observação assistemática* que, conforme Fernandes (informação escrita), pode ser “compreendida como uma observação de acordo com a temática, sem a preocupação com a sequência e sem critérios pré-definidos.”

Para a análise dos dados coletados na investigação foram utilizados os princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 1979), com elaboração de quadros-síntese (FERNANDES, 1999), bem como os pressupostos da Triangulação de dados (STAKE, 1998).

Em relação à análise de conteúdo, importa registrar que segui as etapas propostas por Bardin (1979, p. 121), conforme o que segue:

- a. realização de pré-análise;
- b. a exploração do material;
- c. o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Da etapa de pré-análise, destaco principalmente a realização dos processos de “leitura flutuante” efetivados com o objetivo de melhor compreensão dos materiais em estudo, num movimento de adensamento do texto e a preparação, através de edição de textos, dos materiais das Narrativas escritas, dos registros do Diário de Campo e dos Relatórios de Pesquisa, de forma a “facilitar a manipulação da análise” (BARDIN, 1979, p. 127).

Na sequência, durante a exploração do material, foi realizado o trabalho com princípios da análise categorial e definida como unidades de registro a análise temática, visto que a mesma consiste em “descobrir os núcleos de sentido que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979, p. 131).

Além dos dados acima descritos, foram considerados como fontes os registros do meu Diário, com notas de campo das reuniões de estudos nos anos de 2013 e 2014 e dos Seminários Integradores ocorridos no período compreendido entre os anos de 2011 e 2014.

Cabe ainda destacar que fiz a opção teórico-metodológica de inserção no campo empírico sem a definição de categorias pré-estabelecidas para o desenvolvimento da pesquisa. A partir da análise dos dados as categorias foram elencadas e devidamente problematizadas e colocadas em diálogo com os referências teóricos que sustentaram a investigação. Destaco que após a inserção no campo empírico houve a complementação do referencial teórico diante da necessidade de adensamento das questões emergentes no estudo.

O Projeto de Pesquisa foi submetido à Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS e foi aprovado em 08 de setembro de 2016, registrado sob o Código SIPESQ 7552, conforme o disposto na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional da Saúde, que trata de diretrizes e normas que regulam as pesquisas que envolvem seres humanos, bem como da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

Por último, registro o compromisso com o cumprimento dos princípios éticos no desenvolvimento da pesquisa. Assim, às escolas, através das diretoras, e às supervisoras pedagógicas foram apresentados, e devidamente assinados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tratando dos objetivos e procedimentos da pesquisa e garantindo a proteção das interlocutoras contra possíveis danos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 75).

Após a elaboração do Relatório Final, conforme combinado com as diretoras e supervisoras, os dados do estudo, bem como a produção do conhecimento realizado serão socializados com as instituições e interlocutoras participantes da pesquisa.

Diante do caminho metodológico exposto, e ao considerar que o diálogo com o objeto de estudo durante o processo de investigação e produção de conhecimento possibilitaram maior compreensão e revisão das minhas próprias ações, como professora/pesquisadora/supervisora pedagógica na Escola Pública de Educação Básica e renovação do compromisso com a vivência de uma educação libertadora, apresento na sequência a construção de uma síntese interpretativa (GOMES, 2012, p. 95).

A interpretação está alicerçada nas seguintes dimensões:

- a. Universidade e Escola em parceria na construção de possibilidades de desenvolvimento profissional docente;
- b. Desenvolvimento Profissional: convergências e possibilidades epistemológicas no campo da formação docente;
- c. Supervisão Pedagógica na cotidianidade do Projeto Político-Pedagógico e a dimensão dos desafios enfrentados.

8 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO DIÁLOGO DA UNIVERSIDADE E ESCOLA: O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DAS INTERLOCUTORAS

Diante da inserção no campo empírico e dos referenciais teóricos que possibilitaram a construção da pesquisa, retomo que investigar processos de desenvolvimento profissional docente construídos em parceria que envolve a Universidade e a Escola de Educação Básica, requer situar a temática no contexto atual e debater sobre os compromissos sociais da Universidade com a sociedade.

Nessa perspectiva, Morosini e Fernandes (2011) afirmam que “[...] discutir Universidade implica discutir a sociedade e seu entorno, na medida em que os problemas da universidade não se referem somente à sua constituição e desenvolvimento, mas a um cenário mais amplo da Educação Superior em seus movimentos e conflitos” (MOROSINI; FERNANDES, 2011, p. 467).

Além disso, discutir a formação docente implica em ter presente pressupostos que viabilizam outra *educação possível*, que reconheça os professores como intelectuais comprometidos com a transformação das suas próprias práticas e concepções, e possibilite a construção de conhecimento crítico e orientador de possíveis ações transformadoras. Diante dessas considerações, a seção que segue apresenta elementos que contribuem para a defesa do compromisso da Universidade com a formação de professores.

8.1 Universidade e Escola em parceria na construção de possibilidades de desenvolvimento profissional docente

Mas Que Nada
Jorge Ben Jor

O ariá raió
Obá obá obá

Mas que nada
Sai da minha frente
Eu quero passar
Pois o samba está animado
O que eu quero é sambar
Esse samba
Que é misto de maracatu
É samba de preto velho

Samba de preto tú

*Mas que nada
Um samba como este tão legal
Você não vai querer
Que eu chegue no final*

*O ariá raió
Obá obá obá*

Ao iniciar as análises das narrativas e demais dados coletados destaco que optei por abrir os capítulos da análise com letras e excertos das músicas apresentadas pelos estudantes das escolas participantes do Projeto na ocasião de abertura do IV Seminário Integrador. As apresentações culturais foram combinadas nas reuniões de pesquisa com as supervisoras pedagógicas e uma das Escolas ficou responsável pela abertura do encontro. Cabe um importante destaque à participação das famílias dos estudantes em tais momentos, que ocorreram nos espaços da Universidade, bem como as manifestações de familiares, agradecidos e sensibilizados pela oportunidade de “adentrarem” na Universidade, diante das suas histórias de escolarização interrompidas e do que compreendo negação de um direito à educação para todos. Saliento que foram três apresentações culturais, vinculadas ao trabalho de uma professora do Programa Mais Educação.

Ainda em relação à participação dos estudantes em atividades na Universidade trago a manifestação de Juana:

A visita dos alunos no Museu de Tecnologia e Ciências e nas apresentações no Seminário Integrador oportunizou a eles (alunos) conhecer o ambiente universitário e ver a possibilidade de acesso no futuro. (Juana)

Retomo a intencionalidade em dar destaque às letras nessa seção do Relatório: julgo pertinente destacar que registrei ainda por reconhecer em princípio dois aspectos que considero relevantes para o trabalho pedagógico na escola: a valorização de aspectos da cultura do País e também pelas “leituras” possíveis das letras e as relações com uma *educação do sensível*.

Nas narrativas das interlocutoras, o trabalho de formação envolvendo a parceria entre a Universidade e a Escola foi considerado como possibilidade de desenvolvimento profissional.

A supervisora pedagógica Lúcia fala de *encontro* e *parceria* entre Universidade e Escola, Manuela fala em *aproximação* e *colaboração*. Juana destaca os desafios do que considera uma *ação coletiva* de formação. Lúcia manifesta ainda relações afetivas com a

instituição parceira. As transcrições na continuidade vão elucidar justamente esses aspectos que também foram relatados nas reuniões mensais de pesquisa.

Ao receber o convite para participar do Observatório da Educação da PUCRS, me remeti a inúmeras lembranças, pois fui aluna desta Instituição por quatro anos, durante o curso de Pedagogia – Supervisão Escolar. (Lúcia)

A primeira etapa deste projeto foi voltada para uma parte mais burocrática: preenchimento de formulários, autorizações das escolas e das direções, encaminhamento de documentações, entre outros. (Lúcia)

Estudei o projeto e preparei uma reunião para apresentá-lo ao grupo de professores com o qual eu trabalhava. A diretora da escola (da época), abraçou o OBEDUC e deu carta branca para desenvolvê-lo na Escola. Os professores aceitaram e se motivaram às novas descobertas, trocas, estudos e parcerias que viriam pela frente. (Lúcia)

Nossa parceria com OBEDUC/PUCRS iniciou com o convite em janeiro de 2010 na pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, com objetivos de articular a Universidade e a Escola Básica com ações coletivas construídas pelas pesquisadoras e professoras supervisoras das escolas com um compromisso ético. (Manuela)

Num determinado dia através de uma conversa de final de reunião as Orientadoras e eu conversávamos sobre as necessidades emergentes da escola entre elas: melhoria das práticas pedagógicas, conhecimento de novas metodologias e práticas de avaliação, a não reprovação nos três anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos. E constatamos a necessidade de buscar parcerias com instituições de ensino visando realizar a Formação Continuada tendo em vista a grande demanda. Então partimos para a busca de parcerias, chegamos na Puc, no Prédio da Educação, e expomos o nosso objetivo. [...] Então nos convidaram e tínhamos que decidir muito rápido, pois precisavam emitir documentação a Brasília. Impactadas com a situação e ao mesmo tempo muito feliz pelo convite, voltamos à escola para divulgar à Direção e decidirmos a resposta. Uma oportunidade como esta não poderia ser desperdiçada, então encaminhamos nossa documentação e já estávamos na primeira reunião, com grandes expectativas e disposição para desenvolver o projeto. (Juana)

As narrativas das interlocutoras estão “alinhadas” com a proposta inicial do Projeto, que indicava que as escolas participantes seriam convidadas. Apenas uma escola fez um caminho diferenciado para inserção no Projeto, visto que, diante das reflexões da sua equipe e necessidades de formação com a Universidade, foi até o *campus* para uma ação conjunta.

As narrativas das interlocutoras apresentam aspectos da história do desenvolvimento do Projeto e o compromisso com um trabalho de qualidade. Nesse sentido, apresento a narrativa de Lúcia que discorre sobre os movimentos do Projeto:

Com o passar dos meses as angústias diminuíram. Cada vez mais o grupo estava unido, até em relação aos sentimentos estávamos na mesma sintonia. Queríamos uma escola melhor e mais humanizada!

Reporto-me agora a 2011: Nossos encontros eram mensais, tudo que era trabalhado, discutido, textos lidos, eu levava para as reuniões de professores da minha escola. Em determinado momento de 2011 (primeiro ano do OBEDUC), ganhamos o livro

“Alfabetizando” da autora Zélia Cavalcanti, o mesmo foi muito utilizado e trabalhado nas reuniões pedagógicas do currículo da escola. A publicação serviu como aporte pedagógico para traçar novas possibilidades. Neste mesmo ano, nos foi indicado, durante um encontro do OBEDUC, o livro “A Escola e o Conhecimento” do autor Mário Sérgio Cortella. Foi uma leitura maravilhosa, ampliou meus horizontes. Resumi algumas partes do livro e selecionei alguns textos do mesmo para serem lidos pelos professores dos anos iniciais da escola que atuo. Discutimos o material, posteriormente refletido nas ações pedagógicas do corpo docente. Com todo o trabalho que estávamos realizando, estudos e buscas incessantes pelo conhecimento e aprendizagem, procuramos alternativas para um ensino de qualidade e uma aprendizagem mais significativa com o foco na alfabetização (leitura e escrita).

