



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores
Programa de Pós-Graduação em Educação


Luís Paulo Cruz Borges

**Tecendo Diálogos & Construindo Pontes:
a formação docente entre a escola e a universidade**

São Gonçalo/RJ
2011

Luís Paulo Cruz Borges

**Tecendo Diálogos & Construindo Pontes:
A formação docente entre a escola e a universidade**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Processos formativos e desigualdades sociais.

Orientadora: Prof^a Dra. Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo/RJ
2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBIOTECA FFP/UERJ

BORGES, Luís Paulo Cruz.
Tecendo diálogos & construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade. Luis Paulo Cruz Borges – 2011. 132f

Orientadora: Helena Amaral da Fontoura.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores.

Bibliografia:

1. Educação – Dissertação. 2. Formação de Professores. I. Fontoura, Helena Amaral da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos a reprodução total desta
Dissertação.

Assinatura

Data

Luís Paulo Cruz Borges

**Tecendo Diálogos & Construindo Pontes:
A formação docente entre a escola e a universidade**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Processos formativos e desigualdades sociais.

Aprovada em 25 de Março de 2011.

Banca Examinadora:

Prof^a Dra. Helena Amaral da Fontoura
(FFP/UERJ) - Orientadora

Prof^a Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
(FFP/UERJ)

Prof^a Dra. Márcia Denise Pletsch
(UFRRJ)

Prof^a Dra. Giseli Barreto da Cruz
(UFRJ) – Suplente

São Gonçalo/RJ
2011

Às professoras da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro, em especial as docentes de São Gonçalo, que diariamente lutam e porque lutam sonham com uma educação melhor.

A minha mãe, minha avó e minha madrinha (Gil, Josefa e Gildete) porque me ensinaram que educar é uma luta constante que se faz no cotidiano de nossas vidas, através da busca de um sonho.

AGRADECIMENTOS

Este é um espaço-tempo de fazer do impossível o possível: agradecer a tantos Outros que me constituem sujeito no mundo...

À minha mãe, mulher latina, brasileira, nordestina que do suor do seu trabalho possibilitou a concretização de um sonho. Um sonho que sonhamos juntos, diariamente, nos embates da vida em família.

À minha orientadora, Helena Fontoura, que me ensinou com humildade e carinho, a ser um professor pesquisador e pesquisador professor. Com você aprendi a ser mais intelectual, humano, sensível, gente...

A todos e todas da Turma de Mestrado em Educação 2009, em especial Ana, Gláucia e Estela, porque ao longo dessa caminhada partilhamos muitas angústias, alegrias e saberes.

Às minhas amigas-professoras-pesquisadoras de sempre, que permeando meu pensar estão presentes nesta dissertação: Paula, Suziane, Tatiana, Sandra, Lilliane, Priscila e Denise. *Tu te tornas responsável eternamente por aquilo que cativas!*

Às professoras Inês, Márcia e Giseli, que formam essa Banca Examinadora. Obrigado pela leitura e o diálogo possível.

À Escola da Praça por todo seu carinho e acolhimento. Em especial à professora Yara, que possibilitou o diálogo possível, abrindo não somente sua sala, mas suas histórias de vida, suas crenças políticas e sua visão de mundo.

Aos amigos do Catecumenato Crismal, na pessoa do Rodrigo Araujo, porque sempre estiveram presentes nesta caminhada que é, também, coletiva e singular.

A todo o GEPED com quem venho aprendendo e vivendo sobre didática e a vida.

À CAPES pela oportunidade do financiamento nessa pesquisa.

A Daiane Costa pela ajuda nas transcrições desse trabalho.

A Carmen de Mattos e ao NetEDU pelos primeiros passos na pesquisa em educação.

Aos meus amigos Alternativos, da Vida e do Coração com quem muito tenho aprendido sobre a arte de viver-amar, através do diálogo, da vivência e do respeito.

A toda equipe do Salto para o Futuro parceria em construção do aprender-viver um espaço-tempo de formação e trabalho no âmbito educacional.

O Mundo começou com um Sim! E crendo na promessa de Amor de um Deus que se entregou por Amor e que se fez Amor tenho que agradecer ao *Meu Deus... Por isso mesmo: Vou te contemplar, no teu Santuário para te dizer. Como é bom sentir o Teu Amor Senhor...*

Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas sei que o universo jamais começou. Que ninguém se engane só se consegue a simplicidade através de muito trabalho (...).

(...) Assim é que esta história será feita de palavras que se agrupam em frases e destas se evola um sentido secreto que ultrapassa palavras e frases. É claro que, como todo escritor, tenho a tentação de usar termos suculentos: conheço adjetivos esplendorosos, carnudos substantivos e verbos tão esguios que atravessam agudos o ar em vias de ação, já que palavra é ação, concordais?

A Hora da Estrela
[Clarice Lispector](#)

RESUMO

BORGES, L. P. C. Tecendo diálogos & construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

A circularidade de saberes entre a escola e a universidade é objeto de estudo desse trabalho. Analisamos, a partir da ótica das professoras, como ocorre a relação de saberes entre a escola e a universidade, através dos processos formativos dessas docentes. Temos como problemática central questionar qual seria o papel do Curso de Pedagogia na formação de professoras com experiência no magistério. Utilizamos a abordagem etnográfica de pesquisa, através da descrição densa do campo pesquisado, de observações de sala de aula, de entrevistas semiestruturadas, da pesquisa em colaboração e da triangulação de informações. A sustentação teórica ocorre principalmente pelo diálogo com autores como Tardif, Charlot, Lüdke, André, Fontoura. No itinerário da pesquisa entrevistamos onze professoras que realizaram o Curso Normal, cursam ou cursaram Pedagogia na UERJ (campus São Gonçalo e Maracanã) com experiência no magistério e observamos uma sala de aula de uma escola da rede municipal de ensino de São Gonçalo durante seis meses. Observamos, ainda, reuniões do projeto Residência Pedagógica com professores/as egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ em São Gonçalo. A investigação apontou as seguintes categorias temáticas: instâncias formativas, ofício docente e exercício do magistério. As análises buscaram elucidar a relação parental entre o Curso Normal e o Curso de Pedagogia, a relação entre o saber-fazer docente, a relação entre teoria-prática, além de questões relacionadas a identidade profissional, trabalho docente e experiências formativas. Por fim, evidenciamos a articulação entre universidade e escola como espaços-tempos formativos e a criação de pontes entre ambas as instituições. De acordo com as falas de nossas entrevistadas é possível pensar em uma formação docente que esteja ligada ao dia a dia da escola e em consonância com as exigências da universidade. Sendo assim, à guisa de conclusão desse estudo, podemos entrever que existe uma perspectiva dicotômica no processo de formação docente em que estão colocados de forma polarizada as dimensões dos saberes e fazeres, da teoria e prática, da escola e universidade. A circularidade de saberes traz uma possibilidade de interlocução e de criação de pontes entre as instâncias formativas, sendo o/a professor/a da educação básica um elo entre tais instituições, sujeito no processo de tessitura de saberes que envolve o ato de aprender a ensinar.

Palavras-chave: Circularidade de saberes; Formação docente; Relação universidade-escola básica; Etnografia.

ABSTRACT

BORGES, L. P. C. Tecendo diálogos & construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

Keywords:

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|----|
| | AS PRIMEIRAS PALAVRAS: MEMORIAL..... | 12 |
| | INTRODUÇÃO: TECENDO O DIÁLOGO..... | 18 |
| 1.0 | A CIRCULARIDADE DE SABERES: O TEAR DA COMPLEXIDADE... | 24 |
| 1.1 | A circularidade de saberes na formação docente..... | 31 |
| 1.2 | A circularidade nas instâncias formativas: entre o Curso Normal e a Pedagogia..... | 40 |
| 2.0 | O AVESSE DA TRAMA: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS..... | 47 |
| 2.1 | Tecendo a pesquisa: aspectos dos cotidianos com a etnografia..... | 51 |
| 2.2 | Objetivos do Estudo..... | 53 |
| 2.3 | A descrição densa: a tessitura do que é possível..... | 54 |
| 2.4 | <i>Locus</i> da pesquisa: o lugar de onde se fala..... | 55 |
| 2.5 | Ver, rever, olhar, enfim, observar participando..... | 56 |
| 2.6 | Entrevistas Semiestruturadas: o diálogo possível..... | 57 |
| 2.7 | As participantes: sujeitos da pesquisa..... | 59 |
| 2.8 | Ética na pesquisa: para quem e por que pesquisamos?..... | 60 |
| 2.9 | Análises dos dados e a reflexão de se pesquisar..... | 62 |
| 2.9.1 | <u>Apresentando as temáticas</u>..... | 63 |
| 3.0 | A CONSTRUÇÃO DE PONTES: OS ACHADOS DA PESQUISA..... | 67 |
| 3.1 | As instâncias formativas..... | 68 |
| 3.1.1 | <u>A relação entre o Curso Normal e o Curso de Pedagogia</u>..... | 68 |
| 3.1.2 | <u>A relação entre o saber-fazer docente</u>..... | 71 |
| 3.1.3 | <u>A relação teoria-prática na formação docente</u>..... | 75 |
| 3.2 | O ofício docente..... | 80 |
| 3.2.1 | <u>A identidade profissional: tornar-se professora</u>..... | 80 |
| 3.2.2 | <u>O trabalho docente</u>..... | 87 |
| 3.2.3 | <u>As experiências formativas</u>..... | 93 |
| 3.3 | O exercício do magistério: entre a escola e a universidade..... | 97 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.3.1 | <u>Universidade: espaço-tempo formativo</u> | 97 |
| | <u>Escola: espaço-tempo formativo</u> | |
| 3.3.2 | <u>Relação escola-universidade</u> | 100 |
| 3.3.3 | | 102 |
| 4.0 | À GUIA DE CONCLUSÃO | 109 |
| | REFERÊNCIAS | 116 |
| | PÓS-ESCRITO | 126 |
| | ANEXO | 129 |

AS PRIMEIRAS PALAVRAS: MEMORIAL

Escrever é tantas vezes lembrar-se do que nunca existiu. Como conseguirei saber do que nem ao menos sei? Assim: como se me lembrasse. Com um esforço de memória, como se eu nunca tivesse nascido. Nunca nasci, nunca vivi: mas eu me lembro, e a lembrança é em carne viva.
(Clarice Lispector)

Memórias, histórias, lembranças: apresentando quem escreve

É a partir de memórias e lembranças que começo essa dissertação. As primeiras palavras serão sugestivas para alinhar a escrita que se segue nesse itinerário de pesquisa. Por isso mesmo, a epígrafe de Clarice Lispector que tanto nos sensibiliza na escrita de um memorial inicia o diálogo dessa pesquisa que pretende, ainda, dialogar com tantos Outros.

Começo a falar, então, das memórias de minha vida, das reminiscências de minha infância, das marcas dos meus processos formativos, enfim, de saberes-fazer que me constituem. Aliado à escrita de si, a idéia de tessitura¹ dessas memórias, através do diálogo.

Trago, nesse contexto, a imagem da Emília, personagem de Monteiro Lobato, que é uma boneca de pano que ganha vida e é a melhor amiga de Narizinho. Emília é a boneca que toma uma pílula falante e não pára mais de narrar, contar, resmungar, bagunçar, enfim, ganha vida. E em uma de suas ações decide guardar em uma canastra, uma espécie de baú, todas as suas memórias através de objetos que ao decorrer de sua história-vida deixam lembranças. Também posso pensar que no baú de nossas memórias tiramos muitas histórias, como nos fala Garcia (2008). E é do baú de minha vida que tiro as histórias que me auxiliaram/auxiliam em meu processo formativo de professor pesquisador.

É partir dessas imagens-textos que falo de minha vida que se materializa na década de 1980, onde nasci, em um período de mudanças políticas no Brasil, de

¹ Segundo Alves (2008, p.42) “o termo tessitura advém da música permitindo compreender o modo como se relacionam as notas musicais para compor uma peça”. Utilizaremos esse conceito como forma de compreender os diferentes matizes que compõem a relação entre os sujeitos no fundo com sua função social, formando, por assim dizer, saberes em redes.

fortes lutas pelos Direitos Humanos e Sociais, e pela democracia. Chegávamos ao fim de uma ditadura que deixara marcas inigualáveis, às vezes latentes, já outras escamoteadas. Mas, foi na década de 1990 que vivi uma infância marcada pela realidade como a de outros tantos brasileiros que moram na periferia das cidades deste país. Desde pequeno convivíamos, minha família e eu, com os problemas de saneamento básico, com a favelização dos bairros, com a violência armada, com as crises políticas do país, enfim, as desigualdades sempre permearam minha caminhada. Entretanto, a escola sempre esteve presente neste caminhar desenvolvendo um papel fundamental em minha trajetória acadêmica e profissional. A universidade daria continuidade às aprendizagens vividas na escola.

Dessa forma, percebo que o meu percurso acadêmico foi construído a partir das experiências que compartilhei nas instituições de ensino em que participei, através de atividades de pesquisa, dos estágios complementares e da vivência de mundo em que estou imerso.

As mudanças políticas também foram vividas com mudanças pessoais. Na década de 1990 o país vivia o *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Melo, depois as transformações econômicas com o Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, que posteriormente se tornaria presidente do Brasil. E chegaríamos ao fim de uma década marcados pela forte desigualdade social em que o país havia se estruturado. É dentro desse cenário que as mudanças ocorriam em minha trajetória. Estudei em mais de doze escolas, morei em três estados do Brasil, quatro cidades e mais de seis bairros. Foram muitas as mudanças e as transformações vividas, todas enfrentadas no cotidiano de nossas histórias, pessoais e coletivas.

E é do baú de minha memória que retiro lembranças de minhas escolas que se tornariam fundamentais na minha trajetória de vida, juntamente com as vozes de minha mãe e avó, que sempre estavam lá me afirmando “é preciso estudar para ser alguém na vida”. É com essa idéia de mobilidade social que a escola ganha mais força em meus processos formativos. Elas, mãe e avó, entendiam, assim como eu naquele momento, que a escola seria a panacéia para todos os problemas do mundo. Aprenderia mais tarde, na universidade, no diálogo com os escritos de Paulo Freire, que a educação por si só não muda o mundo, mas o mundo sem educação não muda.

É na contradição de um modelo de escola que não dá conta de ensinar tudo a todos, como nos propunha Comenius na *Didática Magna*, que fui me educando. Em uma escola que se utilizava de castigos, de reprovação, de escrutínios, de autoritarismo, produzindo por assim dizer um fracasso escolar como nos evidenciam Patto (1999) e Mattos (2009). Mas, contraditoriamente, que também ia me ensinando a ser gente, a lidar com os problemas do mundo, perceber a dinâmica da vida. É, pois na contradição, como nos fala Charlot (2008), que fui aprendendo e ensinando, sem mesmo saber o que isso significava. Fui aos poucos compreendendo e percebendo minha identidade de afro-descendente, católico, suburbano, aluno, professor, pesquisador.