Cada escola integrante do OBEDUC ganhou um “Baú Literário”. O baú significou algo de valor imensurável, pois neste momento a biblioteca da escola passava por uma reforma muito grande, sendo este o único acesso dos alunos à literatura. Em dezembro do mesmo ano, foi realizado o Seminário Integrador I, no mesmo as escolas envolvidas no Observatório da Educação apresentaram seus projetos e trabalhos desenvolvidos, dando visibilidade às instituições envolvidas. Foi relatado também o que o OBEDUC trouxe de mudanças e melhorias para os envolvidos. Para o seminário foi confeccionado um banner com a identidade da escola, sendo utilizado para exposição e conhecimento geral de nosso trabalho.

Dando sequência ao Observatório da Educação, em 2012 foram realizadas diversas formações pedagógicas nas escolas envolvidas, com as professoras Maria Conceição Christófoli, Cleoni Barboza Fernandes, Rosane Vargas e Maria Inês Corte Vitória. Partindo destas formações sistematizamos nossas reuniões pedagógicas internas semanalmente. No fechamento do ano de 2012 ocorreu o Seminário Integrador II, neste evento foi possível apresentar novamente nossas escolas, apresentar os projetos desenvolvidos. O seminário contou com as vozes dos professores envolvidos relatando uma “boa prática” de sala de aula. (Lúcia)

Outros elementos importantes na parceria foram trazidos pelas interlocutoras, dentre os quais, a formação conjunta e o aporte financeiro que as escolas participantes receberam durante o desenvolvimento do Projeto para a efetivação das suas prioridades, conforme o Projeto Político-Pedagógico das Escolas e as questões tematizadas durante a pesquisa, ou seja, o trabalho com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, Manuela, Lúcia, Violeta e Juana apontam elementos desse quadro que permitem, nesse momento e diante dos interrogantes em curso, afirmar que o Projeto possibilitou um processo de desenvolvimento profissional docente articulado com o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico das Escolas. Na sequência, faço recortes das narrativas que evidenciaram tais questões:

Nos quatro anos de projeto houve colaboração no Processo de Formação Continuada dos Anos Iniciais com oficinas pedagógicas, seminários, troca de experiências entre as escolas, aquisições de materiais didáticos pedagógicos, passeios para os alunos, apresentações artísticas para a comunidade escolar. Houve sempre uma grande preocupação do 1º ao 3º Ano com a alfabetização dos alunos sendo que estes anos não têm retenção passando os últimos dois anos do projeto com ênfase na formação destes professores alfabetizadores, pois o processo de alfabetização é uma etapa crucial para o bom desempenho de crianças, jovens e adultos. (Manuela)

Os projetos desenvolvidos ao longo de 2011 e 2012 foram mantidos e intensificados em 2013. Um grande feito do projeto foi as escolas envolvidas receberem verbas para aquisição de material de consumo. Foi possível adquirir jogos pedagógicos variados, jogos lúdicos, materiais consumíveis do dia a dia de sala de aula. Vale ressaltar a seriedade como foi conduzida a compra destes materiais, uma vez que estamos lidando com verbas públicas. Da mesma forma recebemos verba para aquisição de materiais permanentes, a escola optou por adquirir uma câmera filmadora, uma máquina fotográfica e um tablet. Os eletrônicos serviriam para auxiliar os professores nas atividades pedagógicas bem como para registrarmos os momentos dos alunos na escola. A cada ano as parcerias se fortaleciam, assim como os projetos e estudos que cresciam cada vez mais. Em 2013 recebemos doações de inúmeros livros e cadernos pedagógicos para ampliar nossos estudos e fortalecer nossos conceitos educacionais de alfabetização, letramento e matemática. Ao início deste ano letivo o grupo de professores dos anos iniciais já não era o mesmo. Em 2014 o projeto do OBEDUC fortaleceu-se e firmou-se ainda mais. Todos os projetos realizados e desenvolvidos ao longo dos três anos permaneceram, novas ações passaram a fazer parte deste movimento, juntamente com as tradicionais reuniões do grupo de supervisoras (escola básica) na universidade. A parceria seguiu muito fortalecida. (Lúcia)

Em 2014 recebemos novamente verba para material de consumo e custeio, através desta verba foi comprado materiais escolares, equipamentos e materiais pedagógicos. (Lúcia)

As professoras participantes no projeto não mediram esforços para a aplicabilidade das atividades, novas vivências e aprendizados que foram surgindo nesse percurso e com certeza os maiores beneficiados foram os educandos pertencentes ao grupo alvo do projeto e também a própria escola que recebeu um novo incentivo pedagógico. O projeto favoreceu novas práticas e possibilitou a construção de espaços que contribuem para o processo de alfabetização. (Violeta)

As 'Oficinas de Matemática' com construção de jogos e sucatas para favorecer a compreensão lúdica e despertar um novo olhar pelos números. A interdisciplinaridade através da parceria das aulas com o auxílio de disciplinas dos anos mais avançados, destacando o 'Espaço Gourmet' e 'Jogos Cooperativos'. Novos espaços foram criados a partir dos subsídios do projeto e o maior destaque foi a 'Sala Lúdica' que é toda equipada com materiais que visam auxiliar no processo ensino-aprendizagem e da descoberta de novos conhecimentos e vivências. (Violeta)

Tendo em vista a proposta pedagógica da escola em trabalhar a aprendizagem nucleada no lúdico, o aporte financeiro vindo do projeto deu sustentação à proposta com a compra de jogos e brinquedos pedagógicos, despertando motivação e esperança nos professores, pois através de recursos didáticos diferenciados podem articular novas práticas que atendam o aluno nas suas reais necessidades no sentido de processos e práticas didáticas construtivas, colaborativas e emancipadoras. (Juana)

A grande contribuição do Programa de formação Continuada oportunizada pela parceria Escola e Universidade através do projeto do OBEDUC foi o enriquecimento das nossas práticas pedagógicas através das palestras e oficinas onde os problemas enfrentados no cotidiano escolar, tanto na alfabetização como no letramento, bem como o papel de cada um na escola, se transformaram em objeto de reflexão e pesquisa para os docentes, onde através da troca de experiências foi possível vislumbrar alternativas de solução para as situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula bem como a melhoria da autoestima dos docentes e alunos. (Juana)

Em relação à participação dos estudantes e da comunidade, há indícios também de que o Projeto implicou diretamente numa ressignificação do *estar na escola* e ampliação de horizontes de aprendizagem, como indicado por Lúcia e Violeta:

O Observatório da Educação proporcionou aos alunos do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma visita ao Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS. A atividade foi a culminância prática de diversos estudos vivenciados em sala de aula. Durante um período os professores pesquisaram o que os alunos encontrariam no MCT, assim puderam desenvolver projetos significativos que foram ao encontro do acervo para um melhor aproveitamento pedagógico. O passeio foi rico de descobertas, encantos, aprendizagens e novidades. Muito do que foi vivido naquela tarde ficará para sempre na memória dos nossos pequenos. Eles, na sua totalidade, nunca tinham entrado em um Museu, tampouco no Museu da PUCRS. A repercussão da visita foi grandiosa. Muito comentada por todos, inclusive pelos demais alunos das outras turmas. Cada vez que as professoras retomavam a saída de campo, os olhinhos dos alunos brilhavam. (Lúcia)

O projeto proporcionou a todos uma visão diferenciada em relação à educação e de paradigmas que todos nós temos a obrigação de quebrar, pois é de nossa responsabilidade oferecer uma educação inovadora e de qualidade para nossos alunos, transformando ao mesmo tempo nosso modo de encarar desafios. Investir em teorias e práticas de ensino que promovam a democracia, a vida, a justiça e a igualdade social. Buscando valorizar o saber pessoal de cada aluno acrescentando-lhes através da escola, novos saberes e valores. Trabalhar em parceria com a comunidade transformando a escola num espaço de construção e exercício da cidadania valorizando seus aspectos físicos, humanos, sociais e culturais. Respeitar e maximizar o potencial dos servidores no desempenho de suas funções e estabelecimento de metas a serem atingidas que proporcionem aos alunos o crescimento intelectual, cultural é a base para um cidadão com responsabilidade social e visão do mundo em que vive. (Violeta)

Em relação à formação de professores, a realização dos Seminários do Projeto organizada pela Coordenadora com as supervisoras favoreceu momentos de formação que envolveram os professores das escolas, as equipes diretivas, a comunidade escolar, estudantes das licenciaturas da Universidade (e de outras), estudantes do Programa de Pós-Graduação, Iniciação Científica e professoras da Universidade que integraram o Projeto. Foram considerados como momentos de partilha de experiências e espaços de visibilidade do trabalho realizado na Escola Pública. Os Seminários foram planejados na íntegra pelo grupo participante da Pesquisa: definição dos dias, das temáticas, dos interlocutores e mediadores das *Rodas de Conversa* e *Oficinas*, dinâmica dos encontros, mobilização para a produção de material de divulgação, mobilização de outras escolas para a participação, enfim, como relatado na reunião de pesquisa no dia 08/01/2014 por uma supervisora, durante a avaliação de um Seminário, as supervisoras e os professores sentiam-se encorajados a participar como autores nos Seminários, “os professores estão mais entusiasmados com o Projeto, eles sentiram que eles podem! Aprender a colocar no papel, aí percebe o quanto a gente faz. É uma política pública de valorização da escola pública.” Ainda em reunião datada e 03/12/2014, as

supervisoras discutiram que “os professores se acharam no Projeto”, fazendo referência à atuação dos docentes como protagonistas no/do processo de formação e não meramente consumidores de um conhecimento produzido na Universidade, considerado hierarquicamente superior ao contexto da prática e seus saberes e produções de conhecimento.

Avalio que essa é uma questão epistemológica a ser considerada nos processos formativos, de desenvolvimento profissional que perspectivem e tenham como horizonte uma educação libertadora.

Na continuidade, faço recortes das narrativas que abordaram essas questões:

Em julho, no Seminário Itinerante II – Boas Práticas, a professora [...] do 1º ANO, apresentou a oficina “Quebrando a Cabeça”. A prática desenvolvida pela professora era constituída pela construção do conceito de dezena a partir de quantidades menores; criação de redes de relações numéricas; desmembrando números; formalização do pensamento aditivo e subtrativo; desenvolvimento do espírito de competição, consciência de grupo, coleguismo e companheirismo; compreensão da inclusão hierárquica.

Para encerrarmos as atividades de 2013, em dezembro, foi realizado o Seminário Integrador III. No referido seminário foram realizadas oficinas diversas, ministradas pelos professores das escolas participantes do OBEDUC. O Seminário Integrador, mais uma vez, oportunizou às escolas a mostrarem seus projetos e trabalhos desenvolvidos com a participação do Observatório da Educação, dando voz ao projeto.

O Seminário Integrador IV contou com novidades. A abertura do seminário ficou a cargo dos alunos da Escola, juntamente com a professora de música, que os ensaiou, conduziu e orientou. Como é tradicional do seminário, a escola toma voz através da supervisora pedagógica. (Lúcia)

Importa frisar que ao chegar-se a um movimento em vias de finalização do referido projeto, é possível perceber a singularidade da força de algo elaborado de forma coletiva, utilizando o potencial criativo de cada participante a fim de construir cada vez mais - e melhor - um processo em que ensinar e aprender, principalmente na formação do ser integral, consciente, partícipe e humanizada, contrariando normas hierarquizadas e estéreis. Resta-nos agradecer a oportunidade e colocar-nos sempre à disposição de ideias e valores centrados em um tipo de educação que leva em conta o SER HUMANO e seu contexto político-social. (Lúcia)

A trajetória nestes quatro anos do projeto me proporcionou a experiência de vivenciar através da pesquisa a (re) construção de conhecimentos significativos para a melhoria da prática pedagógica, a valorização das boas práticas realizadas na escola pública, formação de qualidade aos professores dos Anos Iniciais e a Supervisão, melhoria dos recursos didáticos metodológicos, legitimidade das decisões no trabalho coletivo, exercício da liberdade de expressão e autonomia na execução do trabalho desenvolvido pela escola. (Juana)

Precisamos registrar a grande contribuição e até cumplicidade, da professora/Dra. Cleoni Barboza Fernandes e de sua equipe da OBEDUC que durante todo o processo, souberam coordenar e subsidiar de forma integradora as atividades e momentos seja os bons e os difíceis, para o sucesso e crescimento de todos os integrantes do projeto que acabou oferecendo e despertando um novo olhar para escola pública que consegue apresentar mesmo enfrentando suas problemáticas, grandes propostas e trabalhos inovadores com excelentes resultados de aprendizagem e consequentemente, fortes mudanças de paradigmas educacionais. (Violeta)

A crítica à escola contemporânea incide, muitas vezes, à sua incapacidade de promover a aprendizagem de uma forma dinâmica, porém humanizada. Assim, penso e afirmo que a estruturação dos professores na sua formação é fundamental para que as abordagens sejam feitas de forma profissional e consciente. O sucesso na escola não pode ser quantificado apenas pela nota do aluno, mas precisamente sobre como ele aprende e como lhe é oferecido este “aprender”. Em rigor, há um problema de sentido, ou seja: qual o sentido de ser professor? Qual o sentido de ensinar e preparar as futuras gerações para a vida e para o mundo do trabalho? Na minha opinião, o SENTIDO é o vivido, o problematizado, o pensado. Educação é para ser criteriosamente repensada como exercício diário de cidadania. (Lúcia)

Para encaminhar uma possibilidade de síntese acerca das questões trazidas nas narrativas, em diálogo com as observações assistemáticas e os demais registros a partir dos dados coletados busquei a contribuição teórica de C. Day (2001), Nóvoa (2013) e Zeichner (2010).

Day (2001) ao tratar sobre a aprendizagem em contextos que envolvem “acadêmicos” e “práticos” quem tem seus trabalhos desenvolvidos em culturas diferentes com diferentes exigências, avalia que “[...] há cada vez mais parcerias bem sucedidas ao nível da formação continuada e da formação contínua, particularmente aquelas que se destinam a melhorar as capacidades de criação de conhecimento dos indivíduos e das comunidades profissionais.” (DAY, 2001, p. 235). Day enfatiza, considerando ampla investigação em contexto internacional, que há críticas acerca da produção de conhecimento em determinadas perspectivas formativas, visto que “a maior parte da investigação educacional parece ser pouco útil para os professores e muitos dos próprios investigadores pouco fazem para aumentar as capacidades dos professores para gerarem conhecimento.” (DAY, 2001, p. 237).

Ainda nesse sentido, ao tratar de formação em *comunidades de aprendizagem* destaca três elementos, que aqui vou definir como princípios, necessários para que as parcerias constituam uma possibilidade de formação orientada para contribuir com o desenvolvimento profissional: que os “jogadores” estejam convencidos dos seus méritos, que sintam que o projeto é seu, através da participação na tomada de decisões e que tenham o apoio intelectual, prático e afetivo necessário à mudança. (DAY, 2001, p. 240).

Um outro aspecto que acredito ser relevante nesse momento, ainda fundamentada nos estudos de Day, é a distinção entre colaboração e cooperação presente nos processos que envolvem a parceria de Universidade e Escola. Assim, a colaboração “[...] envolve uma tomada de decisões conjunta e requer tempo, uma negociação cuidadosa, confiança e uma comunicação eficaz – ambas as partes são encaradas como aprendentes num empreendimento que procura melhorar o diálogo profissional” (DAY, 2001, 286). Ao passo que na cooperação, conforme o autor,

[...] não se questionam os limites dos papéis desempenhados, nem as relações de poder, que permanecem inalterados, havendo uma aprendizagem mútua reduzida naquilo que constitui essencialmente a provisão ‘especialista’ do desenvolvimento profissional, que pode ser mais do interesse daqueles que são, tradicionalmente, os detentores do conhecimento do que daqueles que não o possuem. (DAY, 2001, p. 286)

Nóvoa (2013) reafirma a importância da indissociabilidade do ser professor pessoa e profissional: “É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.” Tal perspectiva de indissociabilidade implica em considerarmos nos processos de desenvolvimento profissional também tal dimensão, com autonomia e sentimento de pertença. Ter presente as condições objetivas do trabalho docente na escola, como anteriormente contextualizado, e as marcas, trajetórias de desenvolvimento profissional percorridas pelos sujeitos. Importa, nesse sentido, ainda fundamentada no autor, contribuir para “[...] que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 2013, p. 17).

Ainda tratando da necessidade da produção de uma outra cultura profissional docente, o pesquisador fala da importância das *interações* e da *partilha* como possibilidade de um novo profissionalismo quando afirma que

É fundamental que a nova cultura profissional se pautar por critérios de grande exigência em relação à carreira docente (condições de acesso, progressão, avaliação, etc.). Se os próprios professores não se investirem neste projecto é evidente que outras instâncias (Estado, Universidades, etc.) ocuparão o território deixado livre, reivindicando uma qualquer legitimidade de pilotagem da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p. 29)

Outra contribuição teórica significativa nesse momento é a de K. Zeichner (2010) ao tratar sobre as conexões entre a formação inicial de professores na Universidade e nas Escolas. O investigador apresenta o conceito de “terceiro espaço” para designar uma concepção de formação inicial de professores, a partir de estudos da “teoria do hibridismo”, que reúne professores da Educação Básica e do Ensino Superior.

Zeichner problematiza o que chama modelo de formação “[...] de fora para dentro, no qual o saber está primordialmente entre os acadêmicos e não entre os professores da Educação Básica” (ZEICHNER, 2010, p. 487). Assim, apresenta a construção teórica de um *terceiro espaço* na formação de professores, que, conforme seus estudos *envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação.*

O pesquisador defende, nesse sentido, uma mudança na epistemologia da formação, numa dinâmica mais igualitária de valorização dos saberes do campo profissional e do campo acadêmico, e mesmo considerando a complexidade de efetivação de tal abordagem, diante dos possíveis constrangimentos vividos pelas Instituições de Ensino Superior, alerta para o risco da formação de professores ocorrer no contexto que analisou, de forma precária, aligeirada e desvinculada das faculdades e Universidades.

Após essas breves considerações que apresentaram aspectos que perpassam as preocupações dos investigadores que se ocupam da formação de professores em contexto internacional e em continuidade com a análise dos dados da pesquisa, apresento algumas reflexões organizadas em tópicos didaticamente organizados em sequência, mas que podem e devem ser lidos de forma não linear.

- Em primeiro lugar ratificar a importância da *Universidade Necessária* (RIBEIRO, 2015), no campo da formação docente que articula o *ensino, a pesquisa e a extensão aos problemas mais relevantes para o desenvolvimento do Brasil*, sem perder de vista o *global*. E nesse contexto, tratar da importância de parcerias da Universidade e da Escola de Educação Básica nos processos de desenvolvimento profissional docente que perspectivem a superação de possíveis distanciamentos entre o campo profissional e da formação observados no estudo.

- Em segundo lugar, destacar que foi observado que o desenvolvimento profissional docente esteve articulado à autonomia das Escolas para o desenvolvimento do seu Projeto Político-Pedagógico. As temáticas e problematizações estudadas e refletidas durante as reuniões com supervisoras pedagógicas, bem como os encaminhamentos realizados partiram de um eixo orientador da Pesquisa: processos de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, propondo uma ação local em resposta a uma política pública no campo da educação. Contudo, as construções foram coletivas. Houve negociação, tensionamentos inerentes ao processo de decisão coletiva, vivência de contradições e desafios para garantia do trabalho colaborativo.

- Em terceiro lugar, referir a importância do apoio institucional nas escolas através da parceria e presença atuante da Direção e na Universidade através do reconhecimento do trabalho e apoio da Direção da Faculdade, agora reestruturada como Escola de Humanidades.

- Em quarto lugar, destacar que o desenvolvimento profissional, no contexto investigado, e ao considerar o panorama atual de “sucateamento” das escolas públicas e esvaziamento de políticas públicas locais de valorização do trabalho docente, requer a defesa

de uma educação, e aqui, a defesa de uma formação, um processo de desenvolvimento profissional *contra-hegemônico*.

- Em quinto lugar, considerar em processos de parceria envolvendo a Universidade e a Escola de Educação Básica o caráter histórico-antropológico da educação (VIEIRA PINTO, 1982) e a complexidade do fenômeno educativo.

- Em sexto lugar destacar aspectos relacionados a possíveis analisadores do Projeto de pesquisa que envolveu a Universidade e as Escolas: relevância social das temáticas, reconhecimento do Projeto Político-Pedagógico como construção autônoma e situada na realidade da escola; valorização e reconhecimento de todos os sujeitos envolvidos na parceria; existência e compartilhamento dos marcos regulatórios do projeto, bem como a produção do registro da memória do processo vivido de forma a contribuir para a construção do conhecimento e dar visibilidade ao uso dos recursos públicos, caso sejam movimentados no processo.

- Por último, concordo com a contribuição de Zeichner (2010) sobre a necessidade de construirmos um outro espaço de formação docente. E ao considerar que as questões em estudo nessa investigação implicaram em tratar do desenvolvimento profissional docente, aqui com enfoque nos processos de formação continuada que articulam *formação em pesquisa* manifestar a necessidade de continuidade de estudos e investigações que se ocupem em aprofundar o debate e considerar outros contributos, outras interpretações para além da formação como um *híbrido*, uma soma de conhecimentos que possa resultar num outro, adentrar nas possibilidades de uma *formação mestiça*, que mantenha as especificidades dos campos epistêmicos, aspectos da sua cultura acadêmica e profissional, que *guardem sua integridade*, mas que mediados pelas relações dialógicas, sejam produtores de conhecimento no campo da formação. Nesse sentido, recordo Darcy Ribeiro, quando diz que *Mestiço é que é bom*.

8.2 Desenvolvimento Profissional: convergências e possibilidades epistemológicas no campo da formação docente

*Mas tudo que acontece na vida
Tem um momento e um destino
Viver é uma arte, é um ofício
Só que precisa cuidado
Pra perceber
Que olhar só pra dentro
É o maior desperdício*

*O teu amor pode estar
Do seu lado*

*Do seu Lado
Nando Reis*

As reflexões acerca do desenvolvimento profissional docente a partir da produção das narrativas e análise dos demais dados coletados implicaram na necessidade de buscar a contribuição de teóricos que permitiram, nesse momento, ampliar a compreensão e pensar em horizontes de formação que perspectivem também a *educação como possibilidade humana* (VIEIRA PINTO, 1982).

Optei por uma seleção de referenciais fundamentada principalmente em duas orientações. A primeira relacionada às contribuições da Professora Dr. Preciosa Fernandes, da Universidade do Porto e, em segundo lugar, mas não de forma hierárquica, analisei as contribuições do Minicurso realizado na 37ª Reunião Nacional da ANPED, realizada no ano de 2015 no GT 8 – Formação de Professores.