Chegamos no ano de 2004, ano que prestei vestibular para Psicologia e Pedagogia, em diferentes universidades. Fui aprovado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e em 2005 ingressei no Curso de Pedagogia na UERJ. A escolha pelo magistério se fazia presente e por isso a decisão pela Educação. A escola de educação básica dava lugar ao tão desejado e sonhado ensino superior. E por isso, tiro mais uma memória da minha canastra, como diria a Emília, para contar minhas vivências na universidade.

O primeiro período no ensino superior se tornara real àquele menino que nem mesmo imaginara que seria possível. Os professores, os textos, os horários, os eventos, mas as disputas, as incoerências, o movimento estudantil, também iam se fazendo presente na minha caminhada. Já no segundo período fui explicador, tarefa que consistia em auxiliar com reforço escolar alunos com “dificuldades de aprendizagem” de escolas particulares no bairro onde morava. As/os explicadoras/es no Rio de Janeiro são populares e assumem papel instigante na educação de crianças da escola formal, mesmo atuando em espaços informais.

Após a experiência de explicador optei por estabelecer uma relação com a pesquisa na universidade. Por isso mesmo, participei da seleção como bolsista de Extensão do Núcleo de Etnografia em Educação – NetEDU, coordenado pela prof^a Carmen de Mattos e pela prof^a Paula Castro, seleção que soube pelos inúmeros avisos diários que víamos nos murais dos corredores da Faculdade e pelas conversas com amigos que me indicavam o perfil dos professores e de suas pesquisas. Sendo aprovado na seleção do NetEDU, dei início às atividades de extensão que se tornariam, também, atividades de pesquisa.

Naquele momento inicial fui encaminhado para ser assistente de pesquisa da Doutoranda em Educação Cleonice Puggian. A prof^a Puggian era orientada pelo prof. John Gray em Cambridge e co-orientanda da prof^a Carmen de Mattos (ProPed/UERJ) que a supervisionou na realização da pesquisa de campo. Através desta parceria com o NetEDU participei do projeto de pesquisa denominado: *Entre as ruas e a escola*, que tinha como objetivo investigar o processo de re-inclusão educacional de alunos excluídos em seu retorno à escolarização formal. Durante sete meses atuei na pesquisa de campo em duas instituições não governamentais do Estado do Rio de Janeiro, sendo uma na capital e outra na Baixada Fluminense. Atuava com meninos em situação de rua que viveram/vivem uma trajetória duramente marcada pela desigualdade social.

Após o término da pesquisa de campo, no segundo semestre de 2006, retornei minhas atividades no NetEDU na condição de bolsista de Iniciação Científica PIBIC/UERJ. Neste momento desenvolvíamos o projeto de pesquisa: *Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar*. Participei das observações de campo no ano de 2007, além do Seminário Permanente de Pesquisa cujo tema principal era o fracasso escolar. O seminário tinha como objetivo construir o Estado da Arte sobre Fracasso Escolar com mais de 1000 textos no período de 10 anos nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Mais uma vez, no baú de minhas memórias, retiro situações que se relacionavam com a minha vida profissional. A escola pública de educação básica com suas contradições se fizera presente em minha trajetória de vida, agora na condição de pesquisador professor, ainda em formação.

No ano de 2008, junto à Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade (SR2), desenvolvi minha monografia, orientado pela prof^a. Carmen de Mattos, tendo como tema a *Exclusão como categoria de análise: um estudo conceitual sob a ótica das pesquisas sobre o fracasso escolar* e como parte dos resultados do Estado da Arte da pesquisa *Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar*.

Por fim, ao final de minha graduação, no primeiro semestre de 2008, na condição de bolsista PIBIC/CNPq, participei da pesquisa: *Tornar-se aluno: pertencimento, estratégias identitárias - uma análise etnográfica*, que teve como objetivo investigar como se constitui o “sujeito aluno”, a partir de sua própria

perspectiva. Essa investigação fez parte do doutoramento pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro da prof^a Paula Castro que dialoga com nossas trajetórias de alunos-professores e professores-alunos.

Com o fim da faculdade, as vozes da minha família se faziam presentes em minha cabeça: “*é preciso trabalhar para ser alguém na vida*”. Já entendia, agora, que na concepção dos meus familiares estudar é uma ação que nos leva a um bom trabalho. Nessa perspectiva é somente pelo trabalho que nos dignificamos como sujeitos no mundo. Então, após minha formatura, fui contratado para o cargo de bolsista de Apoio Técnico pelo Grupo de Pesquisa de Estudos sobre Formação Docente – GEProf, sob coordenação da prof^a Menga Lüdke da PUC-RJ. O projeto em vigor era *Aproximando Universidade e Educação Básica pela pesquisa no mestrado*. Este estudo tinha como objetivo investigar como a pesquisa de professores-mestres aproximava a universidade e a educação básica com suas averiguações. Aqui uma nova literatura permeava meus olhares, era preciso ver as professoras e compreender suas perspectivas que ficaram tão silenciadas em minha formação acadêmica. Foi a partir desse estudo-trabalho que as inquietações sobre a formação docente foram surgindo mais fortemente.

Nesse sentido, a pesquisa da universidade me possibilitou uma formação docente que versa entre o ensino e a construção de conhecimento em educação, me instigando a trilhar tantas outras possibilidades que conjuguem pesquisa e ensino.

A escolha para o Mestrado na Faculdade de Formação de Professores justifica-se pela lacuna existente em minha formação sobre esse campo de estudo. Julguei necessário em minha trajetória acadêmica uma investigação que privilegiasse os processos formativos docentes para que dessa forma pudesse contribuir em uma perspectiva holística para o campo da pesquisa em educação. A linha de pesquisa Formação de professores, histórias, memórias e práticas educativas se coaduna com meu desejo político e epistêmico na busca de caminhos para pensar inquietações e contribuir no fomento de saberes-fazeres que evidenciem a relação entre educação básica e universidade no campo educacional brasileiro.

Por fim, posso afirmar que na canastra ou no baú de minhas memórias permeiam minhas histórias de vida com as experiências que me conduziram à área

de educação. Nesse sentido, muitos foram os educadores e educadoras que passaram por minha vida, com os quais muito aprendi e aprendo ainda hoje. Atualmente pretendo dedicar-me à pesquisa educacional especificamente na área da formação docente como parte do meu processo formativo, obtendo o título de Mestre em Educação. Por isso, trago nesse texto-memorial a imagem/metáfora da tessitura do diálogo. Tecer, cerzir e alinhavar são ações que se fazem presentes em minha vida e juntamente com o diálogo – no sentido que os escritos de Paulo Freire dão a essa palavra – é teoria-prática e prática-teoria presente nesta pesquisa.

Terminando esse memorial, mas começando a tessitura de um novo diálogo, fico com Clarice Lispector, novamente aqui afirmando que “nunca nasci nunca vivi: mas eu me lembro, e a lembrança é em carne viva”!

INTRODUÇÃO: TECENDO O DIÁLOGO

Um dos paradoxos dolorosos do nosso tempo reside no fato de serem os estúpidos os que têm a certeza, enquanto os que possuem imaginação e inteligência se debatem em dúvidas e indecisões.
(Bertrand Russell)

Os percursos do presente estudo refletem muitas vozes, muitos questionamentos e inquietações. O educador-professor-pesquisador² que escreve aqui se constitui nos processos formativos do cotidiano de sua vida. Por isso, o desafio desse projeto parte de um lugar, o Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mas dialoga com outros espaços-tempos³, saberes-fazer e teorias-práticas.

A escola na contemporaneidade é compreendida como um espaço de transmissão e/ ou construção de saberes (SAVIANI NEREIDE, 1994). Entretanto, ao voltarmos nossos olhares para esta instituição podemos perceber que os saberes que eram construídos em seus espaços-tempos também são gerados em outros ambientes, os não-escolares ou os espaços informais de educação. Nos dias atuais é em outros ambientes de fomento a saberes que os sujeitos que permeiam o espaço da escola vêm dialogando; por exemplo, acontecem as aprendizagens que temos com/na *internet*, um novo espaço de socialização e construção de saberes (SENNA, 2008).

Neste contexto, do mundo contemporâneo, se faz necessário investigar a formação docente como uma importante ação frente aos novos espaços-tempos escolares diante de uma sociedade eminentemente desigual. Por isso mesmo, é objeto de estudo deste trabalho a relação de saberes que ocorre entre a escola e a universidade pela formação docente. Tecer diálogos sobre essa formação se

²A partir desse momento da dissertação a escrita será na 1ª pessoa do plural, por entendermos, como Foucault que em nossos discursos e palavras há uma polifonia que permeia nossas ideias e pensamentos e que a todo o tempo são evocadas na escrita. Apenas o memorial e o pós-escrito são na 1ª pessoa do singular. O sujeito é plural.

³ A escrita dos termos, através de sua junção e sua inversão é uma forma de evidenciar os limites, “do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade” (ALVES, 2003, p. 11). A autora nos propõe pensar no rompimento de paradigmas nos instigando a criar novas lógicas na organização do pensamento contemporâneo. Por isso mesmo, entendemos nessa investigação, que os termos espaços-tempos, saberes-fazer, entre outros, serão utilizados em uma perspectiva crítica, entendidos de forma não de forma dicotômica, mas, em uma relação dialógica.

configura como um importante ato na construção de uma prática educativa que ocorre através de uma atuação reflexiva (FONTOURA, 2007; NÓVOA, 2008).

É por meio de uma relação entre universidade-escola/escola-universidade que construímos as imagens sobre a importância da formação de professores dentro de uma conjuntura de complexidade em que a escola pública brasileira, também, está imersa. Por isso mesmo, aventamos investigar a docência no que tange ao âmbito do ensino fundamental, tendo como problemática questionar: *Qual é o papel da formação em pedagogia na construção de práticas educativas de docentes com experiência no magistério?*

E temos como questões secundárias: como se dá a circularidade de saberes entre escola e universidade? Qual a apropriação desses saberes por ambos os espaços? Como se dá a relação entre teoria-prática e prática-teoria patente pela universidade e escola na perspectiva das próprias docentes? Como a escola e a universidade podem contribuir na superação das desigualdades educativas?

Sendo assim, segundo Cruz (2008b, p. 16), “a ideia de pedagogia como algo insuficientemente definido parece predominar no campo acadêmico. Desde a sua criação no Brasil, no ano de 1939, o curso se vê questionado”. São essas inquietações sobre o papel e identidade do Curso de Pedagogia que vivenciei na condição de sujeito dessa formação. Ao longo da graduação, do mestrando, muitas foram as aflições acerca do papel da pedagogia e do pedagogo no âmbito da educação.

Os questionamentos, as dúvidas e as inquietações permeavam nossas aulas, conversas, estágios e mesmo nosso pensar. Questionávamos, na condição de alunos, se a pedagogia era uma ciência ou um saber; se possuía aportes epistemológicos próprios ou se era necessário se apoiar em outras áreas de conhecimento como a sociologia, a psicologia, a filosofia e a história. Nesse sentido mais uma vez dialogamos com Cruz (2008b, p. 19) quando a autora corrobora que “(...) os estudos sobre a pedagogia como produtora de saber evidenciam a perspectiva inconclusa do debate epistemológico. A dificuldade em nomear o tipo de saber que constitui a pedagogia contribui para fazer consolidar no “senso comum” a ideia de que falta um saber próprio à pedagogia.”

Além de tais considerações, existia, nos diálogos em sala de aula, uma crítica ao distanciamento da universidade com a escola básica, da relação teoria e prática e

de uma polarização entre quem sabe fazer e quem pensa o fazer, no âmbito da educação.

É nesse cenário, da formação em pedagogia, que o Curso Normal aparece em algumas vozes nas aulas na universidade. Algumas alunas-professoras advindas do Normal evidenciavam que em suas formações tinham didática em todos os períodos e que na graduação em pedagogia isso não ocorria; que os estágios eram interligados e as práticas de ensino eram exercidas desde os primeiros anos, além da própria relação da formação que se dava para atuar em determinado contexto – a escola básica, algo que não ocorria com o Curso de Pedagogia. Além das questões, trazíamos à baila a possibilidade de atuação do bacharel pedagogo que se dá na empresa, nas Organizações Não Governamentais e em tantos outros espaços educativos, evidenciando uma identidade multifacetada.

No que versa sobre a identidade do pedagogo, às vezes a docência aparece como a base da pedagogia, existindo nesse contexto um ponto nodal sobre o ofício docente ser considerado, ou não, como base da pedagogia (LIBÂNEO, 2009). Evocamos mais uma vez os estudos de Cruz (2009, p.1202) que nos possibilitam pensar “a relação parental entre os Cursos Normal e de Pedagogia, observada nos primórdios deste curso entre nós, hoje, pode-se dizer, restringe-se ao fato de ambos habilitarem para a mesma função”. Ou seja, o Curso Normal e o Curso de Pedagogia formam o docente do primeiro segmento do ensino fundamental e da educação infantil.

Por isso mesmo, os debates aconteciam, em aula e fora dela, demonstrando que o perfil dos alunos do Curso de Pedagogia mudara. Se antes em sua maioria as pessoas saíam do Curso Normal e faziam pedagogia, na atualidade isso não mais acontecia. Era preciso olhar com mais afinco a relação estabelecida entre o Curso Normal e o Curso de Pedagogia, já que ambos formam o professor para atuar na educação infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Mas, quem são os alunos do Curso de Pedagogia?

Segundo Gatti e Barreto (2009) o perfil do professor da educação básica vem mudando ao longo dos anos. No que tange ao primeiro segmento do Ensino Fundamental em sua maioria são mulheres (88,3%), com nível superior (81,4%), se autodeclararam como brancas (61, 3%) e com uma faixa etária entre 38 a 45 anos

(25,8%). No que tange à educação infantil em sua maioria são jovens com até 29 anos (41%), nível superior (94, 9%) e se autodeclararam como brancas (58,1%).

O presente trabalho vai se justificando devido à necessidade de uma relação dialógica entre as escolas de educação básica e as universidades, nos fazendo vislumbrar caminhos a serem percorridos por ambos os espaços. O Curso Normal e o Curso de Pedagogia são instâncias formadoras que possibilitam uma ponte entre a escola e a universidade.

Já encontramos nos estudos de Lüdke (2005; 2007) investigações indicando uma possível aproximação destes dois campos, um objetivando compreender a aproximação entre universidade e a escola pelas pesquisas de professores da educação básica que decidiram cursar o mestrado e outra investigação sobre estágio supervisionado nos cursos de formação de professores encarado como uma via de mão dupla, onde estagiários e professores percorrem juntos seus processos formativos. Ainda, temos em Rodrigues (2009) um estudo que concretiza a via de mão dupla entre a universidade e a escola, pela anatomia e fisiologia - o que é e como funciona - do estágio supervisionado na formação docente.

Nesse sentido, é na sala de aula que vislumbramos os matizes de um espaço em construção cotidiana de interações, sobre saberes-fazeres que intervenham na vida dos sujeitos que dela participam. Este espaço dentro do seio da escola nos revela de forma preponderante tensões existentes em seu interior e suas problemáticas exercidas nas práticas escolares (CASTRO, 2006). Todavia, a relação ocorre de forma dialógica, pois não entendemos aqui a sala de aula separada do todo que é o todo da escola.