No referido Minicurso, as pesquisadoras Professoras Doris Pires Vargas Bolzan – UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) e Silvia Maria de Aguiar Isaia – UFSM/UNIFRA, desenvolveram a temática *FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE*, na qual apresentaram como problemática “Qual a constituição do campo da formação e como se insere neste a perspectiva de desenvolvimento profissional docente?”.

Interessou, neste sentido, analisar os referenciais em estudo pelas pesquisadoras e, a partir de uma leitura crítica e contextualizada ampliar o modo de pensar o desenvolvimento profissional docente.

Apresento inicialmente a contribuição de F. Korthagen (2012) ao tratar de abordagens na formação de professores e necessidade de uma formação que efetivamente contribua para o desenvolvimento dos professores. Assim, o pesquisador discute *modelos tradicionais* de formação, que têm como objetivos a “tradução da teoria em prática”, *modelos fundamentados na prática* e o que denomina de *abordagem realista*.

É em relação a essa última abordagem que Korthagen apresenta significativas possibilidades para os processos de formação, no sentido de que viabiliza a construção do conhecimento, a reflexão sobre as concepções e o desenvolvimento da identidade pessoal dos professores. Enfatiza ainda a importância de possibilidades de formação que priorizem formas

cooperativas, colaborativas e trabalho em conjunto com apoio dos pares, como manifestado nas citações que seguem:

Em educação, descobrimos a importância, tanto para estudantes como para professores, da aprendizagem cooperativa e da cocriação de conhecimento. Portanto, se desejamos que as escolas se tornem comunidades de prática, com professores a desenvolverem continuamente a sua proficiência em conjunto, teremos de os ajudar a habituar-se a formas de aprendizagem colaborativa ou cooperativa durante a formação de professores. (KORTHAGEN, 2012, p. 145)

O autor em destaque trata de abordagens da formação docente que acredito podem contribuir também para o desenvolvimento de processos de formação continuada. Ele afirma que

É benéfico promover a aprendizagem reflexiva apoiada pelos pares. O apoio dos pares é frequentemente mais eficaz do que as tentativas do formador de professores no sentido de promover a reflexão dos estudantes. [...] Além disso, a reflexão apoiada pelos pares prepara os professores para a formação profissional contínua com colegas quando se tornarem professores, o que contrabalança a cultura altamente individualista e não-colaborativa de ensino. (KORTHAGEN, 2012, p. 151)

Coloquei em evidência esses excertos na medida em que as interlocutoras manifestaram nas narrativas ideias de valorização para a formação que vivenciaram, como segue:

No período de minha graduação convivi e conheci pessoas que marcaram minha vida de forma muito positiva. Ao longo do tempo me relacionei com excelentes profissionais que levam a sério o que fazem e acreditam na educação, assim como eu. Ter a oportunidade de voltar para a universidade, estudar, trocar experiências e conviver com pessoas que lutam pelos mesmos ideais em que eu acredito, foi fantástico. (Lúcia)

No mesmo sentido, outra interlocutora, Violeta, trata do processo vivido e da importância da parceria e do trabalho dos professores envolvidos no Projeto. Afirma que:

A participação no projeto Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Capes/Obeduc com desenvolvimento através da FAGED/PUC/RS, só veio acrescentar e contribuir para o crescimento educacional de nossa escola [...] Foram quatro anos de muito trabalho e dedicação de todos os envolvidos e a escola. (Violeta)

Violeta ainda menciona a participação em encontros envolvendo seus pares, colegas de profissão e de pesquisa no Seminário que ocorreu na UFPEL, denominado *Seminário Integrador dos Observatórios da Educação – Letramento e Numeramento na Educação Básica*. O referido Seminário configurou-se como uma atividade conjunta de três Observatórios da Educação vinculados à UFPEL, dentre os quais destaco o Observatório da

Educação: Interface Universidade e Educação Básica: possibilidades inovadoras e qualidade do ensino, coordenado pela Professora Dr.^a Denise Silveira que mantém diálogo e parceria sistemática com o Observatório da Educação vinculado à PUCRS e sobre o qual trata a presente pesquisa.

Da produção narrativa de Violeta há destaque para a participação nas formações realizadas em parceria, os Seminários e a visita do Professor Rui Trindade afirmando que contribuíram para o que ela denomina como *processos do cotidiano da escola*.

A participação nas formações oferecidas pelo projeto veio contribuir e reciclar o grupo envolvido [...] Seminários Integrados que aconteceram durante esse período na PUC/RS e na Cidade de Pelotas e as contribuições do professor e educador Português Rui Trindade que acabou conhecendo pessoalmente a escola e seu cotidiano contribuíram para resgatar a memória coletiva e os processos do cotidiano da escola básica bem como a articulação a escola e a universidade no percurso vivido. (Violeta)

Com base na narrativa sequente de outra supervisora (Lúcia), também percebo que há destaque para a participação de professores investigadores que atuam na formação de professores na Universidade e para a partilha de saberes entre os pares que atuam na escola:

O Professor português Ruy Trindade, em visita ao Brasil, esteve nas escolas básicas participantes do OBEDUC, a fim de conhecer o Projeto, os professores, alunos e suas práticas. A Professora Cleoni (PUCRS) ministrou uma palestra na Escola, juntamente com o grupo de professores da Escola [...]. O tema do encontro era 'Estudos Sociais' nos anos iniciais. A atividade foi bastante prática e lúdica. Foi possível ouvir as colegas, trocar experiências, relatar fatos, entre outras ações. (Lúcia)

Em outro trecho, Lúcia destaca a importância da integração das escolas e dos professores no desenvolvimento do Projeto e fala da sua participação no Seminário da UFPEL.

A integração entre as escolas do projeto foi fundamental. Ao longo do desenvolvimento do mesmo, as reuniões entre as escolas eram momentos de compartilharmos experiências e firmamos parcerias para o andamento do projeto. (Lúcia)

No decorrer do ano de 2014, a escola recebeu uma nova professora para a turma do 3º ano. A mesma integrou-se rapidamente e com muito empenho ao grupo de professores e participou ativamente das atividades do OBEDUC. (Lúcia)
Neste mesmo ano, eu pude estar presente no Seminário Integrador UFPEL e compartilhar minhas impressões com o grupo de professores durante reunião pedagógica. (Lúcia)

As questões pontuadas pelas interlocutoras permitem depreender nesse momento que a participação no Seminário da UFPEL e os espaços/tempos de partilha para o estudo e a investigação que vivenciaram no desenvolvimento do processo de interlocução entre a

Universidade e as Escolas se configuram como possibilidades de desenvolvimento profissional docente marcado, dentre outros aspectos, pelas demandas e necessidades apontadas pelo grupo de professoras das instituições envolvidas na parceria.

Nesse sentido, a contribuição de Morgado (2005) é importante no sentido que trata do desenvolvimento de culturas colaborativas na escola e sua relação com a sociedade. Afirma que “Qualquer mudança ou melhoria que se pretendam concretizar a nível educativo implicam, obrigatoriamente, um maior envolvimento e uma outra postura dos professores mas, também, uma outra atitude da sociedade” (MORGADO, 2005, p. 99).

Houve nas reuniões uma cultura colaborativa e foi observada uma postura crítica e reflexiva durante as reuniões nos quatro anos de formação. As professoras pesquisadoras, como tratado na reunião do dia 16/10/2013, participaram de forma ativa no processo, o que pode ser denotado também na seguinte manifestação: *as supervisoras são também pesquisadoras, é uma parceria.*

Na mesma agenda de trabalho foi pontuado sobre a atual situação da educação pública no País. O grupo discutiu que a “desqualificação da Escola Básica e ensino público é intencional, é histórico dos governos”. Ainda mostrou preocupação sobre os processos políticos vividos, visto que o próximo ano (2014) seria um ano eleitoral. Debateu sobre o que considera “insatisfação docente” e avaliou que “os professores são massacrados pela grande mídia”. Contudo, mesmo diante de tal panorama, as supervisoras, numa perspectiva de trabalho com clareza, análise crítica da sociedade e comprometimento com sua profissão discutiram sobre “*Qual é o esforço que estamos fazendo sobre a não retenção dos alunos?*” Como construções possíveis, a partir dos debates, houve a seguinte manifestação: “*Lutando pelo projeto estamos lutando por um projeto de sociedade e nação que acreditamos*” e ainda, o compromisso do grupo em “mobilizar outras escolas” para a participação no Seminário planejado para o encerramento e socialização dos trabalhos no ano.

Faço tal recorte apresentando dados dos registros do diário de campo realizado durante o processo de desenvolvimento do Projeto com intenção de pontuar algumas questões que avalio serem importantes para a compreensão e defesa de projetos de desenvolvimento profissional que tenham como horizonte a efetiva participação de todos os sujeitos.

Em primeiro lugar, retomar a contribuição de Vieira Pinto (1982, p.30) acerca do caráter histórico e antropológico da educação, anunciada no referencial teórico da tese, na qual explicita um conceito de educação: “um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem em função de seus interesses”.

Assim, embora no *contexto da produção de textos* escritos sobre a formação docente exista manifestação acerca da importância e necessidade de valorização dos professores, um *discurso predominante* de propósitos de reconhecimento dos sujeitos professores, há um movimento disseminado de problematização acerca da denominada qualidade da formação dos professores, bem como, em nível local, um processo que pode ser avaliado como “desmonte” da escola pública e da valorização e reconhecimento do trabalho dos professores.

De forma a exemplificar, destaco os movimentos de greve do Magistério Público Estadual ocorridos no ano de 2016 que dentre outras pautas da categoria, reivindicava:

- a melhoria das estruturas precárias das escolas da rede estadual de ensino;
- a suspensão do Projeto de Lei nº 44/2016 que prevê, dentre outros, as parcerias público-privadas na intervenção, através de obras e reformas, da iniciativa privada nas escolas públicas;
- o pagamento integral dos salários, visto o sistemático parcelamento (desde o ano de 2015);
- reajustes salariais e pagamento do Piso Nacional do Magistério, bem como o cumprimento do Plano de Carreira dos servidores e
- nomeação de professores.

Também é interessante sinalizar outro marco na história da Educação no Estado em contexto de luta por melhores condições de trabalho/ estudo na Escola Pública. Ocorreu de forma concomitante à greve dos professores a ocupação de escolas Estaduais pelos estudantes do Ensino Médio como manifestação de apoio aos docentes e reivindicação por melhores condições estruturais para as escolas. Tal movimento não se restringiu ao Estado, sendo observado em diversas unidades federativas na União.

Ainda tratando da compreensão das interlocutoras acerca de processos de desenvolvimento profissional é possível analisar a potencialidade do trabalho colaborativo entre as participantes do Projeto e os significados para a constituição de uma cultura profissional fundada na partilha, no reconhecimento do outro e na possibilidade de anunciar outras dimensões que perpassam a complexidade da docência, tais como a *amorosidade*, as interações humanas e a vivência de um *rigor*, de uma *rigoriedade metódica* na construção do conhecimento.

O rigor e a rigoriedade metódica são conceitos aqui fundamentados em Freire (1986, 2003). Quando em diálogo com Shor (1986) Freire diferencia o rigor do conceito de rigidez e autoritarismo. Para ele “O rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso

entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existir liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito” (SHOR, FREIRE, 1986, p. 98). Em relação à rigurosidade metódica, Freire (2003, p. 27) a reconhece como um dos saberes necessários à docência e como possibilidade de questionamento e abertura a possíveis incertezas: “Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes pense errado, é quem pode ensinar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2003, p. 27).

Nesse sentido, Violeta anuncia que o caminho de formação foi construído de forma conjunta e colaborativa e possibilitou uma ressignificação das suas concepções/ações, destacou também o papel da coordenação do Projeto.

Em nossas reuniões de supervisoras do projeto muitas foram as dúvidas, questionamentos, construções do conhecimento, eu chegava com uma bagagem e saía embebida com o entusiasmo da professora Cleo, nos encorajando e sempre com a certeza de que é possível ensinar na escola pública. (Violeta)
O projeto me fez olhar de forma diferente, valorizando todas as contribuições dos diferentes profissionais e educandos envolvidos no processo aprendizagem. (Violeta)

Em relação a esse tópico, Korthagen (2012) chama atenção sobre a função dos formadores e a necessária valorização dos sujeitos em processos formativos. Assim, afirma que o aspecto pessoal, numa *abordagem realista* de formação implica na capacidade de articular e perceber as necessidades dos professores em formação e entender o desenvolvimento humano de uma forma global. Requer ainda uma atenção especial à formação dos formadores de professores.

Os estudantes, os professores formandos e os formadores de professores são seres humanos, com os seus medos, esperanças, necessidades, valores e missões individuais específicos. Estes não só influenciam o seu comportamento e aprendizagem, mas, muitas vezes, são a própria fonte dos mesmos. Argumentei que, durante muito tempo, possamos ter nos focalizado demasiado exclusivamente nas fontes racionais e conscientes do comportamento, negligenciando, dessa forma, o lado humano. (KORTHAGEN, 2012, p. 155).

Outra interlocutora, Juana, também tratou nas narrativas dos desafios que foram vivenciados e dá pistas dos compromissos assumidos na formação. Fortalece uma compreensão ao que podemos denominar como possíveis *analísadores*²⁴ de um quadro de formação com professores em contextos de desenvolvimento profissional docente construído em parceria entre o *campo profissional* e o *campo da prática*.

²⁴ Utilizo o conceito de *analísador* para tratar dos dados da pesquisa em diálogo com os pressupostos teóricos, a partir da fundamentação em FERNANDES, Cleoni (2012, p. 137).

Sabemos que uma ação coletiva não é fácil, exige tempo, diálogo, respeito, registro, pesquisa, e principalmente comprometimento de cada um no exercício das decisões. A coordenação do projeto refletiu com a Direção, a Supervisão, os professores acerca de um currículo voltado para qualidade da aprendizagem dos alunos. (Juana)

Partilhar desses momentos: da socialização e contextualização das práticas exercidas no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nos Anos Iniciais, da superação dos desafios, da organização dos registros, da reflexão sobre teoria e prática, da criação de espaços para estudos no interior da escola foi muito gratificante, tendo em vista que promoveu o diálogo sobre a nossa atividade de ensinar, propiciando a Supervisão, aos Professores e a equipe do projeto a oportunidade de produzir conhecimento fortalecendo a parceria entre a escola e a Universidade na Formação Continuada dos Professores. (Juana)

Os encontros de formação nas escolas proporcionados pelo projeto promoveu a melhoria na autoestima dos educadores bem como propiciou subsídios para melhoria dos processos de alfabetização e letramento. (Juana)

Em relação às questões pontuadas pelas interlocutoras, é importante frisar que havia um Projeto previamente concebido, escrito e aprovado pelas instâncias pertinentes, que correspondeu a uma política pública de formação de professores vinculada ao Programa de Pós-Graduação na Universidade. Contudo, o próprio Projeto, com uma intencionalidade política e epistemológica muito definida, sinalizava a contínua parceria das Escolas em todas as fases previstas. Nesse sentido, Lúcia também tratou dos desafios vividos no início do processo:

Em nossa primeira reunião foram feitas as apresentações do grupo e apresentação da pesquisa/projeto. Neste encontro traçamos alguns objetivos e as primeiras tarefas e estudos foram lançados. O nervosismo e a ansiedade só aumentavam. Constantemente em me perguntava: Será que eu vou dar conta? Juntamente com os estudos do Observatório, eu estava cursando uma especialização em Mídias na Educação (UFMS). Em diversos momentos me questioneei sobre as inúmeras tarefas juntamente às atribuições da escola. Ao mesmo tempo, sentia-me feliz e realizada, pois gosto de desafios e da busca incessante pelo conhecimento, fato que me estimula sempre a ir em frente. (Lúcia)

É sob essa perspectiva que acredito na construção de *inéditos-viáveis* nos processos de desenvolvimento profissional mesmo em tempos de implementação de políticas educacionais focalizadas no controle das escolas, nos processos de prestação de contas (accountability) e formas de gerenciamento do campo privado impostos à educação pública com anunciadas intencionalidades de melhorar a qualidade da escola.

Os dados coletados na investigação durante as reuniões mensais de pesquisa envolvendo as supervisoras pedagógicas dão indícios de que há produção de conhecimento na escola pública, um conhecimento construído no desenvolvimento da profissão e que requer maior visibilidade, reconhecimento e diálogo com os conhecimentos construídos no campo da formação.

Outra consideração importante a fazer diz respeito ao caminho de desenvolvimento profissional que as interlocutoras percorreram até então e as motivações que justificam sua entrada na profissão. São supervisoras pedagógicas com formação específica na área, conforme sinalizado anteriormente e estabelecem relações de afetividade e, de certo modo, de compromisso das suas escolhas com a sociedade.

Início aqui a narrativa de uma vida que deseja realização pessoal e profissional. E é neste contexto que me incluo desde que me vejo e me percebo mulher, professora e sujeito da minha própria história. Por isso começo a contar a história ou parte dela, a partir do espaço da própria universidade, onde a universalidade de quem somos pode ser (re)vista, apresentada e discutida.

Precisei amadurecer cedo. Aos quinze anos trabalhava e estudava. Fazia o magistério e então tive a certeza: queria ser professora, principalmente porque gostava de aprender e ensinar.

Tive tempo de plantar sementes que vez por outra as reconheço em convites de formatura escritos com palavras de carinho que me levam às lágrimas: meus pequenos alunos hoje adultos e fazendo suas próprias escolhas.

Retomo que nesta escrita é preciso celebrar as lembranças. E aquelas que me ocorrem primeiro, são as que têm cheiro de casa. Gosto de lembrar do tempo de criança em que eu organizava uma “sala de aula” na casa de minha avó.

Mesmo sendo a caçula, incentivei outras pessoas a fazerem do magistério uma forma de realização pessoal: minha irmã e minhas duas primas hoje são pedagogas. Elas falam terem se inspirado em mim. E eu, na meninice admirava muito a minha professora da 2ª série. Depois, com o passar do tempo, passei a gostar de todos os professores que eram amorosos sem perder a sua autoridade. Ao me inspirar naquilo que admirava em cada um, criei em mim um pedaço deles impresso nas minhas falas, no meu jeito e no desejo de querer ser “Mestre em Educação”, como prometi a mim mesma e à avó [...], que tinha orgulho de me ver brincando com as bonecas e, mais tarde, na adolescência, saindo para a aula do magistério. Eu sou potencialmente aquilo que em fruto, já o era: professora por escolha e por vontade. (Lúcia)

Escolhi ser professora quando fiz o vestibular para Pedagogia em 1987, iniciei o curso e me apaixonei em trabalhar com as crianças. Primeiro trabalhei na secretaria da escola, mas queria estar em sala de aula, com os alunos aí fui fazer o curso de adaptação do magistério aos sábados e com intensivo nas férias. Logo que terminei o curso fiz o concurso para professora. Em 1991 assumi o concurso iniciando com duas turmas de 3ª série e atuei em todas as séries dos anos iniciais do ensino fundamental durante a docência de 20 anos. (Manuela)

Escolhi o Curso de Pedagogia por ser um curso que prepara o profissional a conhecer o ensinar e o aprender, e assim ser um parceiro do professor no ato do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dentro das escolas e instituições educacionais. Desde muito jovem estive envolvida com a aprendizagem da criança, minha primeira experiência foi como catequista na paróquia da comunidade em que moro. Depois como coordenadora da Liturgia. Durante a minha carreira profissional sempre valorizei muito a formação continuada, isto é, sempre participando de cursos, seminários, fóruns, workshop etc., pois pra mim são o combustível, a motivação que consequentemente gera um trabalho de qualidade. (Juana)

Das produções das narrativas, observo que as relações com os estudantes e uma perspectiva de *engajamento afetivo* é evidenciada, assim como manifestação de uma forma de contribuição para a formação da sociedade (TARDIF, LESSARD, 2014, p. 151).

Importante destacar que ao mesmo tempo em que as interlocutoras sinalizam aspectos relacionados ao seu engajamento afetivo com os estudantes, o que na verdade é necessário, diante das especificidades do fenômeno educativo, foram observados relatos que retratavam um quadro com desafios aos professores diante da complexidade do trabalho na escola e das demandas derivadas das políticas educacionais em curso.

Assim, o que parece marcante nas manifestações das interlocutoras encaminha para um debate acerca do desenvolvimento profissional marcado pela necessária presença do *educador libertador* que na concepção de Giroux (1997, p. 158) combine “[...] a reflexão e a prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos”.

Para concluir este capítulo, destaco a importância de processos de desenvolvimento profissional construídos na parceria entre a Universidade e a Escola que construídos colaborativamente se constituam como espaços de formação humana e superação de tendências formativas voltadas para o *saber fazer* em detrimento de uma cultura de reflexão crítica, onde a “[...] troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 26).

Compreendo, por fim, que o desenvolvimento profissional em contextos de parceria entre a Universidade e a Escola de Educação Básica se configura como um desafio para todos os que atuam em espaços de produção de conhecimento no campo da formação, o que requer uma permanente problematização acerca do contexto *sócio-histórico vivido pela sociedade* e pensar/construir alternativas formativas que coloquem em diálogo os saberes dos campos *profissional* e da *formação* e superação de possíveis culturas hierárquicas em relação entre os sujeitos. Tal perspectiva pode significar, ainda, a formação orientada por uma dimensão ética, articulada com a dimensão técnica, estética e política (RIOS, 2010, p. 82).

Os dados da investigação em curso implicaram em depreender que a perspectiva de formação em pesquisa constituiu-se como, nesse cenário e diante dos *interrogantes* propostos, convergente ao que a literatura no campo da formação docente tem anunciado e defendido diante das recentes pesquisas científicas, bem como sustentar a necessidade de explicitação de uma *epistemologia de formação docente* que reconheça a produção do conhecimento na

Escola e a defesa de uma formação, parafraseando Fernandes (2010, p. 146) *que nos faça mais gente, sujeitos que aprendem e que ensinam em uma situação concreta em que a experiência não é contada, mas realizada.*

8.3 Supervisão Pedagógica na cotidianidade do Projeto Político-Pedagógico e a dimensão da dos desafios enfrentados

*Teu cais deve ficar em algum lugar assim
Tão longe quanto eu possa ver de mim
Onde ancoraste teu veleiro em flor*

*Sem mais, a vida vai passando no vazio
Estou com tudo a flutuar no rio esperando a resposta ao que chamo de amor*

*Altar Particular
Maria Gadú*

Início as análises retomando aspectos da construção do Projeto no momento em que anunciava que “[...] as professoras pesquisadoras buscam compreender e produzir conhecimento sobre e com os processos educativos, especialmente os que se referem à possibilidade da ação supervisora como mediação no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola [...]” (FERNANDES, 2010).

Em se tratando da ação supervisora, Juana manifestou a importância da participação no projeto e citou implicações da sua participação no trabalho da escola.