A sala de aula e a escola são compreendidas como espaços-tempos de negociações de significados, onde os conhecimentos possibilitados pelos professores/as se entrelaçam com os vivenciados pelos alunos/as de forma a potencializar a intelectualidade existente dos sujeitos escolares (ALVES, 2007). A escola pode ser encarada como um espaço-tempo de diálogo; no nosso caso, o desejamos com a universidade, pois é sobre estes dois pólos que vislumbramos as instâncias da formação de professores.

Por fim, como nos salienta Zeichner (1998, p.217) o conhecimento produzido na universidade não tem tido sentido na escola e o conhecimento produzido na escola não vem sendo valorizado pela universidade, ou seja, universidade e escola

“raramente se cruzam”. Parece-nos aqui o indicativo da existência de um nó górdio que decidimos desatar, mesmo sabendo que não o faremos em nenhuma jornada. Pois, como sinaliza a epígrafe dessa seção, os que possuem imaginação e inteligência se debatem em dúvidas e indecisões.

A estruturação do estudo: as partes e o todo

Partindo dessas constatações, que se pretendem justificativa, é necessário apresentar o estudo, ora proposto, no tecido de suas partes, mas em sinergia com o todo. Dessa forma, apresentaremos cada capítulo da dissertação possibilitando ao leitor a perspectiva do todo do estudo.

No capítulo que se segue teceremos algumas considerações sobre o conceito de circularidade de saberes no contexto do pensamento complexo. Dessa forma, a circularidade de saberes é situada em um espaço-tempo do pensamento contemporâneo, circunscrevendo, também, as questões epistemológicas, metodológicas e teóricas dessa investigação. A partir dessa definição relacionamos os estudos sobre formação docente e a relação entre o Curso de Normal e o Curso de Pedagogia em um contexto de circularidade.

No segundo capítulo abordaremos os pressupostos metodológicos da investigação, partindo da perspectiva qualitativa e utilizando a abordagem etnográfica de pesquisa, evidenciaremos como foi tecida a trama desse estudo. A abordagem metodológica nos é indicativa de uma perspectiva de mundo que nos ajuda enxergar a problemática investigada, assim como a tessitura de nossas considerações sobre os achados do estudo.

No terceiro capítulo chegamos aos achados da pesquisa, evidenciando as categorias temáticas encontradas: a) as instâncias formativas, b) o ofício docente e c) o exercício do magistério. As análises buscaram elucidar a relação parental entre o Curso Normal e o Curso de Pedagogia; a relação entre o saber-fazer docente; a relação entre teoria-prática, além das questões relacionadas com a identidade profissional, o trabalho docente e as experiências formativas. Por fim, evidenciamos a articulação entre universidade e escola como espaços-tempos formativos e a criação de pontes entre ambas as instituições. De acordo com as falas de nossas

entrevistadas é preciso pensar em uma formação docente que esteja ligada ao dia a dia da escola e que tal ação esteja em consonância com as exigências da universidade.

À guisa de conclusão dessa dissertação - indicando as considerações finais, mas com possibilidade de diálogo para outras investigações - podemos entrever que existe uma perspectiva dicotômica no processo de formação docente em que estão colocados de forma polarizada as dimensões dos saberes e fazeres, da teoria e prática, da escola e universidade. A circularidade de saberes pode ser encarada com uma possibilidade de interlocução e de criação de pontes entre ambas as instâncias formativas, sendo o/a professor/a da educação básica um possível elo entre instituições e sujeito no processo de tessitura de saberes, que envolve o ato de aprender a ensinar.

Após a finalização da escrita da dissertação temos um pós-escrito, que em pesquisas etnográficas se torna reflexo de uma devolução da investigação para professora colaboradora, Yara, em que a mesma reflete sobre o papel de se pesquisar e do pesquisador dentro do cotidiano escolar. Tal ação é um ato político de entender que as investigações em educação dialogam com *um outro* e que este é entendido como sujeito no processo da pesquisa.

I - A CIRCULARIDADE DE SABERES: O TEAR DA COMPLEXIDADE

*Eu tô te explicando pra te confundir,
Eu tô te confundindo pra te esclarecer,
Tô iluminado pra poder cegar,
Tô ficando cego pra poder guiar,
Suavemente pra poder rasgar.
(Tô - Tom Zé)*



A imagem ao lado, o Espiral de Fermat, de 1636, nos remete, aparentemente, a uma idéia de circularidade. Pierre Fermat desenvolveu alguns conceitos básicos sobre o denominado cálculo infinitesimal e geométrico, fundamental conquista para a matemática, que se antecipou às descobertas de Newton e Leibniz. O autor cria uma teoria da integração e posteriormente da diferenciação dos cálculos baseada na noção de função. Fermat, juntamente com Descartes, criou um método analítico para definir funções (SINGH, 2005).

Neste capítulo, abordaremos o conceito de circularidade de saberes pautando-nos na concepção de complexidade do mundo contemporâneo, relacionando tais demandas ao campo da educação, e mais especificamente, da formação docente.

É a partir da imagem do autor, que pressupunha um pensamento matemático que ocorresse de forma linear e apreendesse o real em um modelo generalizável, que encontramos um eixo para o desencadeamento da discussão da idéia de circularidade de saberes. Na linearidade encontramos a circularidade que por sua definição semântica pressupõe um movimento, oscilação, dinamismo (LEITÃO, 2002). A circularidade também está pautada na idéia do confronto entre saberes que está situado em um contexto histórico.

Nesse sentido, a teoria da complexidade exposta por Edgar Morin (1996; 1998) nos orienta/desorienta nessa empreitada. As relações entre os diversos

paradigmas que hoje permeiam nossas teorias-práticas e práticas-teorias são um indicativo desses saberes que dialogam, se contrapõem, entrecrocamos, se reafirmam ou formam outros saberes.

Dessa forma, Leitão (2002, p. 33) nos fala que a circularidade de saberes

(...) está entranhada em um contexto múltiplo, diverso e complexo, portanto, só pode ser pensada enquanto movimento de um ponto ao outro, sem que nenhum deles seja fixo. Está impregnada de movimento, dinamismo em direção ao que se escolhe compreender e atribuir sentido, considerando os saberes diversificados. Pressupõe também um relacionamento circulante que se desloca em diversas direções, feito de influências recíprocas que estabelecem uma inter-relação e uma intertextualidade entre os diversos saberes.

A autora parte dos pressupostos de Ginszburg, em que o escritor, em seu livro *Queijos e os Vermes*, relacionava a circularidade de culturas presentes na Europa do século XVI. As culturas das classes dominantes e as culturas das classes subalternas eram postas em circularidade, onde se tinha como pano de fundo a efervescência da Europa pré-industrial.

Podemos, também, relacionar a circularidade a partir da ótica da complexidade proposta por Morin (1996; 1998), nos instigando a pensar em uma caminhada que não seja linear e hermética, todavia, caminhadas e caminhos que sejam plurais, diversos, curvilíneos, enfim, se façam em um *complexus* (LEITÃO, 2002).

A circularidade é posta, dessa forma, em destaque, no sentido de compreender as interdependências entre os diferentes saberes postos no contexto social que ocorrem através de diálogos, como por exemplo, entre os saberes populares e os saberes científicos.

A realidade, ou melhor, as realidades passam a ser constituídas por várias conexões e por diversos fatores que estão interrelacionados, constituindo uma estrutura composta por situações emaranhadas, compondo, assim, um *complexus* ou a complexidade. Diante disso, é possível pensarmos em uma compreensão parcial de uma tessitura em que todos os seus agentes influenciam em sua constituição e são influenciados por ela, através de ações que ocorram em circularidade.

Em contraposição a uma concepção de complexidade, o paradigma cartesiano-newtoniano entende que a realidade deva ser dividida em fragmentos para que haja compreensão dos fenômenos que a constituem, para que, desta forma, pudéssemos caracterizar o conhecimento como uma certeza absoluta. Diante disso, observador, observação e observado deveriam estar dissociados para garantir a objetividade e a neutralidade científica, negando assim qualquer subjetividade.

A relação de separabilidade entre seres humanos e fenômenos pesquisados pode ser exemplificada analisando algumas pesquisas consideradas científicas. Em geral, estas são tomadas como regra e determinam o comportamento da população, quantitativamente, ignorando o contexto dos participantes do estudo, suas singularidades, sua própria perspectiva, entre outros fatores, estabelecendo assim uma relação de distanciamento entre pesquisador e objeto a ser pesquisado.

O pensamento complexo, já entende que a natureza e os seres humanos são compreendidos por um conjunto de divergentes partes unidas e organizadas sistematicamente. De acordo com pensadores e teóricos (ARDOINO, 2001; LEITÃO, 2002; MACHADO, 2000; ALVES & GARCIA, 2008) muitos aspectos da realidade são vistos como fatores indissociáveis, onde todos os fenômenos se complementam, estabelecendo uma relação dialógica. É possível perceber a relação recursiva estabelecida pelos fatos em que *causa* e *efeito* não se distinguem. Então, Morin (1996) nos propõe pensar em princípios que nos são importantes para uma articulação entre os diversos saberes que circulam em sociedade.

Pautando-se nos pressupostos da ciência clássica, para realizar uma análise da realidade seria necessário dividi-la em diversas partes separando assim objeto do conhecimento e sujeito conhecedor. Entretanto, o pensamento complexo abrange mais do que uma ideia de realidade única e qualquer discussão deve considerar que todos os fatores são inseparáveis e constituem um imenso e diverso tecido.

A imprevisibilidade permite lidar com as incertezas. Logo, não há a necessidade de determinar uma forma única de verdade. Já a racionalidade aberta que utiliza o inducionismo, sem caracterizar a lógica como verdade única, entende que a lógica está a serviço da razão e não o contrário: a razão a serviço da lógica, desta forma considerando os fatores singulares dos indivíduos (subjetividade), ignorados pela racionalidade fechada (objetividade), não compreendendo que o

inesperado e o caos fazem parte do grande desafio da Modernidade⁴ e estão relacionados de forma imbricada.

Dentro deste contexto, o princípio hologramático, (MORIN, 1998), onde não somente as partes constituem o todo, mas o todo se compõe nas partes, nos auxilia a entender que o ser humano constitui o planeta e este compõe o ser humano. Desta forma toda interferência realizada pela humanidade na natureza revela uma complexidade da realidade, dialogando assim entre as diversas dimensões: física, social, biológica, cultural, educativa e humana.

Já o princípio ecológico (MORIN, 1998) compõe os fenômenos: físicos, biológico, psicológicos, sócio-cultural, em que, ao estabelecer uma relação de interdependência entre todos os agentes, aparentemente contraditórios, como homem e natureza, sujeito e objeto, mente e corpo, entre outros, acabando por formar uma relação dialética. Logo, existe no mundo uma conexão que nos une, de forma que construímos cotidianamente nossas experiências e conhecimentos por meio de uma relação mais humanitária e libertadora.

Diante desse cenário, evocamos o binômio – saber e fazer – que está intimamente relacionado, ao contrário do que comumente muitas pessoas julgam, por isso mesmo escrevemos o termo como saber-fazer. Além desse binômio, podemos pensar na relação entre saber e conhecimento, expressos nessa investigação.

Veiga-Neto e Nogueira (2010) fazem uma instigante reflexão sobre as concepções semânticas entre ambos os termos, saber e conhecimento, através de quatro perspectivas: etimológica, arqueológica, experiencial e a pedagógica. Trabalharemos aqui com as perspectivas etimológica e arqueológica, para que, como os próprios autores indicam, possamos dar sentido e significação aos termos-conceitos que utilizamos em educação.

Então, etimologicamente, conhecimento está ligado ao verbo conhecer que deriva de uma forma latina *cognosco*, *ere* e grega *gignoskein*, com raiz indo-européia *gno*. Estas concepções implicam em afirmar que “conhecer, nesse caso, é decifrar as relações e as regularidades daquilo que não é subjetivo porque é suposto

⁴ Pautados nos estudos de Giddens (1991, p.11) entendemos Modernidade como “um estilo, costume de vida ou organização social que emergiam na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”. Tal conceito, nas sociedades atuais, permeia a tessitura de pensamento em diferentes áreas de saber.

estar desde sempre no mundo” (*idem*, p.74). Já o termo saber, do latim, deriva da forma *sapio*, *ere* que está ligado ao sabor, paladar, discernimento e em raiz indo-européia está ligado ao sábio, sabido.

Sendo assim, Veiga-Neto e Nogueira (2010, p.75) alertam para fato de que podemos matizar os significados já tradicionais ou mesmo o que julgamos óbvios em nossas pesquisas. Por isso,

(...) com todos os riscos derivados de uma simplificação, talvez se possa colocar a nossa relação com o *gno-* e com o *sap-* em dois espaços semânticos afins, porém distintos: no âmbito do *gno-* tem-se a decifração, o acesso, o desvelamento, a descoberta; enfim, o certo e errado; e, no âmbito do *sap-*, a construção, a invenção, o inusitado; enfim, o possível e o impossível.

Na perspectiva arqueológica, baseados na obra de Foucault, os autores indicam que conhecimento está ligado à suposta rigidez quantificável de um modelo de ciência em que saber está associado em uma perspectiva qualificável e possui um sentido amplo em seu contexto usual. “Assim, o saber não é o posto à ciência ou ao conhecimento, mas sim, é aquilo que permite a constituição da ciência e do conhecimento (...). Nesse sentido, o saber é mais amplo que a ciência” (VEIGA-NETO & NOGUEIRA, 2010, p.77).

É sobre a perspectiva do saber que assentamos nossa reflexão, entendendo as diversas dimensões que envolvem as práticas pedagógicas no cotidiano da escola e na ação de seus sujeitos, em especial docentes e discentes. No âmbito dessa reflexão, é possível pensar que os saberes estabelecidos entre a escola e a universidade ocorrem articulando conhecimentos científicos e populares, experiências oficiais e cotidianas, ensino e aprendizagem, erro e acerto, enfim, uma multidimensionalidade de saberes, que ocorrem em circularidade.

Postas essas considerações, podemos pensar que a dissociação de saberes se dá na modernidade. O século da Razão ou das Luzes nos impõe uma única forma de pensar que seja linear, polarizada e em estruturas de saberes/disciplinas separadas. O paradigma positivista será o marco desse *modelo* de pensar e construir conhecimentos. Embora não possamos negar que o Positivismo seja um avanço ao modelo de pensamento dogmático imposto pela Igreja na Idade Medieval, ele nos aprisiona em outra maneira, que se pretende uma única forma de pensar.

Como nos fala Jacques Ardoino (2001, p.558), em *A religião dos saberes*, o grande desafio do pensamento complexo seria o de reunir os saberes, separados com a modernidade, de forma a “situá-los através de relações uns com os outros, levando em conta suas alteridades históricas, antropológicas e epistemológicas”. Nessa perspectiva, pensamos em uma posição dos saberes e práticas, como um *complexus*, ou seja, como um tecido que converge no todo de modo inseparável, como nos demonstra Morin (1996).

Debruçando-nos mais no pensamento em complexidade, nos questionamos sobre a educação na atualidade e a separação-junção do conhecimento. Ensinamos e aprendemos em disciplinas, que muitas vezes não se comunicam e não se entrelaçam. Mas, por quê? As ideias acerca dos saberes e conhecimentos organizados disciplinarmente foram circunscritas na Modernidade, para que desta forma também pudéssemos ver o saber-fazer como dimensões dicotômicas em que uns sabem e outros fazem de modos e maneiras distintas.

O pensamento moriniano é corroborado por José Machado (2000, p.78), que nos fala de um conhecimento que “pressupõe o estabelecimento de uma densa rede de interconexões entre as informações e uma apreensão do contexto”.

Pensamos, então, em uma articulação de saberes, como nos fala o próprio Morin (2008a), através da sistematização das disciplinas. Palavra esta polissêmica que em seu sentido etimológico pode significar tanto uma correção/submissão ou um ramo de saber que se estuda. Em nosso caso, evidenciaremos seu sentido na condição de categoria que sistematiza um conhecimento, um campo científico no sentido dado por Bourdieu (2004).

Segundo Morin (2008b, p.53) “a organização disciplinar institui-se no século XIX, particularmente com a formação das universidades modernas, desenvolvendo-se depois, no século XX, com o impulso da pesquisa científica”. O autor nos indica desta forma que as disciplinas são determinadas em um dado tempo histórico e social. Sua separação foi produto de uma dada sociedade e da concepção de realidade que imperava/impera no mundo.

Assim, as disciplinas representam a ideia de uma ciência que também é metaforicamente simbolizada pela árvore, o que nos é indicativo de um paradigma arbóreo, como nos fala Gallo (2008), em que o saber se dá de forma hierarquizada,

especializada, fragmentada e homogênea. A articulação dos saberes nos parece um desafio. Como fazê-lo?

É através de um diálogo, já iniciado com Morin, que tecemos nossas ideias sobre circularidade de saberes, e também, através de outros autores (ARDOINO, 2001; LEITÃO, 2002; MACHADO, 2000; FONTOURA, 2007). Nesse emaranhado de conceitos-palavras, puxaremos fios que tecerão saberes ou mesmo alinhavaráo tantos outros.

As concepções que envolvem as disciplinas e os saberes, ou mesmo a própria ideia de ciência, nos fazem vislumbrar a emergência de um novo paradigma ou outros modelos que articulados construam e possibilitem circularidades de saberes. É preciso, como nos propõe Morin (2008b, p.60), quebrar o isolamento dos saberes:

(...) pela circulação de conceitos ou de esquemas cognitivos; pelas invasões e interferências; pelas complexificações de disciplinas em campos policompetentes; pela emergência de novos esquemas cognitivos e de novas hipóteses explicativas; enfim, pela constituição de concepções organizadoras que permitem articular os domínios disciplinares num sistema teórico comum.

Pensando em uma relação entre transversalidade e educação, e por assim dizer, em um saber que é circular, Gallo (2008) nos indica um paradigma que se contrapõe ao modelo arbóreo de se pensar o mundo. O autor nos fala de um paradigma rizomático pautado em seis princípios definidos: a) conexão, que indica a sempre possibilidade de ser/estar conectados; b) heterogeneidade, já que no rizoma qualquer conexão é possível; c) multiplicidade, que afirma a não unidade, em que o rizoma não é sujeito e nem objeto; d) ruptura a- significante que não é uma forma de hierarquização ou significação pré-estabelecida; e) cartografia, que pressupõe a indicação de múltiplas entradas; por fim, f) decalcomania, princípio na reprodução, mas ao mesmo tempo, a possibilidade de novos territórios e ideias.

É dentro dessa conjuntura que podemos pensar que em sua relação com a complexidade a educação está envolta na incerteza-certeza, por isso mesmo em circularidade de saberes-fazeres que se dão em uma perspectiva em que

(...) O mundo não gira sobre um caminho previamente traçado, não é uma locomotiva que anda sobre trilhos. Como o futuro é

absolutamente incerto, é preciso pensar com e na incerteza, mas não a incerteza absoluta, porque sempre navegamos num oceano de incerteza por meio de arquipélagos de certezas locais (MORIN *et al*, 2005, p.37).

São essas concepções de saberes que nos fazem vislumbrar a instância de uma discussão profícua às pesquisas em ciências humanas e sociais. Por isso mesmo, teceremos considerações sobre o conceito de circularidade relacionado à formação docente. A circularidade de saberes, então, é vislumbrada com um campo de disputa, limites, tensões e possibilidades que ocorrem em negociação.

1.1 - A circularidade de saberes na formação docente

Vi um rosto com mil expressões, e um rosto com uma única expressão, como se tivesse sido posto em um molde. Vi um rosto cujo esplendor eu tive de atravessar para perceber a feiúra que havia por baixo, e um rosto cujo esplendor eu tive de afastar para ver como era belo. Vi um rosto velho muito enrugado por nada, e um rosto liso em que todas as coisas deixaram sua marca. Conheço rostos porque vejo através do tecido que meu próprio olho fabrica, e percebo a realidade que há por trás.
(Gibran Khalil Gibran)

Objetivamos, nessa subseção, mergulhar em uma análise sobre a formação docente nos últimos anos, através de uma circularidade que envolve o conceito de formação, suas instâncias e suas problemáticas.

O termo formação é polissêmico como nos fala Josso (1988), nos instigando a uma reflexão sobre o que seria ‘formar’ professores e professoras e quem seriam esses sujeitos. Segundo a autora, o termo formação “apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado” (p. 37).

Faz-se importante a busca de uma singularidade nos percursos de formação docente, tentando compreender, de forma reflexiva, a dinâmica dos processos formativos aliada ao sujeito da própria formação. Por isso mesmo, entendemos que os processos formativos contemplam os matizes do desenvolvimento da formação, acreditando na possibilidade de imagens, através das histórias de vida, das idas e

vindas e do caminhar que percorre o próprio sujeito docente. Indicamos aqui duas dimensões: uma bio-cognitiva e outra profissional.

Pautamo-nos em estudos de Charlot (2005) para indicar que o termo *formar*, em uma dimensão etimológica, deriva de *formare* com sentido semântico de dar forma. A partir do século XIX o termo se relaciona à formação profissional. Nas sociedades modernas surge o ideário, a partir da difusão do saber, que é preciso formar para moralizar, para razão científica, formar o cidadão, o trabalhador, entre outras ações. O autor nos acena para o fato relacional do saber na formação e a formação como cultura. Nesse sentido, “formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido” (*idem*, p.93).

Em um âmbito geral, tais processos formativos vêm sendo investigados ao longo dos últimos anos por muitos pesquisadores no Brasil, a saber, Lüdke (2001, 2004, 2005, 2007, 2008, *et al* 2009); Fontoura (2007, 2008, 2009); André (1999, 2002, 2007, 2008, 2009); Brzezinski (2001, 2008a, 2008b); Bragança (2009a, 2009b); Pimenta (2002); Dickel (1998); Caldeira (1995) e internacionalmente Charlot (2005, 2008); Tardif (2000, 2008); Nóvoa (2002, 2008); Zeichner (1998); Canário (2007); Marcelo (1998; 2009); Sacristan (1991) para citar alguns entre muitos professores/as-pesquisadores/as que se dedicam a investigar sobre a temática em questão.

Salientamos, então, a necessidade de problematizar a produção de conhecimento a partir de resultados de pesquisas, como uma possibilidade de avançar em debates já iniciados no âmbito acadêmico e outros tantos por serem descobertos.

Pensar em diferentes realidades é um desafio àqueles que fazem pesquisa, em especial em educação, daí a importância de sempre rever antigos ‘rostos’, no sentido dado por Gibran, e dialogar com tantos outros novos. Por isso, revisitar pesquisas é de fundamental importância para pensarmos e avançarmos sobre a produção de “antigos-novos” conhecimentos.

As problemáticas que envolvem os processos formativos de professores e professoras são destacadas por autores como Marli André *et al* (1999), que investigaram a produção nos programas de pós-graduação em educação no país no período de 1990 a 1996, além de artigos publicados em periódicos na área no

período de 1990 a 1997 e pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho de Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 1992 a 1998, compondo assim, três *corpi* de análises (a pós-graduação, os periódicos e o GT de Formação de Professores da ANPEd).

Dentro desse contexto, o estudo sinalizava alguns eixos de análises investigados, a saber, a formação continuada, a formação inicial, as práticas pedagógicas e as questões da identidade e profissionalização docente. Além dos eixos, a investigação contemplava sujeitos envolvidos no curso Normal, na Pedagogia e nas outras Licenciaturas. O trabalho realizado revelou “o silêncio em relação às pesquisas sobre a formação do docente do ensino superior, da EJA, do ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco” (ANDRÉ *et al*, 1999, p.309). No ano de 2009, Marli André publica um novo artigo fazendo uma síntese integrativa com os dados dos anos de 1999 até 2009. A autora mantém as mesmas categorias analisadas no primeiro artigo e acrescenta o eixo de políticas de formação docente. O estudo indica, também, que algumas dimensões ainda permanecem como pontos nodais na área de formação de professores, a saber, as próprias políticas de formação docente, as questões de raça e gênero, as condições do trabalho do professor e a formação para atuar frente os movimentos sociais, indígenas e quilombolas (ANDRÉ, 2009).

Já o escrito de Brzezinski & Garrido (2001) analisam o GT de Formação de Professores no período de 1992 a 1998 que compõe parte de uma pesquisa mais ampla chamada de *Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores*. As autoras sinalizam o encontro de cinco eixos: formação inicial, formação continuada, prática pedagógica, profissionalização e revisão de literatura. O estudo reafirma algumas descobertas e aponta caminhos indicando a necessidade de uma relação entre a universidade e os sistemas de educação básica e a participação ativa dos professores dentro dos seus próprios processos formativos. Em contraponto, a investigação indica que a voz do aluno foi, praticamente, silenciada; a profissionalização docente ganha destaque no cenário educacional brasileiro, mas “calam-se as pesquisas em relação à sindicalização e à atuação nas associações da categoria e nos movimentos em defesa da valorização do professor” (*idem*, p.95).

Encontramos no estudo de Lüdke & Boing (2004) uma investigação sobre o trabalho docente nos artigos da *Revista Educação & Sociedade* em seus (quase) 100 números. Os autores destacam alguns aspectos mais significativos, indicando a questão dos sindicatos e a organização docente, o trabalho do professor e as políticas públicas, a profissão, profissionalidade, identidade e desenvolvimento profissional do professor e a fisionomia do trabalho desse sujeito hoje. E destacam, ainda, que o trabalho docente é um tema polêmico devido aos diversos campos que perpassam a formação do professor. Os autores também sinalizam para a interação social dos docentes, além dos velhos e novos desafios ao trabalho de ser professor. Também indicam que alguns desafios da profissão docente permanecem relacionados às condições precárias dos espaços de atuação dos professores, a questão salarial, as dimensões de risco nos espaços urbanos, a idéia de ergonomia, nas limitações dos itinerários em diversas escolas que o professor leciona. Por fim, enfatizam que “nos trilhos de Educação & Sociedade, sobre os quais se move o tema do trabalho docente, encontra-se, velada ou implícita em quase todos os artigos, a questão da especificidade da função do magistério frente às demais ocupações” (LÜDKE & BOING, 2004, p.1197).

A investigação de Bragança (2009a) nos revela os ‘espelhos’ da pesquisa educacional na/sobre formação de professores, indicando a (auto)biografia como um caminho a ser utilizado, através da idéia de construção de um saber que ocorre no cotidiano e pelas subjetividades, trazendo uma mudança de perspectiva sobre a formação docente no cenário educacional. A formação é vista com um *continuum* que ocorre para além das instituições demarcadas em espaços-tempos fixos. Emerge, desta forma, a questão de profissionalização docente através de uma relação entre a luta pelas participações políticas e uma autonomia intelectual, situando os professores e professoras nos movimentos postos pelas sociedades modernas. Dentro desse contexto, o ensino deixa de ter uma perspectiva de execução para um *status* de profissão. A autora destaca, pautada nas idéias de Marguerite Altet, quatro modelos de formação docente: o professor *magister* ou mago; o professor técnico; o professor engenheiro e o professor profissional/prático reflexivo.

Marguerite Altet (2001, p. 30) identifica, historicamente, quatro modelos ou paradigmas de formação: o professor *magister* ou mago,

como modelo intelectualista no qual o professor não tem necessidade de formação específica ou de pesquisa, já que seu carisma e suas competências retóricas são suficientes; o professor técnico, que aparece com as escolas normais, onde se forma no ofício por aprendizagem imitativa, e a ênfase nas competências técnicas é dominante, bem como o ensino do saber-fazer; o professor engenheiro, tecnólogo, que se apóia sobre as referências científicas das ciências humanas, racionaliza a prática e tenta aplicar a teoria, a formação é essencialmente teórica, especializada no campo pedagógico e didático; e o professor profissional, prático reflexivo, que pressupõe a dialética prática-teoria-prática, um profissional capaz de analisar suas práticas, de resolver seus problemas, e cuja formação se apóia sobre a prática e a pesquisa (BRAGANÇA, 2009a, p.92).

Trazemos ainda o estudo de Marcelo (1998) sobre a formação de professores, que destaca o conhecimento em relação a aprender a ensinar. O autor vai tecendo considerações sobre a pesquisa do aprender a ensinar e os processos formativos que envolvem o conhecimento gerado e adquirido pelos docentes. O texto nos instiga a uma reflexão sobre a formação docente inicial, de principiantes e o próprio desenvolvimento profissional.

O primeiro eixo analisado é a formação inicial; segundo o autor, os estágios de ensino ganham destaque nesse momento formativo, pois esse é o período da experiência docente que está em contato com as práticas de ensino. Sendo assim, “os resultados indicam que a maioria dos alunos estagiários refletiu sobre aspectos de sua conduta em classe e sobre os resultados dos alunos” (...) (MARCELO, 1998, p.58).

O segundo eixo é a formação dos principiantes e a iniciação profissional. Nesse momento são confrontadas as diversas realidades entre alunos-alunos; alunos-professores/as e professores-professores, além do espaço-tempo escolar em que estão expostos os sujeitos escolares à situação da aprendizagem. A conhecida expressão “choque de realidade” é colocada neste momento da formação, onde os professores se defrontam com uma construção (de aluno, escola, de família) idealizada anteriormente. As tensões, os impasses e as instâncias são constantes, levando à reafirmação da idéia do docente como sujeito inacabado, em constante processo formativo.

Por fim, temos o desenvolvimento profissional que é expresso pela ‘maturidade’ da profissão, onde os docentes se confrontam com uma gama de

situações, questões e problemas que os fazem mais seguros diante do ato de ensinar.