Dentro do projeto do OBEDUC os Supervisores foram as vozes da Escola, tendo neste contexto o papel de travar um diálogo aberto com a Direção, com os professores que se sentiam estimulados a buscar alternativas para melhorar sua ação pedagógica. Esta prática exercida na dinâmica do projeto veio dar credibilidade a minha ação Supervisora já praticada na escola. Todos foram envolvidos no processo de escuta, negociação, planejamento, feedback e avaliação. Neste ponto o projeto vivenciou suas experiências assegurando autonomia às escolas pautada pela reflexão e o debate, pela ética e valores constituídos na sua filosofia. (Juana)

Outra supervisora, que também exerce suas funções na escola como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacou a vivência das duas funções pautadas pelo reconhecimento das diferenças e o compromisso com a construção de uma sociedade mais ética e justa. Assim, afirmou que:

Hoje em dia, sou professora da rede estadual de ensino. Compreendo a força do profissional em educação a cada dia que a escola em seu contexto me desafia: estou Supervisora Educacional e atendo alunos do 5^a ano. A minha vontade está pautada também nas palavras de Boaventura de Souza Santos quando diz que devemos lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminarem e lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos caracterizar.

Eu decidi não ser apenas a “professora estadual que trabalha com crianças”, estigmatizada por uma sociedade que não valoriza o profissional da educação. Quero ser e fazer a diferença e sei que posso porque estou empenhada em levar adiante, através da pesquisa, minha forma de ver a pluralidade do mundo e a singularidade das pessoas.

E por tudo isso é que desejo e busco SER aquilo que me completa e que me faz sentir parte do mundo. Nasci para ser feliz, embora saiba que a vida nos faz infelizes em determinados momentos. Não desisti. Não desisto. A minha fé e a vontade de vencer em um mundo hostil e amedrontador me fazem seguir em frente. Estar na PUCRS, junto ao OBEDUC é parte de uma meta: construir, de alguma forma, uma sociedade mais ética e mais justa a partir da Formação de Professores. (Lúcia)

Outros aspectos foram apresentados nas escritas das supervisoras pedagógicas, trazendo à tona para o debate questões anteriormente pontuadas, tais como o engajamento afetivo e concepções de supervisão pedagógica que implicam desde conceitos como “multiplicador de conhecimentos”, “olhar voltado para o estímulo”, “despertar o olhar do professor”, “manter diálogo e ser mediador”.

Trabalhar com a educação é a minha paixão, pois tenho amor e dedicação ao que faço, conseqüentemente faço com prazer. Penso eu, que ao exercer a função de supervisora, me torno uma multiplicadora dos conhecimentos que tenho ao mesmo tempo em que aprendo, e ressalto que o fato de dar suporte ao trabalho docente de minha escola resulta diretamente em nossos educandos, o que me faz muito feliz. (Lúcia)

Como supervisora [...] foram 14 anos de muito trabalho e dedicação com recompensas gratificantes e significativas para minha vida profissional e pessoal, pois conquistei laços de amizades entre colegas, alunos e familiares. Na supervisão além dos trabalhos específicos da função procurei sempre ter um olhar voltado para estimular PROJETOS que faziam parte do cotidiano e vivência da comunidade escolar. Entre os projetos destaco CULTURA DE PAZ, e a BOLSA DA LEITURA tendo como característica a interdisciplinaridade e o envolvimento com todos os segmentos da escola. (Manuela)

Trabalhei nos diferentes níveis de ensino, aprendi que cada nível tem características diferentes de trabalho, dinâmica, professores, direção, alunos enfim cada nível precisa de um estilo de Supervisão. Destaco na minha trajetória algumas atividades que realizei e que me deram muito prazer. Primeiramente o Curso Pro-gestão que ministrei aos Diretores das Escolas Estaduais da [...], a segunda foi a Elaboração do Regimento e implantação do Curso Técnico de Administração na escola [...], a implantação do Conselho Participativo na Escola; criação do Projeto o Autor Presente, que visa o resgate da leitura por todos os segmentos da escola, e o contato dos autores com os alunos; Projeto Resgate da Cidadania e da Cultura Gaúcha e a participação no Projeto do Obeduc Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, uma parceria da Universidade PUC e da Escola. (Juana)

A função do Supervisor é despertar o olhar do professor [...], mostrando sua capacidade de identificar o potencial de cada aluno. (Violeta)

O grande desafio da Supervisão consiste em manter diálogo aberto com professores, ser mediador das diferentes falas, aquele que ajuda os professores a resignificar o que os alunos aprendem ou não aprendem e o porquê, baseado na pesquisa buscar

novas alternativas para atingir melhores resultados no processo ensino-aprendizagem.

A prática da pesquisa e a troca de experiências desenvolvidas através do Projeto do OBEDUC proporcionou a Supervisão e aos Professores, subsídios ao trabalho pedagógico, sendo que as boas práticas foram mostradas pelos professores nos eventos promovidos pela Universidade, onde constatamos excelentes experiências de inclusão, práticas de melhoria dos processos de alfabetização e letramento. (Juana)

Outra dimensão da ação supervisora na escola está relacionada, nas escritas das interlocutoras à articulação com a comunidade como observado no excerto que segue. A supervisora, num processo de reflexão crítica, manifesta seu posicionamento ético e político e reafirma o compromisso com práticas que superam a lógica de uma supervisão escolar orientada para os processos burocráticos da escola.

‘A família e a comunidade em si necessitam estar na escola’. Esta frase é geralmente proferida nas reuniões pedagógicas. Porém, pergunto: de que forma pode-se agregar as famílias à escola? O espaço da escola está realmente aberto para ser também uma comunidade e aceitar o sujeito tal qual ele é? A minha prática como supervisora deseja romper algumas tradições e atribuir à escola um sentido renovado de estar junto. O estar com o outro deve ser tão prazeroso que o aprender já não precisará de ‘amarras’, mas de um tipo de liberdade que certamente influirá no resultado final ou formal, representando assim todo um esforço conjunto, tanto da escola, dos pais, dos professores e, principalmente dos alunos. (Lúcia)

Em relação à ação supervisora diante da participação no projeto de Pesquisa, há indícios de que o movimento implicou em possibilidades de trabalho ampliadas e realizadas e forma coletiva na escola.

A Supervisão planeja períodos de Formação Continuada para os professores visando à melhoria da prática pedagógica. O encontro de formação nas escolas proporcionado pelo projeto promoveu a melhoria na autoestima dos educadores bem como propiciou subsídios para melhoria dos processos de alfabetização e letramento. (Juana)

O currículo foi repensado e construído com os grupos de professores de cada disciplina, dando mais significado à aprendizagem, associando temas do cotidiano fazendo com que os alunos entendam os conteúdos com mais facilidade e possibilidades de utilização no dia a dia. Além disso, foram incorporadas atividades relacionadas à arte e à cultura, utilizando linguagens alternativas, como o cinema e o teatro, facilitando o aprendizado, principalmente de estudantes mais velhos, que geralmente têm mais proximidade com a cultura popular. Incentivando a literatura adulta no cotidiano dos alunos e a produção de diferentes textos. (Violeta)

E como fruto desse conjunto de experiências e ações foi o livro que reuniu as falas de cada escola participante do projeto. Nasceu da parceria entre o OBEDUC (Observatório de Educação) e a escola. Tem como objetivo acolher as produções exercidas nos diferentes espaços da escola, divulgar suas práticas, estudos e experiências onde professor e aluno são os grandes atores mediados pelo aporte da Supervisão. (Juana)

Em relação aos registros e elaboração dos Livros referidos por Juana com as produções do conhecimento construído durante a participação no Projeto, importa dizer que se configurou como um desafio à ação supervisora e às escolas, de uma forma ampliada.

Assim, diante das questões em estudo, considero relevante pontuar a necessidade do exercício permanente do registro enquanto intencionalidade e movimento que permite o *registro da voz*, do pensamento coletivo, dos conhecimentos produzidos em contextos de prática, de campo profissional, de forma também a registrar a “memória como fonte de compreensão do passado.” (FERNANDES, 1999). O registro, nesse sentido, pode ser considerado como uma opção metodológica da ação supervisora que permite o distanciamento, estranhamento e a reflexão crítica da realidade.

Importa ter presente, ainda, que a concepção de supervisão aqui considerada requer uma ressignificação do sentido e da ação supervisora diante das especificidades do desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico na escola. A concepção aqui defendida está ancorada numa abordagem democrática, cujo pressuposto *suleador* é a construção colaborativa de condições de trabalho na escola de maneira a contribuir para uma cultura de participação e de investigação acerca dos temas emergentes, orientada aqui por dimensões éticas, estéticas, técnica e política.

Defendo assim, como um dos princípios da ação supervisora a *curiosidade epistemológica*, ancorada em Freire (2003, p. 87) “[...] o exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando”.

Esse fato materializou-se mediado pelas discussões principalmente nas reuniões mensais na Universidade e no cotidiano da Escola, em situações de formação e desenvolvimento do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização deste estudo, inicialmente considerei a minha história de estudo e trabalho na escola pública e os desafios que tenho vivenciado na implementação de políticas educacionais, principalmente as orientadas para os processos de formação docente.

A proposta da investigação implicou na retomada e mapeamento de estudos científicos que foram produzidos no campo da formação, principalmente no contexto brasileiro, em tempos de *reconfiguração do papel do Estado*.

Nessa direção, o meu questionamento principal foi configurado na seguinte interrogante: “Como as supervisoras pedagógicas compreendem a interlocução da Universidade e Escola de Educação Básica no seu processo de desenvolvimento profissional?” e buscou aprofundar os estudos na defesa de que os projetos de desenvolvimento profissional, construídos na interlocução da Universidade e da Escola de Educação Básica quando orientados por princípios que reconheçam a educação como possibilidade humana (VEIRA PINTO, 1982) contribuem para a vivência de professores como intelectuais transformadores, dotados de consciência crítica sobre o fenômeno educativo.

Assim, ao analisar o *contexto da produção de textos* no campo da política educacional voltados para a formação e valorização profissional dos professores e os documentos orientadores da política educacional denominada Observatório da Educação avalio que há um quadro normativo e orientador de possibilidades de formação docente que perspectivam a valorização dos professores no cenário nacional.

Nesse sentido, é importante salientar que a realização da investigação contou inclusive com aportes financeiros de um dos Programas que incentiva a formação em pesquisa de professores, o OBEDUC.

Diante dessas questões, a pesquisa realizada tratou da formação docente considerando a necessidade de análise e estabelecimento de relações *macrocontextuais* diante da necessidade de compreender os processos de desenvolvimento profissional articulados à dinâmica social.

Avalio nessa direção que as reflexões na pesquisa podem contribuir para os estudos no campo da formação docente como possibilidade de emancipação e valorização dos saberes produzidos no campo profissional.

Nesse cenário, destaco algumas aprendizagens construídas no momento, bem como questões que podem implicar em estudos futuros e avanços para a consolidação do campo.

Em primeiro lugar, julgo que a pesquisa contribuiu para a meu desenvolvimento profissional. A vivência, experiência de interlocução com os demais pesquisadores, professores da Educação Básica e todos os envolvidos no processo foram significativas para a minha própria formação, construção de conhecimento e ressignificação da minha própria prática enquanto professora/supervisora pedagógica /pesquisadora. A inserção na comunidade científica em contexto nacional e internacional durante a realização do estudo contribuiu para o contato com outras culturas, outros pesquisadores, reconhecimento das temáticas priorizadas nas investigações, dentre outros, bem como o compromisso com a continuidade de pesquisas e produção de conhecimento no campo da formação docente.