Dentro desse contexto dos processos formativos, evocamos a concepção de circularidade a partir dos estudos de Lüdke (2005) e Rodrigues (2009), que partem da ideia de circularidade apresentada pelo pesquisador francês Martinand do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INRP). As autoras em suas respectivas pesquisas se deparam com a circularidade de saberes existente entre a escola de educação básica e a universidade.

Lüdke (2005) nos chama atenção para o uso do termo de circularidade e não circulação por entender que existe um movimento de comunicação sem superposição ou hierarquização dos espaços. São estas relações que nos instigam a trabalhar com a ideia de *circularidade de saberes* exercidos no ambiente da escola e da universidade. Segundo a autora, “(...) a ideia de circularidade indica bem essas idas e vindas, essa circulação entre as duas fontes produtoras de saber (**escola e universidade**), cada uma enriquecendo a seu modo a construção do conhecimento a seu respeito” (LÜDKE, 2005, p.14. Grifo nosso).

Por outro lado, Rodrigues (2009) parte de uma pesquisa sobre o estágio supervisionado indicando que os estagiários constroem uma circularidade entre a escola e a universidade. A autora, a partir da perspectiva dos sujeitos de sua investigação, percorre ambos os espaços e reafirma a ideia de que a circularidade implica uma abordagem epistêmica em que se valoriza saberes, experiências, culturas, enfim, relações estabelecidas entre sujeitos e instituições.

A relação entre os professores e professoras da educação básica e a pesquisa é tema recorrente em alguns estudos sobre a formação docente (LÜDKE *et al*, 2009; ANDRÉ, 2008; CHARLOT, 2008; PIMENTA, 2002). Esta proximidade implica, também, em uma concepção de professor reflexivo e/ou pesquisador.

A ideia de professor pesquisador foi propagada a partir das décadas de 60 e 70 na Inglaterra com o foco no currículo e na questão da mudança pedagógica. Esse pressuposto foi defendido, primeiramente, por Lawrence Stenhouse, precursor dessa ideia no mundo acadêmico (ELLIOTT, 1998). Já no Brasil a propagação dessa ideia foi exposta por teóricos portugueses e espanhóis que encontraram em Schön um aporte teórico possível para consubstanciar seus estudos sobre a formação docente (CASTRO & FACÍON, 2009).

Os estudos de Schön nos introduzem de forma contundente a imagem “do reflective practitioner, ou seja, do professor engajado na prática docente, com uma atitude de reflexão sobre a mesma prática, não apenas antes, em sua preparação, mas durante o seu desenrolar e depois dele, procurando extrair elementos que ajudem a melhorá-la” (LÜDKE, 2005, p.11). As concepções do autor encontram no Brasil um campo fértil ao debate e questionamentos sobre os processos formativos docente. Mas, também sinalizam limites quanto às suas apropriações e refletem uma complexidade quanto às diversas realidades em que estão imersos os professores e professoras em nosso país (PIMENTA, 2002).

O estudo de Lüdke (2007) ainda nos indica que no Brasil foi Pedro Demo um dos principais desbravadores das ideias da pesquisa como princípio científico e educativo e também sobre a construção do conhecimento relacionada ao ensino. Dessa forma, a pesquisa teria um caráter fundamental não somente no nível superior, mas em toda a educação básica. Nessas instâncias a possibilidade de um diálogo entre a escola e a universidade é essencial aos processos formativos articulando teoria-prática e prática-teoria (PIMENTA, 2002).

Sobre essa relação, podemos destacar o estudo de Nunes (2008) que evidencia a teoria, a pesquisa e a prática na formação do professor pesquisador. A reflexão que a autora faz sobre uma ruptura da hierarquização dos saberes entre a universidade e a escola, invertendo assim, o papel do professor como um simples fornecedor de dados, e assumindo o papel de construtor de saberes-fazer no cotidiano escolar. Sendo assim, a autora nos afirma que “como profissional crítico, esse professor torna-se apto a comparar métodos de ensino, refutar teorias e produzir novos conhecimentos” (*idem*, p.105). Entretanto, não se nega a ideia da colaboração entre o pesquisador da universidade e o pesquisador da escola; esse elo, segundo a autora, é um espaço fecundo na formação docente e nos avanços achados a partir da pesquisa em educação.

A colaboração ganha destaque, então, na pesquisa educacional, por entender que o professor é um agente colaborativo no processo de construção de conhecimento que ocorre no cotidiano escolar. O estudo de Mattos (1994) nos faz vislumbrar, através de vivências no campo da etnografia de sala de aula, a emergência e possibilidade da colaboração entre os docentes da universidade e da escola básica, onde ambos são construtores de saberes. Corroborando tal

perspectiva, Fontoura (2008) também indica que essa possibilidade formativa nos faz perceber um diálogo entre os diversos sujeitos que participam da escola, entre eles o próprio pesquisador da universidade.

A etnografia da prática escolar também é encontrada nos escritos de André (2007) onde a autora demonstra como os estudos de cunho etnográfico ganharam destaque no país e vêm oferecendo subsídios ao enfrentamento dos dilemas encontrados no dia-a-dia das escolas brasileiras e auxiliando na reconstrução de um saber didático. Dessa forma, a “pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2007, p.41).

Entretanto, para pensarmos em professores, no nosso caso, da educação básica, relacionados com a pesquisa, precisamos pensar em mudanças de paradigmas. Marcondes (2007, p.16), ao escrever sobre a crise dos paradigmas e a educação, evidencia que na visão “platônica o paradigma é visto como um modelo de tipo exemplar, que se encontra em um mundo abstrato, e do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas em nosso mundo concreto”. A partir dessa inferência o autor nos indica o paradigma como uma ação normativa frente às diversas acepções de mundo. Plastino (2007) questiona o próprio conceito de paradigma, nos falando da crise do modelo que dá conta de abarcar as diferenças de forma ética. Sendo assim, o autor fala que

Não é uma crise dos paradigmas que devemos falar, porque não se trata de substituir um modelo que se verifica incapaz de refletir uma realidade dada. O que enfrentamos é a crise do conceito mesmo de paradigma, na medida em que não existindo uma realidade dada – entendida como sistema fechado – já não se trata de discutir a maior ou menor pertinência de um modelo (paradigma) que reflita, mas é preciso criticar a pertinência do próprio conceito de paradigma. Esta segunda perspectiva incluiu a crítica do conceito de crise dos paradigmas, já que, ao contrário do modelo positivista, essa crise não deriva da inadequação dos paradigmas a uma realidade, mas de sua incompatibilidade como nossas escolhas éticas (*idem*, p.48).

Ao evocarmos aqui a *crise de paradigma e nos paradigmas* podemos pensar em uma conjunção da pesquisa e do ensino nos processos formativos institucionais de tantos professores e professoras das diversas escolas desse imenso país. Uma

ponte construída em que ambos transitem, onde cada instituição respeite seus espaços-tempos e construa novos outros pautados em um paradigma que leve em consideração a pluralidade de saberes-fazeres existentes nas instituições educativas (MALDANER & SCHNETZLER, 1998).

Mas as condições precárias em que estão imersos milhares de docentes nas diversas realidades educacionais desse país – baixos salários, precariedade dos espaços escolares, estruturação curricular, políticas públicas impostas às salas de aula, falta de uma formação que atenda à diversidade existente na escola, entre outros, dificultam uma nova perspectiva de formação. Assim sendo, tais condições não podem deixar de ser mencionadas entre os vários fatores que envolvem a ideia de professor pesquisador.

Algumas dessas problemáticas também foram expostas por Maldaner & Schnetzler (1998) para que dessa forma pudessem situar em quais contextos estão imersos os professores e professoras que labutam no cotidiano das instituições educacionais nesse país. A formação dos professores é compreendida, dessa forma, desde o início do seu processo de escolarização, e mais uma vez podemos vislumbrar a ideia dos processos formativos existentes, em especial a partir do lócus escolar advertindo para a contribuição das instâncias pedagógicas escolares.

A atuação do professor está envolta em uma prática complexa, como já advertia Schön (1998), pois as práticas dialogam com as incertezas, com as diversas realidades existentes no ambiente escolar, com conflitos e dicotomias entre teoria-prática, questões estas principalmente expostas nas licenciaturas. Além dessas questões, tem-se uma crise de identidade, onde o exercício do magistério implica ações relacionadas à profissionalização e à socialização da docência. Sendo assim, “a pesquisa é exigência profissional do professor porque sua ação dá-se sobre o real que é complexo, único, contém as incertezas e não permite soluções-padrão” (MALDANER & SCHNETZLER, 1998, p. 211).

É por essas avenidas de discussões, no sentido evidenciado por Morin (2001), que caminhamos. A circularidade é posta aqui como conceito que abarca a própria ideia de complexidade tecida em rede. Os saberes que permeiam diversos espaços-tempos, em destaque nesse estudo a escola e a universidade, ajudam a compor novos outros saberes-fazeres construídos em diálogo e em uma perspectiva

rizomática. Saberes esses que interferem nas práticas cotidianas e na própria organização e reorganização de pensamento no mundo atual.

1.2 - A circularidade nas instâncias formativas: entre o Curso Normal e o Curso de Pedagogia

*Vestida de azul e branco
Trazendo um sorriso franco
No rostinho encantador
Minha linda normalista
Rapidamente conquista
Meu coração sem amor*

(Normalista: Benedito Lacerda & David Nasser)

Partindo da circunscrição sobre o conceito de circularidade, em especial a circularidade de saberes, propomo-nos pensar na formação docente, especificamente a que tange à primeira etapa do ensino fundamental. É na mudança, no dinamismo e no movimento que vislumbramos as instâncias formativas.

A formação docente comumente esteve envolvida em contradições (LEITE, 2010). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) determinou em seu artigo 62 que a formação de professores deveria ocorrer, preferencialmente, em graduação plena em nível superior, nas licenciaturas, ocorrendo nas universidades, ou nos institutos superiores de educação (ISE). É dentro desse contexto que existe uma mudança formativa que abandona a centralidade do Curso Normal e passa tal ação para o Curso de Pedagogia.

Com a institucionalização da escola primária⁵, ainda no Brasil Império, ocorreram as primeiras iniciativas de organização do Curso Normal como espaço institucional de formação docente (TANURI, 2000). De acordo com Bragança (2009b) a docência ganha, dessa forma, um aspecto formal, onde se deveria

⁵ De acordo com Brzezinski (2008a) o termo professor primário e/ou escola primária é utilizado para denominar o professor e/ou a instituição que atua em uma etapa multidisciplinar de ensino. Com o passar dos anos e com a Lei nº 5.692/71 a denominação utilizada foi o professor do 1º grau. Mas, com a Lei nº 9.394/96 a nova denominação adotada é a de professor e/ou escola das primeiras séries do Ensino Fundamental.

aprender a ensinar. “Encontramos, assim, pistas sobre os caminhos percorridos pela docência dos primeiros anos do Ensino Fundamental, inicialmente, como uma atividade ligada à atuação evangelizadora da Igreja, ainda no Brasil Colônia, passa para a tutela do Estado, recebendo uma organização contratual mais específica, já no império”. (p.05)

Pensando nos aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, Dermeval Saviani (2009) aborda algumas facetas dos processos formativos da profissão docente. Para compreender este percurso histórico nos pautamos na descrição de Saviani a partir de 1827 até os anos de 2006.

Em um primeiro momento o autor evidencia a estruturação da educação básica; dessa forma, traz a formação do professor dentro do contexto imperial. Após este primeiro momento, é pensada a questão das Escolas Normais e suas configurações no cenário educacional. Depreende-se dessa forma que as Escolas Normais foram durante muito tempo o principal espaço institucional, juntamente com a escola primária, do fazer pedagógico e da formação de professores.

Em um segundo momento é descrita a organização e estruturação dos cursos de Pedagogia e das Escolas Normais pelo país. Este período data de 1939 até 1971 e traz o debate da formação dos licenciados, os modelos estruturantes de ensino e as especialidades, fragmentadas, do ensinar. No bojo dessas discussões entram os embates da dualidade relacionada às questões didático-pedagógica com os conteúdos culturais-cognitivos. Quer seja no Curso de Pedagogia como nas outras Licenciaturas este debate se fará presente.

A partir de 1971 até 1996, o autor aborda a habilitação específica do magistério frente à substituição das escolas Normais no Brasil. Nesse período é debatida a questão da identidade do Curso de Pedagogia e a docência como afirmação deste campo. Em 1996 tem-se a LDB como instrumento diretivo para as políticas e teorias da formação docente no cenário educacional brasileiro.

Nesse sentido, retomando o pensamento de Bragança (2009b, p.10), a autora nos fala que o quadro da formação inicial do professor passa a ter três lócus: a Escola Normal, as Universidades e os Institutos Superiores de Educação. “Além de formar docentes em três diferentes tipos de curso com duração, carga horária e organizações curriculares específicas: o Normal, a Pedagogia e o Curso Normal Superior”. Evidencia-se aqui uma complexidade que envolve a formação do

professor do 1º segmento da educação básica e do ensino fundamental como um todo.

Saviani (2009) trata dos modelos de formação de professores, sendo um centrado na questão dos conteúdos e o outro nas questões didáticas. Os embates destes dois modelos aparecem como recorrentes nas discussões da educação básica brasileira, que envolve tanto o primeiro segmento, quando o segundo segmento do ensino fundamental.

Os dilemas tratados, advindos destes modelos, conteúdos e didática, ainda aparecem em estudos sobre a temática da formação docente. Dois caminhos indicados seriam a pesquisa e a profissionalização do professor como forma de indissociabilidade do magistério.

A pedagogia no Brasil se constitui dentro de um debate epistemológico devido à sua condição de produtora ou não de conhecimento. Está posto, dessa forma, o debate em que a pedagogia é vista ou não como uma ciência. O curso está imerso em uma crise de identidade, onde são expressas suas contradições e ambigüidades (CRUZ, 2008a). Ainda nesse contexto, Libâneo (2009, p.22) vai nos evidenciar que

(...) a pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

Um dos termos para a Pedagogia vem do radical grego *ped*: *pé, aquele que conduz a pé* com a junção da palavra *pedante*: *aquele que se diz sábio*. Segundo Caruso e Dussel (2004, p.19) o “pedagogo era entendido como um educador no sentido mais amplo do termo: não era somente um professor de escola, mas também podia ter a seu cargo funções que hoje chamaríamos de criação das crianças”. Os escravos eram os pedagogos, pois conduziam seus pupilos aos espaços de *educação* – do latim *educere*: instrução, conduzir para, formação do espírito. Dentro desse contexto a ideia de educação se caracteriza como um processo de aquisição que se desenvolve de maneira progressiva, ou seja, através de um aperfeiçoamento. Neste espaço de construção da ideia de pedagogia temos

também o vocábulo grego *paideia* com significado concomitante ao de *educar* e *civilizar*.