Em segundo lugar analisar as políticas de formação docente com suas intencionalidades e construções a partir de um complexo contexto de influências em que os professores nem sempre ocupam papel protagonista e, por vezes, são os principais “alvos” de um discurso sobre “falta de qualidade” no ensino público. Diante desse quadro, avaliar as “brechas” que as políticas educacionais apresentam no sentido de “preenchê-las” com possibilidades de ressignificá-las considerando as necessidades dos contextos locais, suas peculiaridades em diálogo com a produção científica construída na Educação.

Outro aspecto importante relacionado ao processo de investigação realizado trata da interlocução sistemática envolvendo diferentes sujeitos num mesmo projeto de pesquisa. Da participação no grupo de pesquisa do OBEDUC saliento as relações estabelecidas e a produção de conhecimento envolvendo os estudantes da Iniciação Científica, os professores de diversos campos disciplinares das Escolas, as estudantes do curso de Pós-Graduação, os estudantes em formação inicial das licenciaturas da Universidade, as supervisoras pedagógicas, as diretoras das escolas, as professoras pesquisadoras da Universidade e outros que contribuíram no desenvolvimento da Pesquisa OBEDUC.

Reafirmo, então, fundamentada em Vieira Pinto (1982), que a educação é necessariamente intencional e que não há educação sem teoria da educação, implícita ou explícita. Da mesma forma, analiso que o processo vivenciado possibilitou o estabelecimento de uma relação de reconhecimento entre os sujeitos envolvidos no ato de conhecer (SHOR; FREIRE, 2008, p. 46), a integração entre as Escolas e partilha de experiências, bem como viabilizou a atuação dos sujeitos numa perspectiva de *intelectuais transformadores*, comprometidos em tornar *o pedagógico mais político e o político em mais pedagógico*

(GIROUX, 1997). Assim, como sinalizado anteriormente, a formação docente pode ser compreendida como um *ato político, construída no diálogo* e como formação *com* professores, *com* os sujeitos envolvidos no processo, e não *para* professores ou *de* professores.

Julgo que a construção de conhecimento produzido nessa interlocução é uma das mais relevantes para a constituição de professores pesquisadores que tem como horizonte uma educação libertadora, visto que o diálogo, a decisão compartilhada, as mediações, a valorização e a consideração dos múltiplos saberes e “vozes” dos diferentes sujeitos que constituíram esse movimento implicaram não apenas no anúncio e defesa de uma educação libertadora, mas na vivência, com contradições e desafios, de uma educação que tenha como princípio a humanização e a vivência de uma formação democrática.

Os dados analisados em diálogo com o referencial teórico-metodológico permitem defender a importância de processos de desenvolvimento profissional docente obtidos no diálogo entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, considerando a função da Universidade diante da formação com professores e o compromisso com transformação da realidade do País. Assim, dentre as possíveis reflexões, entendo como importante que os processos de desenvolvimento profissional construídos em parceria considerem:

- a relevância social das temáticas dos Projetos de desenvolvimento profissional;
- a compreensão do conceito de educação num sentido amplo e autêntico e a complexidade do fenômeno educativo;
- o reconhecimento e a valorização da produção de conhecimento dos diferentes sujeitos, suas intencionalidades, bem como o reconhecimento de que há produção de conhecimento na Escola de Educação Básica;
- o protagonismo dos sujeitos envolvidos no Projeto;
- referenciais teóricos e metodológicos que impliquem na vivência de processos democráticos e que tenham como horizonte uma educação libertadora;
- o reconhecimento do Projeto Político-Pedagógico da Escola de Educação Básica;
- a importância do apoio institucional sistemático para o desenvolvimento da parceria;
- o compartilhamento das diretrizes *suleadoras* do processo de desenvolvimento profissional;
- a importância do registro da memória dos encontros de formação e do processo na sua totalidade como um compromisso ético e político;

- a necessidade da articulação das dimensões *éticas, estéticas, técnicas e políticas* como nos processos de desenvolvimento profissional docente;

Ainda em relação à formação docente registrar a necessidade da continuidade de políticas educacionais, tais como OBEDUC, para o desenvolvimento profissional, o que pode contribuir para uma nova cultura de desenvolvimento e profissionalismo docente, que supere a *dicotomia entre ensino e pesquisa*.

No mesmo sentido, registro a importância da continuidade de pesquisas que tratem da temática em estudo, inclusive dialogando com pesquisas no cenário internacional, e que adentrem nas possibilidades acerca de uma *formação docente mestiça*.

Defendo, nesse contexto e diante dos dados analisados e colocados em diálogo com a produção de conhecimento científico selecionado, que a parceria, aqui defendida como interlocução, entre a Universidade e a Escola de Educação Básica possibilita a construção de um novo conhecimento ao articular os saberes acadêmicos e os saberes do campo profissional.

Por último, considero que essas interlocuções quando fazem a opção teórico-metodológica por abordagens participativas, manifestam possibilidades de desenvolvimento profissional que contribuem para a vivência de professores como intelectuais transformadores. Acredito, assim, na importância de processos de desenvolvimento profissional docente construídos no diálogo entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, ao considerar que “O diálogo é o momento em que os homens se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (SHOR; FREIRE, 2008).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de. et al. **Secretarias de educação e as práticas de formação continuada de professores**. In: Reuniões anuais da ANPED, 34^a, 2011, Natal. Disponível em:
<http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:trabalhos-gt08-formacao-de-professores&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 21 abr. 2013.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Por uma didática da formação de professores da educação básica: do ecletismo ao patchwork**. In: Reuniões anuais da ANPED, 35^a, 2012, Porto de Galinhas. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em 21 abr. 2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas, São Paulo: 2010.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- AZEVEDO, Priscila Domingues de. **O conhecimento matemático na educação infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada**. 2012. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BELLO, Isabel Melero. **Programas especiais de formação superior de professores em serviço no Brasil: do discurso democrático às ações regulatórias**. In: Reuniões anuais da ANPED, 32^a, 2009, Caxambu Disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_08.html>. Acesso em 23 abr. 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas. Vol. 1. 1985.
- BEUTTENMULLER, Gustavo. **Observatórios locais de políticas públicas no Brasil: seu papel na produção, disseminação e transparência das informações**. 2007. 250 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) - Escola de Administração de Empresas Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2007.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOMBASSARO, Luis Carlos. **As fronteiras da epistemologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

BOMENY, Helena. **Darcy Ribeiro e a Escola de Pioneiros**. XXIV Encontro anual da ANPOCS. GT: Pensamento Social no Brasil. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4807&Itemid=357>. Último acesso em: 22 fev.. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In. BRANDAO, Carlos Rodrigues, STRECK, Danilo (Org). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: ideias & Letras, 2006. p. 07-20.

Brasil. **Decreto Nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 17 nov. 2013.

Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior**. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. **Autobiografia e formação docente em Rondônia: a busca de uma identidade profissional**. In: Reuniões anuais da ANPED, 31^a, 2008, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho08.htm>>. Acesso em 28 abr. 2013.

BROILO, Cecilia Luiza. **(Com)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009 – 2012**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal-2012-DEB.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2013.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB (2013). **Relatório de Gestão 2009 – 2012**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal-2012-DEB.pdf>>. Acesso em 17 nov. 2013.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB (2014). **Relatório de Gestão 2009–2014, Volume I**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Último acesso em: 22 fev. 2016.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB (2014). **Relatório de Gestão 2009–2014, Volume II**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-2-com-anexos.pdf>. Último acesso em: 22 fev. 2016.

CARLOS MARCELO. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 51-76.

CASTRO, Magali de. Convergências e tensões nas propostas de 2009: política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica e plano nacional de formação de professores. In. DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Orgs.).

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 770-792. (Didática e prática de ensino). Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.

CLÍMACO, João Carlos T. de Souza; NEVES, Carmen Moreira de Castro; LIMA, Bruno Fernandes Zenobio de. **Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação** (p.181 – 2009). Brasília: RBPG, 2012.

CORSETTI, Berenice. **Anísio Teixeira:** democracia, educação e reconstrução nacional. In. STRECK, Danilo R. Fontes da Pedagogia Latino-americana: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COSTA, Isa. **A formação do professor de física na UFF:** construção e influência da parceria com a escola básica. 2012. 328 f. (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Portugal: Porto Editora, 2001.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. **Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede.** In: Reuniões anuais da ANPED, 35ª, 2012, Porto de Galinhas. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

FERNANDES, Cleoni M. B. **Formação continuada de professores alfabetizadores e processos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.** Projeto OBEDUCPUCRS/CAPESDEB. Porto Alegre, 2010.

FERNANDES, Cleoni M. B. **Qualidade da educação superior e formação inicial de professores.** In. CUNHA, Maria Isabel da.; BROILO, Cecília Luiza.(org.). Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo. São Paulo: Junqueira&Marin, 2012. p. 119-145.

FERNANDES, Cleoni M. B.; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação**, Goiânia, v.38, n.1, p.51-65, jan./abr. 2013.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza e BROILO, Cecília Luiza. Qualidade do ensino em cursos de formação inicial para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. In: LEITE, Denise, FERNANDES, Cleoni Barboza Fernandes; colab. Cecilia Luiza Broilo. **Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p.119-145.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade: o desafio da construção pedagógica do conhecimento.** 1999, 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

FERNANDES, Preciosa. **O Currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios.** Portugal: Porto Editora, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". Educ. Soc., **Campinas**, v. 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 jun. 2013.

FRANCO, M. E. Dal Pai; BITTAR, M. (Org.). Políticas públicas e educação superior. In. MOROSINI, Marília C. (editora chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário.** Brasília – DF, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALEANO, Eduardo H. **Os filhos dos dias.** Porto Alegre, RS: L&PM, 2014.

GALINDO, Monica Abrantes. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente.** 2012. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2.** 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 4. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel**. Tomo III. Título original: *Quaderni del carcere (1975)*. Ed. Era (Univ. de Puebla). México, 1984. Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana.

ISAIA, S. **Formação docente e trajetórias: solidão pedagógica**. In. MOROSINI, Marília Costa. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário vol.2. INEP/ RIES, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-113.

LIMA, Eliseth G. dos santos; LEITE, Denise. Influências da avaliação no conhecimento produzido pelos pesquisadores em redes de pesquisa. In. LEITE, Denise; LIMA, Eliseth G. dos Santos. **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 121-161.

LIMA, João Francisco Lopes de. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 225-239, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Rede municipal e universidade**: parceria na formação contínua de professores. In: Reuniões anuais da ANPED, 34^a, 2011, Natal. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:trabalhos-gt08-formacao-de-professores&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 21 abr. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MAINARDES, Jefferson. Álvaro Vieira Pinto: uma análise de suas ideias pedagógicas. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol. 01, n.03, set.- dez. 2015, p. 98-117. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/78>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007

MAINARDES, Jefferson. **Reconstrução histórica da vida e obra de Álvaro Vieira Pinto (1909- 1987)** – Relatório final de pesquisa. Ponta Grossa: UEPG, 1992. Disponível em: <https://www.academia.edu/18608131/Relat%C3%B3rio_final_da_pesquisa_Reconstru%C3%A7%C3%A3o_hist%C3%B3rica_da_vida_e_obra_de_%C3%81lvaro_Vieira_Pinto_1909-1987_>. Último acesso em: 22 fev. 2016.