Na perspectiva de Libâneo (2009), a pedagogia tem como objeto de atuação o campo educativo, podendo o pedagogo agir em diferentes áreas, tais como indústria, empresa, organizações não governamentais, entre outras. Essa concepção extrapola os muros da escola, entendida por muitos como único espaço de construção de saberes. A identidade do pedagogo, dessa forma, fica alicerçada nas dimensões teóricas e práticas da educação, entendendo o mesmo como um teórico e prático do seu campo científico (CRUZ, 2009).

Evidencia-se dessa forma uma conflituosa relação entre a teoria e a prática pedagógica e os diversos campos de conhecimento relacionais a ela. Segundo Cruz (2008b), a pedagogia requer formulações próprias a partir das diferentes áreas que lhe são constitutivas, visto que, sem a síntese integradora, o conhecimento pedagógico não se elabora.

É frente a essa polissemia conceitual que situamos o debate sobre a identidade do pedagogo. Afinal de contas, assim como Libâneo (2009), nos indagamos: pedagogia e pedagogos para quê? A pedagogia e o pedagogo marcam sua permanência em um debate conceitual e político sobre as afirmações de suas identidades.

Por isso mesmo, retorna-se ao estudo de Cruz (2008a) no qual ela descreve o Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais⁶. Esse trabalho nos sinaliza para a problemática que se constitui nesse campo de saber através de sua implantação no país. Segundo a autora, a problemática que envolve o curso está ainda mais acentuada devido à Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 01 de 10 de abril de 2006, que evidencia as ideias sobre as proposições a respeito do curso, no que condiz à sua formação para o professor polivalente e em diversas instituições de ensino.

Gatti & Nunes (2008), em estudo sobre a formação de professores para o ensino fundamental, analisam as instituições formadoras e seus currículos e relatam que a formação dos profissionais de pedagogia no Brasil carece de mais investigações; as autoras evidenciam que existe uma descaracterização sobre a

⁶ A autora utiliza esse termo de forma dúbia de acordo com o significado semântico que primordiais possui: no sentido de originário e no sentido de antigo (os primórdios).

atuação do pedagogo no dia-a-dia da escola brasileira. Assim como a universalização da escola pública brasileira trouxe à tona as diferenças, principalmente as sociais, para o debate no cenário educacional brasileiro, também se discute a formação dos professores e professoras que atuarão com esse público e suas diferenças e atuações nestes espaços.

Contextualizando o debate sobre os pedagogos e o seu currículo, o estudo de Gatti & Nunes (2008) indica que a maioria dos cursos de pedagogia são disponibilizados em instituições de ensino particular (56%). Sua grande maioria (71%) são universidades ou centros universitários. Entretanto, as autoras indicam que à medida que cresce a oferta do Curso de Pedagogia no Brasil, não cresce o número de matrículas. O gênero feminino proveniente de classes menos abastadas da sociedade se configura como os sujeitos da pedagogia.

Indagamos dessa forma como se deu a 'virada' nas instâncias formativas que se formam o professor, mais especificamente, as professoras do 1º segmento do ensino fundamental, ou seja, como ocorreu a tutela da formação do Curso Normal para o Curso de Pedagogia. São os estudos de Brzezinski (1999, 2008a, 2008b) que nos dão pistas sobre a mudança formativa relacionando o Curso Normal e a Pedagogia. As décadas de 1920 e 1930 foram palco de importantes lutas em defesa da formação docente em nível superior.

Os cursos de formação para docentes conhecidos como pós-normais no século XX foram, segundo Brzezinski (1999), o que se pode chamar de "germens" das faculdades de educação em todo o país. Tal curso gerou o que futuramente seria a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo na década de 1930. Os Pioneiros da Escola Nova, em 1932, entendiam que formação docente devia estar associada à pesquisa e por isso mesmo, relacionada com a universidade. Todavia, perceberam que havia divergências entre os "cientistas e os educadores", estando os segundos em uma escala inferior na produção do conhecimento científico. Está posta, aqui, a dissociação entre ensino e pesquisa no âmbito da formação docente.

O princípio dos Pioneiros da Escola Nova orientou a criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, incorporado à Universidade do Distrito Federal por Anísio Teixeira. Contudo, com a prisão e perseguição de seu idealizador, a Universidade do Distrito Federal não logrou êxito. Já no contexto do Estado Novo,

sob o comando de Getúlio Vargas, os ideais para a formação docente em um Instituto de Educação foram desfeitos e suas concepções foram incorporadas a uma instituição federal, a Universidade do Brasil.

Dentro desse contexto histórico, o Curso Normal “continuou sendo o lócus principal de preparo desse professor. O nível superior foi reservado, exclusivamente, para formar o professor do secundário, inclusive o professor da Escola Normal” (BRZEZINSKI, 1999, p. 89).

O Curso de Pedagogia é criado nos idos de 1939, mas ganha destaque no cenário nacional somente a partir da década de 70. Já em pleno fervor da Ditadura Militar o pedagogo seria o especialista de acordo com uma formação tecnicista, além do magistério para o 2º grau, ou seja, o pedagogo deveria formar os docentes do Curso Normal (*op. Cit*).

Na década de 1980 os pareceres e as reformulações dos cursos de Pedagogia ganham destaque no cenário acadêmico. No final da década de 1980, as universidades federais vinham dando destaque à formação de professores tendo a ênfase recaído sobre a docência das séries iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, o ofício docente passa a ser marcado pelas concepções de “ser, fazer, saber-fazer, tendo uma identidade configurada pela e na sua formação da qual foi co-autor” (BRZEZINSKI, 1999, p.92). O curso de Pedagogia passava, nesse cenário, a formar o professor multidisciplinar do 1º grau, assim como o Curso Normal formava tal professor. Algo que ganharia força na década de 1990, ainda mais, reafirmada pelas orientações da LDB.

Com a LDB nº 9.394/96 a centralidade da formação do Ensino Fundamental foi colocada em xeque já que o artigo prescrito demonstra uma ambigüidade no que concerne à formação desse profissional pedagogo, mas põe a centralidade na formação universitária:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro (**cinco primeiros anos**) primeiras séries do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Art. 62 da Lei 9.394/96. Grifo nosso).

Sendo assim, o espaço-tempo da universidade, atualmente, é o palco onde se formam os docentes do Ensino Fundamental do 1º ao 5º quinto ano em sua dimensão multidisciplinar. A mudança nas instâncias formativas não se deu completamente, pois na atualidade ainda se formam professores no Curso Normal, no Normal Superior e nos Cursos de Pedagogia (BRZEZINSKI, 1999; 2008a; CRUZ, 2008b). Tais ações nos fazem questionar quais processos estão subjacentes a essa circularidade nas instâncias formativas de professores e professoras do Ensino Fundamental. E nos faz indagar, mais uma vez, acerca da problemática proposta nessa investigação sobre qual seria o papel do Curso de Pedagogia nesse contexto.

No próximo capítulo, teceremos algumas considerações sobre os pressupostos metodológicos do estudo, através da abordagem etnográfica de pesquisa indicando o itinerário dessa investigação.

II - O AVESSE DA TRAMA: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Na mitologia grega Ariadne era filha do rei Minos que governava Creta. A esposa de Minos, Pasífae, em uma traição com um touro branco teve um filho, Minotauro (Touro de Minos - metade homem metade touro). O rei então ordena que seja construído por Dédalo, arquiteto, um labirinto para que dessa forma lá ficasse o “monstro”. Porém a cada ano Minos oferecia sete rapazes e sete moças de Atenas em sacrifício, já que fora nessa cidade que seu filho havia morrido, então, o rei impusera esse castigo à cidade. Teseu, jovem ateniense, resolve acabar com tal absurdo e se voluntaria para enfrentar o Minotauro. O Oráculo de Delfos informa a Teseu que só o amor iria salvá-lo. Ariadne filha de Minos se apaixona pelo rapaz e entrega uma espada e um novelo. Assim, o jovem mata o Minotauro e sai do Labirinto seguindo o caminho deixado pelo fio do novelo. Após a vitória Teseu retorna a Atenas, mas no meio do caminho deixa Ariadne em uma ilha deserta. Mas, essa é outra história... (Verbetes de Mitologia Grega).

O que comumente chamamos de o Fio de Ariadne pode ser concebido pela ideia da resolução de um problema de formas distintas, no caso um labirinto ou mesmo um quebra cabeça. A história de Ariadne transcende a Mitologia Grega e chega aos nossos dias com uma instigante reflexão para muitos pesquisadores e pesquisadoras: qual seria o melhor caminho para se fazer uma pesquisa em educação? Começamos, então, a desvendar o Fio de Ariadne, sabendo que não encontraremos uma única resposta, antes de tudo uma multiplicidade de questões.

Caminhar é preciso diante de tantas adversidades, dificuldades e incertezas. Por isso mesmo, pensamos que o caminho de uma pesquisa nas ciências humanas e sociais, já que isso nos é mais pungente, nunca é linear. Ele é permeado de diversas conversas, interrupções, lacunas e questões inusitadas que são postas aos diversos sujeitos que participam da investigação. A pesquisa é um constructo social e como tal é permeada de sentidos, de saberes-fazer, poderes, enfim, uma teia de complexidade em circularidade.

Ao longo de nossa história de vida nos deparamos com diversas inquietações, problemáticas, enfim, com o inusitado e o cotidiano. Eles são representativos do mundo que vivemos, são realidades que permeiam tantas outras realidades em que nós – pesquisadores/as, educadores/as, professores/as - estamos envolvidos. Podemos dizer deste modo, que estamos imbricados com a vida cotidiana, com as diversas realidades que nos afligem, enfim, com o ato de pesquisar.

Quando escolhemos uma abordagem metodológica, está implícita aí uma visão de mundo, uma perspectiva em que se acredita e enxerga as diversas realidades que se quer investigar. Fazemos, também, uma escolha política.

A pesquisa não é neutra, ela está situada em um lugar social, mas que dialoga com as questões próprias do indivíduo. Além, é claro, das limitações institucionais, as relações estabelecidas pelos espaços-tempos e por fim, das condições materiais que permeiam o cotidiano da investigação. Nesse sentido, a descrição dos itinerários da pesquisa nos é revelador (ZAGO; CARVALHO & VILELA, 2003).

Não podemos negar as concepções que consubstanciam as ideias, as teorias e as ações que estão subjacentes à arte de pesquisar, ou seja, os paradigmas que permeiam as pesquisas. Isto implica, então, em uma relação pautada na própria metodologia, mas também na teoria e epistemologia. Assim sendo, temos os pressupostos teóricos, metodológicos, epistemológicos e políticos.

Fazer 'ciência', então, implica em todas essas dimensões, permeadas em espaços-tempos históricos. Podemos observar isso através da crise dos paradigmas em educação ou a própria crise de paradigmas como nos fala o livro organizado por Zaia Brandão (2007), em que estão importantes obras que nos auxiliam a pensar a educação a partir de diferentes campos científicos.

Os paradigmas podem, desta forma, ser compreendidos em uma perspectiva platônica e kuhniana, a primeira versa como um modelo de tipo exemplar, ou seja, um modelo que deve ser seguido. Sendo assim, podemos afirmar que o mito da caverna seja a concretização desse mote ideológico. Já a segunda aborda uma axiologia que está pautada sobre determinações consensuais de pares. As duas perspectivas, dessa forma, possuem um "caráter exemplar do paradigma e, portanto, sua função normativa" (MARCONDES, 2007, p.17).

O paradigma na sua função normativa direciona e imprime marcas que julgam quais são os saberes científicos, determina como eles devem ser organizados e quem os pode legitimar. Nesse sentido, Sampaio (2008, p.53) nos indica que "a ciência clássica tinha como referência e legitimava como científico apenas os modelos lineares. O conhecer significava quantificar, descrever e prever".

É em uma relação paradigmática que Santos Filho (2009) nos instiga a pensar no desafio de paradigmas exposto em nosso tempo. O autor traça um

histórico de análise onde se entrelaçam os paradigmas quantitativo-realistas e os interpretativo-idealistas.

O primeiro pautado em um modelo das ciências físicas que propunha para as ciências humanas e sociais a utilização dos mesmos cânones desse conjunto científico, colocando assim uma aparente unidade científica em jogo. Comte, Mill e Durkheim são nomes dessa linha de pensamento dando continuidade aos modelos já estabelecidos por Newton, Locke, entre outros.

Já o segundo grupo, ganha destaque com Dilthey, Weber, Husserl entendendo as especificidades de uma nova abordagem nas ciências humanas e sociais, desafiando os pesquisadores anteriores a uma busca de sentido e significado na ação de pesquisar em seus campos científicos.

Ambos os grupos auxiliaram no desenvolvimento do conceito de pesquisa e, por assim dizer, no fomento de novas concepções de se pensar o mundo na contemporaneidade.

Podemos entrever que a pesquisa, em especial no campo das ciências sociais e humanas, é, portanto a ação em que homens e mulheres buscam o *conhecer* sobre determinado fenômeno (GATTI, 2002, p.12). Mas, como a mesma autora nos fala, esse “conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza destes dados”. Por tal razão sempre nos é instigante questionar: para quem pesquisamos e para quem escrevemos? (GARCIA, 2001), ou mesmo o que conta como pesquisa? (LÜDKE *et Al*, 2009).

Os conhecimentos estão postos em um jogo de tensões em que circulam e transgridem, fugindo, assim, das fronteiras pré-estabelecidas (MORIN, 2008a). Pensamos em um conhecer que não seja o arbóreo, vertical, mas antes de tudo rizomático, horizontal, já que a metáfora da árvore não dá conta da complexidade de mundo em que vivemos. As diversas redes de saberes-fazer permeadas por tantos conhecimentos nos impelem ao pensamento de uma relação intrínseca de diversos saberes que permeando o pensamento rizomático, tecem novas conjunturas nos processos formativos. (GALLO, 2008).

Por isso mesmo o pesquisador, peça chave na constituição de se fazer pesquisa, é aquele que “reconstrói, a partir do visível, a diversidade das relações sociais” (PÉREZ & AZEVEDO, 2008, p. 39). É o pesquisador o principal

'instrumento' de pesquisa, pois seu senso questionador, suas experiências, suas (re)leituras de mundo dão *corpus* ao itinerário da investigação (BRANDÃO, 2003). Já não caminhamos mais em uma linearidade, percorremos caminhos e trajetos tortuosos, aqui não no sentido da dor, mas das diversas descobertas e aprendizagens que vivenciamos ao fazer pesquisa.

Tecemos nossos saberes em um emaranhado de fios, de perspectivas, de pontos e nós. Enredando nosso pensar nas redes que nos formam na condição de sujeitos sociais e na própria sociedade que é formada, ou seja, em um movimento que se dá entre idas e vindas, já que ao nos formarmos como sujeitos em sociedade, também formamos a própria sociedade (SGARBI, 2008).

Na condição de sujeitos *do* e *com* conhecimento vamos tecendo nossas significações, a partir da interlocução com tantos outros sujeitos, pelo diálogo no sentido bem expresso por Paulo Freire (2005a) em sua *Pedagogia do Oprimido*. Juntos mediados por nossas relações cotidianas, experiências e ações vamos lendo/relendo os mundos em que vivemos e criando uma rede de significações na vida social, vamos possibilitando, por assim dizer, a emergência de uma nova epistemologia das relações sociais (SGARBI, 2008), cunhada a partir de nós mesmos.