MAINARDES, J.; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p.

303-318, jan./abr. 2009 303. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Último acesso em: 22 fev. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 22 fev. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação brasileira: indicadores e desafios**: documentos de consulta / Organizado pelo Fórum Nacional de Educação. Brasília, 2013. 95 p. Disponível em <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacaobrasileiraindicadoresedesafios.pdf>>. Último acesso em: 22 fev. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação PNE 2014/2024**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Último acesso em: 22 fev. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Instituir um Sistema Nacional de Educação**: agenda obrigatória para o país. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE_junho_2015.pdf>. Último acesso em: 22 fev. 2016.

MONTEIRO, Albêne Lis; NUNES, Cely do Socorro Costa. **Modelos formativos e dificuldades vividas na formação continuada de professores de classe multisseriadas do campo**. In: Reuniões anuais da ANPED, 31^a, 2008, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho08.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

MORAES, Maria Célia Marcondes; MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 329-349, jul./dez. 2003.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e Profissionalismo Docente**. Portugal: Porto Editora, 2005.

MOROSINI, Marília C; FERNANDES, Cleoni Maria B.. Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã. **Educação. Revista do Centro de Educação** [en línea] 2011, 36 (Septiembre-Diciembre): [fecha de consulta: 21 de octubre de 2014]. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117121313010>>. Último acesso em: 22 fev. 2016.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto alegre: Artes Médicas sul, 1992.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. 2012. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **Formação de professores em nível superior**: o Projeto Veredas e a nova sociabilidade do capital. In: Reuniões anuais da ANPED, 31^a, 2008, Caxambu. Disponível em

<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho11.htm>>. Acesso em: 06 maio 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludiar.

Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 11-24.

PIERRO, Gianini Maria de Souza; FONTOURA, Helena Amaral da. **Estágio supervisionado no curso de Pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social.** In: Reuniões anuais da ANPED, 32^a, 2009, Caxambu. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_08.html> Acesso em: 23 abr. 2013

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.).

Supervisão pedagógica: princípios e práticas. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In:

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade.** São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema.** 2.ed. São Paulo: Global, 2015.

RINALDI, Renata Portela. **Desenvolvimento profissional de formadores da Educação**

Básica: uma experiência envolvendo a parceria Universidade-escola. In: Reuniões anuais da ANPED, 35^a, 2012, Porto de Galinhas. Disponível em

<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em 21 abr. 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In:

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. p. 73-93.

ROCHA, Vagda; FERNANDES, Preciosa. **Formação de professores para os anos iniciais no Brasil e em Portugal.** Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da

Educação, Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho a 2 de julho de 2011. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64903/2/91126.pdf>>. Acesso em: 22 de fev. 2016.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. **Anatomia e fisiologia de um estágio.** In:

Reuniões anuais da ANPED, 35^a, 2012, Porto de Galinhas. Disponível em

<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

ROGGE, Jairo H. **Darcy Ribeiro: a educação necessária.** In: STRECK, Danilo R. **Fontes da Pedagogia Latino-americana: uma antologia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

São Paulo: EPU, 2011

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

SEVERINO, A. J. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista eletrônica de Educação,** São Paulo, Revista bilíngüe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, v.1, n.1, jan. 2007. Disponível em:

<<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

SHIROMA, Eneida. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.2, p. 01-20, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 3.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SIMIONATTO, Ivete; COSTA, Carolina Rodrigues. Estado, luta de classes e política **social**. In. OLIVEIRA, Mara de.; BERGUE. Sandro Trescastro. (org.) **Políticas públicas** [recurso eletrônico]: definições, interlocuções e experiências. Dados eletrônicos. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A universidade do Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória. 3.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de. **Contribuições da ACIEPE histórias infantis e matemática na perspectiva de egressas do curso de pedagogia**. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SILVA, Rebeca de Alcantara E. **Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses**. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2012.

STAKE, R. E. **Investigación com estudio de casos**. Madri: Ediciones Morata, 1998.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação não é privilégio**. 2.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. 212 p.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1982.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e política social na década de 90**. In: NOGUEIRA, Francis Mary

Guimarães. (Org.). Estado e políticas sociais no Brasil. Cascavel/PR: Edunioeste, 2001. p.17-26.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **A pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das TIC na prática pedagógica do professor.** In: Reuniões anuais da ANPED, 32^a, 2009, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_08.html> Acesso em: 23 abr. 2013.

WERLE, Flávia. Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. Porto Alegre: **Revista Educação**, v.35, n.3, p. 424-433, set./dez. 2012.

ZEICHNER, K.M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Supervisora;

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “*Desenvolvimento profissional docente na interlocução Universidade e Escola de Educação Básica*”, proposta por *Cláudia Martins Leirias*, sob a orientação da Prof^a *Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes*, a ser desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades da PUCRS.

A sua participação não é obrigatória, mas voluntária. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à pesquisadora e a sua instituição.

O objetivo principal desse estudo é investigar como as supervisoras pedagógicas participantes do Projeto *Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* compreendem a interlocução da Universidade e da Escola de Educação Básica diante do seu desenvolvimento profissional. Pesquisar, ainda, quais as possíveis implicações da referida parceria para o desenvolvimento da *ação supervisora* na cotidianidade do Projeto Político-Pedagógico, de forma específica, da *ação supervisora* orientada para as especificidades do trabalho com professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em realizar uma narrativa escrita sobre o seu desenvolvimento profissional e responder a uma entrevista semiestruturada realizada pela pesquisadora, devidamente gravada em áudio.

Não existem riscos relacionados à sua participação e os benefícios gerados estão relacionados às possíveis contribuições ao processo de ensino e aprendizagem no campo da formação com professores.

A pesquisadora responsável pelo estudo irá identificar as informações de cada participante através de um código ou nome fictício que substituirá o seu nome real. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

As informações obtidas dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações de modo que prejudiquem as pessoas, inclusive no que se refere à sua auto-estima e a seu prestígio. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como um retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Você receberá cópia deste termo onde consta o telefone e endereço dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Assim, assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- A minha participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e do meu consentimento livre e esclarecido por escrito. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constará em duas vias, permanecendo uma delas comigo e a outra com a pesquisadora.

- Esta pesquisa é de natureza qualitativa e responderei a uma entrevista semiestruturada, não sendo obrigado a responder todas as questões e produzir uma narrativa sobre meu desenvolvimento profissional.

- Estou ciente de que os dados da pesquisa poderão ser divulgados através de publicações científicas ou educativas, como artigos e apresentações em eventos de Educação.

- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa.

- Minha identidade será preservada, portanto, será considerado o sigilo e anonimato tanto da coleta de dados quanto na divulgação dos resultados.

- Minha participação nesta pesquisa não implicará lucros nem prejuízos de qualquer espécie, tanto para mim quanto para a escola onde atuo como supervisora. Estou ciente de que

tenho total liberdade para desistir de participar da referida pesquisa a qualquer momento, e que esta decisão não implicará em prejuízo ou desconforto pessoal.

Eu, _____ declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e fui devidamente esclarecida de todos os aspectos constantes do Termo.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2016.

Supervisora Escolar

Cláudia Martins Leirias

Prof.^a Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Pesquisadora: Cláudia Martins Leirias – (51) 96589511 – claudia.leirias@acad.pucrs.br

Orientadora: Prof.^a Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes – cleoni.fernandes@pucrs.br

Comitê de Ética em Pesquisa/ PUCRS – (51) 33203345 – cep@pucrs.br

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE CONHECIMENTO DA PESQUISA POR PARTE DA ESCOLA ONDE SERÁ REALIZADA A PESQUISA

Porto Alegre, _____ de _____ de 2016.

À

Comissão Científica – PUCRS

Prezados Senhores

Declaro que tenho conhecimento do Projeto de Pesquisa intitulado “*Desenvolvimento profissional docente na interlocução Universidade e Escola de Educação Básica*” proposto por *Cláudia Martins Leirias*, sob a orientação da Prof^a *Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes*, a ser desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades da PUCRS.

O referido Projeto será realizado na Escola _____, com a participação da Supervisora da Escola, o qual só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta da aprovação da Comissão Científica ou do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,

Diretor(a)

ANEXO B – CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA À COMISSÃO CIENTÍFICA



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Porto Alegre, 15 de agosto de 2016.

À
Comissão Científica – PUCRS

Prezados Senhores

Ao saudá-los, encaminhamos para apreciação o Projeto de Pesquisa de Doutorado em Educação intitulado “*Desenvolvimento profissional docente na interlocução Universidade e Escola de Educação Básica*” proposto por Cláudia Martins Leirias, sob a orientação da Prof^a Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes.

Informamos que este estudo será realizado com as supervisoras pedagógicas que participaram do Projeto intitulado *Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* integrante do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) conforme o Edital nº 038/2010/CAPES/INEP – Programa Observatório da Educação que caracteriza-se como uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

No aguardo do parecer do referido Projeto, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,
Cláudia Martins Leirias
Doutoranda em Educação - PUCRS

ANEXO C- PROPOSTA DE QUESTÕES PARA A NARRATIVA DAS SUPERVISORAS

Prezada _____

Início o convite à narrativa, recordando a música “O que é? O que é?” de Gonzaguinha:

O Que É, o Que É?

Gonzaguinha

Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita

Viver
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz
Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita

Viver
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz

Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita

E a vida
E a vida o que é?

Diga lá, meu irmão
Ela é a batida de um coração
Ela é uma doce ilusão
Hê! Hô!

E a vida
Ela é maravilha ou é sofrimento?
Ela é alegria ou lamento?
O que é? O que é?
Meu irmão

Há quem fale
Que a vida da gente
É um nada no mundo
É uma gota, é um tempo
Que nem dá um segundo

Há quem fale
Que é um divino
Mistério profundo
É o sopro do criador
Numa atitude repleta de amor

Você diz que é luta e prazer
Ele diz que a vida é viver
Ela diz que melhor é morrer
Pois amada não é
E o verbo é sofrer

Eu só sei que confio na moça
E na moça eu ponho a força da fé
Somos nós que fazemos a vida
Como der, ou puder, ou quiser

Sempre desejada
Por mais que esteja errada
Ninguém quer a morte
Só saúde e sorte

E a pergunta roda
E a cabeça agita
Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita

Viver
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar

A beleza de ser
Um eterno aprendiz

Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita

Assim, apresento algumas questões iniciais no sentido de convidá-la para a escrita das suas lembranças, memórias que *passam a ter uma história dentro da gente* e compartilhar o vivido.

1. Seu nome, idade...
2. Qual sua formação inicial ...
3. Como foi a escolha pela profissão...
4. Sobre sua formação continuada, seu processo de desenvolvimento profissional...
5. Sobre sua trajetória de trabalho na escola pública...
6. Sobre sua função na escola como supervisora...
7. Como começou a participação no Projeto OBEDUC/PUCRS “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais”...
8. Sobre os quatro anos de participação no Projeto OBEDUC/PUCRS “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais”...
9. Sobre a participação dos professores no Projeto...
10. Sobre a participação da comunidade no Projeto...
11. As relações da Universidade com a Escola...
12. Parceria de Universidade e Escola na formação com professores...
13. Sobre a questão da alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental...
14. Sobre ação supervisora com os Professores dos Anos Iniciais após a participação do Projeto...
15. Outras questões importantes...

Pesquisadora: Cláudia Martins Leirias – (51) 96589511 – claudia.leirias@acad.pucrs.br