O fio de Ariadne nos leva a um nó górdio, ou seja, a um impasse na resolução de um problema. Mas, como já anunciado no início desse capítulo, não encontramos uma única resposta, sequer temos a pretensão de dá-la. Mas, antes de tudo, buscamos possibilitar aos leitores uma multiplicidade de inquietações, através de uma reflexão paradigmática. Na seção seguinte teceremos considerações sobre o cotidiano da escola correlacionado à etnografia, a partir da circunscrição feita na abertura desse texto.

2.1 - Tecendo a pesquisa: aspectos dos cotidianos com a etnografia

*O mais importante do bordado
 É o avesso. É o avesso
 O mais importante em mim
 É o que eu não conheço
 O que eu não conheço
 O que de mim aparece
 É o que dentro de mim Deus tece*
 (O que eu não conheço - J. Vercillo & J. Veloso)

Muitas foram as leituras, releituras e novas leituras travadas ao longo desses dois anos. Assim como as reuniões e conversas com a orientadora, amigas, pesquisadoras e professoras com quem partilhamos saberes. Reafirmamos que nosso objeto de estudo pauta-se na circularidade de saberes, já apresentada no capítulo anterior, que ocorre entre a escola e a universidade pela formação docente.

Dessa forma, entendemos que as pesquisas qualitativas exigem um rigor científico em que seja levado em conta o ambiente natural como fonte de coleta de dados; o papel do pesquisador como instrumento de pesquisa; os aspectos descritivos no relato dos dados; destaque ao processo das interações cotidianas; levar em conta a perspectiva dos participantes e por fim, uma análise indutiva dos dados (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Nesse sentido, é preciso perceber o avesso da pesquisa, ou seja, apreender o que está por trás da aparente trama que envolve o tecido da investigação vislumbrando assim o próprio processo como ação basilar. É preciso perceber que a pesquisa é tecida no cotidiano da escola e da universidade pela perspectiva etnográfica. Mas o que seria cotidiano? E o que seria etnografia? Como ambos se relacionam?

Segundo Alves (2003) o cotidiano escolar pode ser compreendido em três tendências. A primeira delas relacionadas com as investigações estadunidenses que identificam o cotidiano como uma 'caixa preta' a ser revelada. A segunda tendência versa sobre as concepções de pesquisas que se assentam em uma perspectiva hegemônica baseadas em duas percepções: uma sobre questões relacionadas com o currículo e outra indicando a multiplicidade e complexidade nos processos cotidianos da escola. Por fim, a terceira tendência está relacionada com os Estudos

Culturais entendendo o cotidiano como espaço-tempo de tessitura de relações por seus praticantes.

Postas essas considerações, entendemos que o termo cotidiano escolar deixa de ser palavra para ser um conceito polissêmico. Longe de evocar vozes uníssonas, ele evidencia uma complexidade de relações a serem trabalhadas, em especial nas pesquisas em educação.

Neste trabalho evocaremos as três abordagens de compreensão do cotidiano da escola. Entendendo uma circularidade na própria conceituação do que seria o cotidiano escolar. Por isso mesmo, esse conceito a todo o momento se transforma e necessita ser debatido, investigado, visto e revisto. O que nos importa é perceber o avesso do avesso, ou seja, perceber os nós que constituem a tessitura da pesquisa.

A etnografia emerge na antropologia e tem seu marco no final do século XIX e início do século XX como uma forma de descrição das várias dimensões do modo de vida de homens e mulheres dentro das sociedades (MATTOS, 2001). Partindo dessa idéia, podemos perceber, através das palavras de Erickson (1988, p.1083), que a “etnografia é uma abordagem naturalística para os procedimentos de pesquisa social, através da observação direta de situações concretas”. Ou seja, a pesquisa etnográfica é situada em um contexto social e cultural específico, em que a obtenção dos dados é adquirida de forma descritiva obtida através do contato do pesquisador com a situação investigada.

Muito mais do que um conjunto de técnicas para coletar dados, a abordagem etnográfica é um pressuposto teórico-metodológico no âmbito das pesquisas das ciências sociais e humanas que se preocupa mais com o processo do que com o produto e está imersa com as questões culturais (DAUSTER, 2007).

Corroborando esta concepção de descrição de culturas⁷, Mattos (2006, p.44) nos indica que na etnografia “trata-se de adotar um recurso metodológico de estranhar, distanciar-se das regras, da visão de mundo e das atitudes legítimas pela sociedade e por suas instituições, tirando estas da opacidade que a cultura as coloca”. Em nosso caso, objetivamos estranhar o que nos é familiar, a escola e a universidade.

⁷ De acordo com Castro (2006, p.24), a partir das ideias de Mehan, “a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana”.

Dentro desse contexto, podemos dialogar com Dauster (2007, p.20) quando a autora evidencia a etnografia como um saber de fronteiras entre a antropologia e a educação, e que o papel do antropólogo, ou mesmo do pesquisador, seria de interpretar:

(...) um conhecimento fundado na experiência etnográfica, na percepção do 'outro' a partir do ângulo das suas razões positivas e não da sua privação, buscando sentido emergente das relações entre os sujeitos, ele estaria transpondo as suas próprias referências para apropriar-se daquelas do contexto observado.

São muitas as vozes que compõem o coro acerca da etnografia e que em sua própria ação de pesquisar forjam a multidimensionalidade proposta por seus interlocutores, ou seja, a etnografia enquanto prática social e de pesquisa ocorre na interação de seus sujeitos, no cotidiano pesquisado e nas fronteiras dos saberes científicos e populares (CASTRO, 2006; ERICKSON, 1992; DAUSTER, 2007).

No que abarca o contexto da escola, a abordagem etnográfica ganha evidência no fim da década de 70, com vistas à sala de aula e à avaliação curricular (CASTRO, 2006). Segundo André (2007, p.37), em estudo sobre a etnografia da prática escolar, “a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador”.

A etnografia pressupõe a escrita do *outro*, mas também a entendemos, aqui, como escrita de *si*. Dessa forma, depreendemos que a ação de pesquisar, em especial na educação, nos leva a compreendê-la em uma rede de significados que se dá pelo inacabamento dos dados, pelas práticas de culturas, pelo ofício do etnógrafo e mediação de saberes dos diversos sujeitos pesquisados. Para tal, utilizaremos das entrevistas semiestruturadas, da observação participante, da descrição densa do campo pesquisado, da caracterização dos sujeitos pesquisados, da problematização da ética em pesquisa e por fim, das análises dos dados e das temáticas abordadas.

2.2 - Objetivos do Estudo

Neste estudo propomos como objetivo geral compreender, através da ótica do próprio docente, qual seria o papel da escola e da universidade na formação de

professores da educação básica a partir da ideia de circularidade de saberes. E para tanto elegemos como objetivos específicos investigar a relação de saberes estabelecida entre a escola e a universidade através dos processos de formação docente; buscar quais são as dificuldades encontradas pelas professoras e como a escola e a universidade auxiliam em sua superação; investigar qual seria a relação entre prática-teoria e teoria-prática exercidas nos processos formativos da profissão docente; averiguar como as relações sociais interferem nos saberes docentes e em suas práticas cotidianas.

2.3 – A descrição densa: a tessitura do que é possível

A descrição densa do campo pesquisado se configura como um dos instrumentos que auxiliam nas análises dos dados angariados da realidade estudada.

Em a *Interpretação das Culturas*, Clifford Geertz (1989) nos afirma que a descrição densa possibilita implicações no processo de construção dos conhecimentos estabelecidos, desta forma o autor nos fala que os seres humanos são animais amarrados a uma teia de “significados que ele mesmo teceu, assumindo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1989, p. 15). Por isso mesmo, justifica-se a utilização do caderno de campo como forma de registro do itinerário da pesquisa realizada tentando dar significado às relações tecidas nas teias da cultura.

Na condição de etnógrafo, a escrita implica em duas outras ações que Geertz (2002) nos sinaliza como fundamentais: o *estar lá* e o *estar aqui* na escrita de nossas obras e nossa vida. O autor traz uma perspectiva antropológica para falar dos etnógrafos e de seus escritos na condição de autores. É preciso perceber que a escrita do campo de pesquisa está envolvida, assim, em uma teia de significados criada pelo olhar dos sujeitos, mas descrita na narrativa do pesquisador.

Nesse sentido Dauster (2007, p. 33), baseada nas discussões de Gilberto Velho, indica que “nas sociedades complexas existem indivíduos que fazem o trânsito e assumem o papel de mediadores entre mundos socioculturais distintos, estabelecendo relações entre estilos de vida, ethos e experiências diversas”. Talvez

aqui esteja reafirmada uma das ideias precípuas dessa dissertação: a criação de pontes entre espaços formativos de docentes, que, nesse caso, ocorre pela mediação do pesquisador, através de sua interlocução entre a escola e a universidade. O vaivém das participantes da pesquisa e do próprio pesquisador em ambas as instituições possibilita a mediação cultural proposta por Gilberto Velho.

2.4 - *Locus* da pesquisa: o lugar de onde se fala

A pesquisa ocorreu nas duas instâncias formativas, escola e universidade, nas quais pressupomos uma aproximação através da circularidade de saberes. Entendemos, aqui, que ambas as instituições são espaços-tempos de formação docente.

Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro buscamos entrevistar as professoras sujeitos da pesquisa. Foi no espaço-tempo da universidade que as entrevistas ocorreram. Além das entrevistas, buscamos observar o Projeto da Residência Pedagógica realizado com professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental egressas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ em São Gonçalo⁸. Tal instituição se torna *locus* profícuo às nossas discussões, pois é uma instituição que tem como objetivo primordial formar professores para atuarem na educação básica, além de ser a única instituição pública de nível superior na região de São Gonçalo.

A escola também está situada no mesmo município. Após uma entrevista, na Faculdade de Formação de Professores, realizada com Yara Ferreira⁹, nome real da professora já que a mesma autorizou seu uso na pesquisa (Apêndice C), foi lançado o convite para que a sala dela servisse como espaço de observação no estudo. Prontamente, Yara disse que aceitaria, sem nenhum problema, desde que sua diretora também autorizasse.

Feito o convite, recebido o aceite e realizada a entrega do projeto de pesquisa na escola começamos a observação, no período da tarde, nos meses de junho de

⁸ A Residência Pedagógica é realizada na Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) que tem como objetivo desenvolver um projeto de formação continuada com professoras egressas do Curso de Pedagogia.

⁹ Os demais nomes das professoras serão fictícios, já que o mesmo diálogo não ocorreu com as demais participantes, por causa do tempo e de um reencontro possível para essa discussão. Fica, aqui, a evidência de alguns limites do trabalho.

2010 a novembro de 2010. A escola da rede de ensino público está situada no Morro do Osório, nome fictício, em São Gonçalo¹⁰ fazendo fronteira com Niterói. Dessa maneira, foi estabelecida a primeira ideia dessa pesquisa: tecer diálogos!

A escola está situada em uma praça, por isso seu nome fictício na escrita da dissertação será Escola da Praça. A praça é um espaço de socialização, assim como a referida instituição. O espaço físico pode ser descrito da seguinte forma: quatro salas de aula, dois banheiros para os alunos e para os professores, refeitório, sala da direção, uma sala de secretaria, sala de vídeo, que é a mesma sala de professores, e um espaço nos fundos com um depósito e um pátio interno que é coberto, sendo este incorporado à arquitetura da escola. Sua clientela é composta de alunos da rede municipal de ensino na modalidade de educação infantil, crianças da própria comunidade.

2.5 - Ver, rever, olhar, enfim, observar participando

A ideia do olhar está muito ligada à Modernidade e segundo Najmanovick (2003) a visibilidade não foi algo muito apreciada como fonte de conhecimento legitimada na época de Galileu. Olhar para as estrelas ou mesmo pelo telescópio era algo impensado, pelos teólogos da Igreja Romana, dentro da conjuntura de Galileu.

É nesse contexto, do olhar, que durante toda a pesquisa fazemos uso do termo *observação participante*. Suas implicações no processo de construção do conhecimento são percebidas como um importante instrumento para compreender o saber didático construído no cotidiano escolar em um determinado período de tempo. Segundo Lüdke e André (1986) o pesquisador ainda é o principal responsável pela feitura e organização das informações investigadas no âmbito da pesquisa e por isso guia o olhar na percepção do que deseja investigar.

Nesse caso, observamos as práticas pedagógicas de uma professora da educação básica do ensino público do município de São Gonçalo, que em colaboração foi tecendo diálogos nessa pesquisa. Foram idas semanais à escola, ora duas vezes por semana, ora uma vez por semana, gerando um total de vinte e

¹⁰ Segundo dados do IBGE (2005) São Gonçalo possui a terceira maior população do Estado do Rio de Janeiro (960.841 habitantes). O município está localizado na região metropolitana do Estado, no lado oriental da Baía de Guanabara. No que tange a educação, possui 123 escolas de Educação Infantil; 253 de Ensino Fundamental; 56 de Ensino Médio e 04 de Ensino Superior. A renda *per capita* da população é de R\$ 144 mensais.

quatro encontros, além dos encontros da Residência Pedagógica realizados uma vez por mês, aos sábados totalizando a participação em doze encontros.

Castro (2008) nos indica a possibilidade de se compreender a observação participante como uma aproximação gradual no campo em investigação, nesse caso entre pesquisador e professora, escola e universidade.

A observação participante é em si um “desvendar as redes de significados produzidas nas relações interpessoais” (TURA, 2003, p.189). De tal modo a tônica da observação, nessa pesquisa, está relacionada ao perceber o cotidiano em diálogo com os sujeitos que dele participam.

Ao longo dos seis meses, com idas e vindas, diálogo e participação no cotidiano da escola e da universidade, é preciso pensar em mais do que observar e sim em perceber as interações tecidas no cotidiano escolar. Foi preciso aguçar os sentidos para perceber as ações que são travadas e vividas dentro da escola, do bairro, da rede municipal de ensino, pelo olhar da professora em colaboração, pressuposto etnográfico. A colaboração na pesquisa pressupõe uma dialogicidade entre o pesquisador e sujeitos da investigação. Investigar de forma colaborativa é integrar os atores participantes do estudo em uma “dimensão de resistência e possibilidade” (VAN ZANTEN, 2003, p.67).

Nesse sentido apreendemos como Zaccur (2003, p.87) que “quem pode olhar, veja, quem pode ver, repara (...)” e reparando o cotidiano da escola vamos percebendo as partes e o todo e como elas se entrelaçam formando assim, o *complexus* proposto por Morin (2008a).

2.6 - Entrevistas semiestruturadas: o diálogo possível

A ideia do diálogo permeia toda esta dissertação. Acreditamos que a polifonia constitui uma tessitura de saberes nos auxiliando na compreensão da complexidade do fazer e estar em pesquisa.

Segundo Bourdieu (1991, p. 7), “é preciso escutar essas pessoas, ajudá-las a exprimir sua visão, dando-lhes instrumentos para compreender o que lhes acontece e, quando for o caso, para mudar a situação”. Por isso, levamos em conta a

perspectiva do sujeito investigado, professoras, possibilitando um diálogo com as literaturas no campo pesquisado, construindo uma relação entre teoria-epistemologia-metodologia.

Para Lüdke e Cruz (2005, p.103) “a pesquisa de tipo qualitativo é muito ampla, englobando várias tendências e procedimentos, o que requer um domínio teórico e metodológico sobre seus princípios epistemológicos e suas possíveis aplicações, sob o risco de cair em desvios e abusar de suas possibilidades”. É preciso, dessa forma, olhar para os matizes que compõem a pesquisa, as vozes de seus sujeitos e criar uma reflexividade sobre os dados.

As entrevistas aqui trazidas nos incitam a pensar em um diálogo possível com essa circularidade que versa sobre teoria-prática, saber-fazer, escola-universidade, teoria-metodologia. Esse instrumento de pesquisa em educação é revelador de uma prática investigativa e traz em sua ação um reflexividade como nos indicam Szymanski (2008) e Szymanski, Almeida, Prandini (2008). A entrevistada é vista como sujeito de conhecimento, não é uma fala ou mesmo um dado, mas antes de tudo são sujeitos-participantes de produção de saberes-fazer que abriam o seu baú de memórias, como nos fala Garcia (2008), para *um Outro*. Por isso mesmo, a interatividade da entrevista é sempre posta de forma inusitada e ao mesmo tempo reveladora de uma anuência posta por subjetividades e reflexões.

A presente pesquisa caracterizou-se pela realização de onze entrevistas semiestruturadas¹¹ na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no período de setembro de 2009 a março de 2010. A realização se deu com um agendamento prévio e em média cada entrevista durou 50 minutos. Que posteriormente foram transcritas para as possíveis análises.

O foco se voltou para professoras que se formaram no Curso Normal, fizeram ou fazem Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (nos campi Maracanã/RJ e Faculdade de Formação de Professores/SG) e com experiência de magistério na educação básica. Uma vez localizada as participantes, buscamos obter informações sobre a circularidade de saberes entre a universidade e a escola.

¹¹ Por entrevista semiestruturada entendemos uma forma organizada com objetivos específicos de compreensão dos dados que desejamos obter do entrevistado. Por isso mesmo, pensamos previamente em um roteiro que foi seguido, mas com possibilidade de intervenção, tanto do pesquisador na hora da entrevista como do pesquisado ao relatar algo novo e desafiador ao estudo pretendido.

As entrevistas expressam uma perspectiva em que o sujeito de uma investigação “não é dado biologicamente, mas construído no intercâmbio em um meio social humano, que por sua vez está em interação constante com outros contextos” (NAJMANOVICK, 2001, p.93). Dessa forma, nos debruçamos sobre os depoimentos de acordo com as exigências descritivas e interpretativas dos dados.

2.7 - As participantes: sujeitos da pesquisa

Para este estudo têm-se como participantes professoras que cursaram ou cursam pedagogia na UERJ, que fizeram o curso Normal e têm experiência de magistério em escolas da educação básica. Tais sujeitos são encarados como construtores de saberes-fazer e das suas próprias histórias de vida.

De acordo com Villela (2004), em um estudo histórico, o curso Normal representa o primeiro modelo institucional de formação de professores. A autora nos sinaliza que o curso era ancorado em um tripé pautado nas relações do saber se portar, do saber o que ensinar e do saber como ensinar. Para tal, elencam-se três características respectivamente: o *ethos* profissional, o conteúdo de ensino e o método. Sendo assim, a investigação de Villela (2004) nos leva a um diálogo com o passado-presente na formação docente contextualizado pela relação teoria-prática e prática-teoria.

Também temos o estudo de Chaves (2000) que nos traz uma importante relevância, nos fazendo pensar em um enquadramento epistemológico pautado na socioantropologia do cotidiano, onde a autora intenta uma compreensão da dimensão simbólico-cultural da escola Normal e de suas normalistas, indicando várias perspectivas a serem estudadas nesse campo formativo. André (*et Al* 1999) evidenciam, de outra forma, que as pesquisas com o Curso Normal foram silenciadas ao longo dos anos, indicando a necessidade de pesquisas que levem em conta as vozes e perspectivas desses sujeitos participantes. Tais autoras nos indicam, aqui, um campo fértil a ser investigado.

De acordo com o que foi pautado em nossa investigação, todas as onze professoras fizeram o Curso Normal, em seus próprios municípios e grande parte (oito) em instituições públicas de ensino, apenas três em instituições particulares.

Em relação ao sexo, todas são mulheres. Há aqui a questão de feminização da docência. Esse fenômeno não é recente no Brasil e existe “desde a criação das primeiras escolas Normais, no fim do século XIX, onde as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras” (GATTI, 2010, p.15). Foi através da atuação na educação que as mulheres, principalmente as de classe média, conquistaram sua independência social (VILLELA, 2000). Este é um indicador de que a questão de gênero na educação é um processo histórico-social que está aliado às transformações políticas e econômicas do Estado Nacional. Quanto à idade, encontramos nove professoras entre 20 e 23 anos, uma professora na faixa dos 30 anos e outra com 40 anos.

Em relação ao campo de atuação na Educação Básica, nove professoras atuam ou atuaram na Educação Infantil, seis no primeiro segmento do Ensino Fundamental, sendo que uma professora atuou na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destacamos também que em alguns casos as docentes tinham dupla jornada, por isso mesmo uma dupla atuação: manhã Educação Infantil e tarde Ensino Fundamental, por exemplo.

Quanto à formação, quatro já terminaram o Curso de Pedagogia e sete ainda estão cursando. Também observamos que sete professoras desejam cursar uma nova faculdade, variando entre os cursos de Psicologia, Letras, História, Artes, Turismo, Serviço Social e Dança. Duas desejam cursar uma Especialização *Lato Sensu* na modalidade de Informática e Psicopedagogia. Por fim, duas desejam cursar o Mestrado em Educação, uma na área de linguagem e outra na de políticas públicas.

2.8 - Ética na pesquisa: para quem e porque pesquisamos?

Pensar nas questões éticas em pesquisa é refletir sobre a própria ação do pesquisador no campo pesquisado e sobre a temática escolhida. Dessa forma, em

muito as pesquisas de abordagem etnográfica vêm possibilitando tal ação, devido à sua dimensão cultural envolvendo os sujeitos da investigação.

A estimulante reflexão proposta por Garcia (2001), quando nos questiona sobre para quem pesquisamos e para quem escrevemos, dá o tom ético que abordamos nos pressupostos etnográficos.

É preciso a compreensão, sempre, da existência de um 'outro' que a todo tempo dialoga conosco. Por isso mesmo, os relatos etnográficos são os principais pontos nodais no que diz respeito à escrita do relatório final: a dissertação. Questões como: a instituição pesquisada, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa, os assuntos de descrição pessoal, os entraves políticos, o retorno social da pesquisa, enfim, uma gama de assuntos que pressupõem o pensar de quem pesquisa.

Longe de ser uma questão dada ou objetiva, a ética nas pesquisas qualitativas também versa sobre os seus sujeitos, os espaços-tempos pesquisados e a ação do pesquisador na escrita do material final. É preciso ter uma compreensão e um rigor, aqui no sentido dado por Esteban (2003) de cuidado metodológico, da descrição da pesquisa e dos seus resultados em consonância com o cotidiano. Especificamente, no que tange à formação docente, por acreditarmos no papel social e ação educativa que a imagem no professor exerce na sociedade contemporânea, esse cuidado tem que se fazer presente em todas as etapas da pesquisa.

Mais uma vez evocamos as reflexões de Garcia (2001, p.16) em que “podemos pensar que a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso ainda não saber é que nos convida a investigar e, investigando, poderemos aprender algo que antes não sabíamos”.

2.9 - Análises dos dados e a reflexão de se pesquisar

A investigação de Garcia (2001) nos encaminha no sentido, de entendermos que para proceder à análise dos dados, faz-se necessário adotar um modelo que privilegie uma abordagem crítica de pesquisa¹², que se dá através de uma comunicação dialógica. Utilizamos o processo *bottom-up* (MATTOS, 1992; 2008), procedimento que pressupõe uma prática dialética de interação entre os participantes do estudo e o pesquisador em uma ordem hierárquica inversa dos dados.

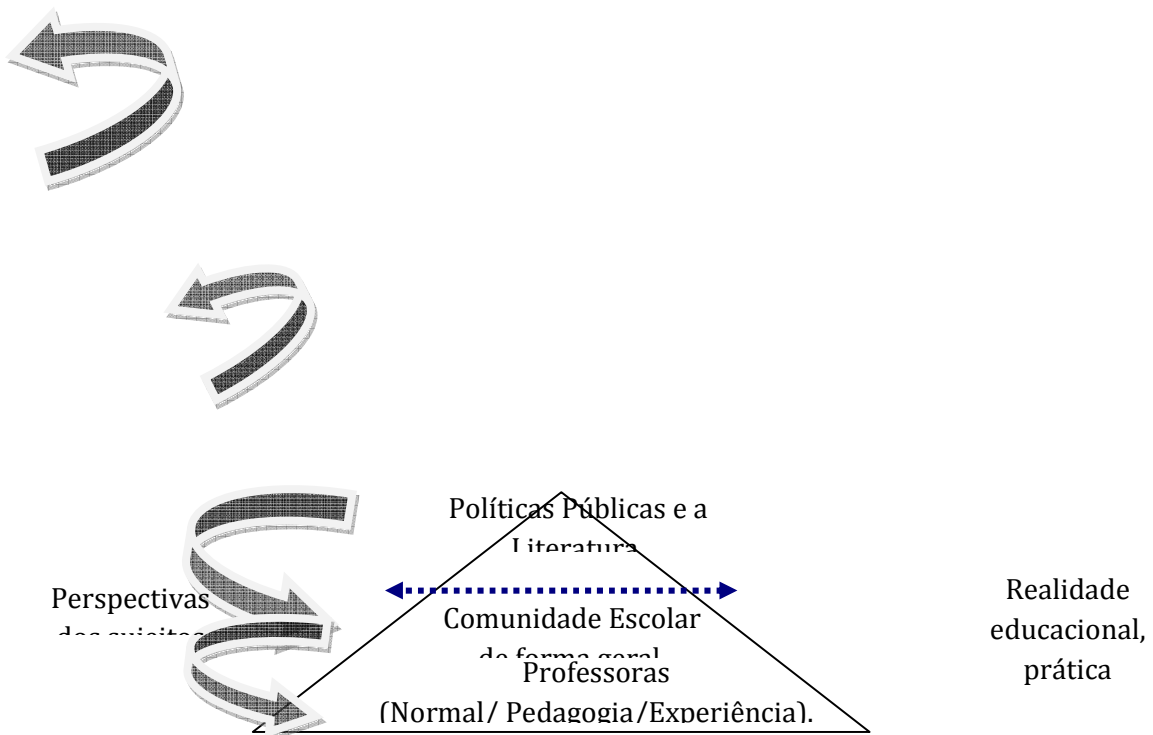
A razão de entrevistar nessa ordem (*bottom-up*) foi criar questões do participante menos poderoso ao mais poderoso. Isto é diferente da forma comum da organização hierárquica (*top-down*). A ordem do “*bottom-up*” facilitou a conexão das visões e percepções dos participantes. Por este método um membro de um grupo poderia ouvir imediatamente a voz do outro grupo hierarquicamente inferior. Por exemplo, as perguntas para os professores foram baseadas nas expressões dos alunos e dos pais, as questões para os deputados foram baseadas nas expressões dos supervisores e diretores, e os questionamentos para governantes foram baseadas nas percepções expressadas pelos senadores e deputados (MATTOS, 1992, p.46. Tradução Livre).

Empregamos também, a microanálise de sala de aula proposta por Erickson (1992), no intuito de gerar uma representação teórica do problema investigado, que consiste em analisar, através de uma perspectiva microsocial, as interações existentes dentro de um ambiente específico, em nosso caso uma escola, uma sala de aula e as reuniões de formação. As interações são analisadas também contemplando todas as possibilidades que tangenciam as práticas observadas e descritas pelo pesquisador.

¹² Segundo os estudos de Mattos (1992; 2008) a abordagem crítica de pesquisa deve ser entendida como uma forma reflexiva que o pesquisador assume, ao questionar a todo tempo seu papel no campo de pesquisa e sua própria ação de pesquisar.

Além disso, temos a triangulação que consiste em um cruzamento de dados que significa, organiza e reúne todas as informações investigadas, por assim dizer, observação, entrevistas, depoimentos, documentos, revisão de literatura, orientação, desenhos, fotografias, entre outros. Enfim, tais aportes geram uma multiplicidade de dados, configurando evidências holísticas das ações etnográficas (ERICKSON, 1988). Segundo Esteban (2003, p.140) “a triangulação não é um procedimento que atribui fidedignidade às conclusões da pesquisa, mas pode ser um modo de ajudar o/a pesquisador/a a ser mais rigoroso com o desenvolvimento do seu trabalho”. Também entendemos, nessa pesquisa, que o rigor versa sobre um compromisso ético e política na investigação científica.

A análise se deu pelo processo indutivo, que ocorreu através da relação entre o geral e particular, fazendo com que, a partir do conteúdo em sua particularidade, partamos para a sua totalidade, “do particular para geral e voltando-se ao particular” (MATTOS, 2008, p.42). Para tal, utilizamos o modelo da ilustração proposta por Mattos (2008) em sua pesquisa, evidenciando a mudança de perspectiva proposta pelo *bottom-up*.



Modelo *BOTTOM-UP* (MATTOS, 2008, p.44)

2.9.1 - Apresentando as categorias temáticas

As temáticas do estudo emergiram ao longo de um processo de análise indutiva, já descrito acima. Através das entrevistas e de suas transcrições foi possível vislumbrar as temáticas da pesquisa: a) instâncias formativas; b) ofício docente e c) exercício do magistério.

Cada temática, por sua vez, engloba sub-temáticas, a saber:

| | |
|------------------------------------|--|
| INSTÂNCIAS FORMATIVAS | Relação Curso Normal e Pedagogia; relação saber-fazer; relação teoria-prática. |
| OFÍCIO DOCENTE | Identidade profissional; trabalho docente; Experiências formativas. |
| EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO | Universidade como espaço-tempo formativo; escola como espaço-tempo formativo; relação escola-universidade. |

De acordo com Senna (2006), as categorias de estudo representam uma descrição dos sistemas simbólicos de uma determinada realidade. Para o autor, a pesquisa etnográfica é por excelência um espaço de construção de conhecimento que ocorre através do olhar do pesquisador. Neste contexto é na tipicidade ou na atipicidade de categorias que descrevemos as cenas das redes de subjetividade de um estudo, ou seja, utilizamos das prescrições etnográficas para dar sentido as interpretações vividas. Castro (2006) define categoria temática como uma atribuição de qualidade a um determinado sujeito. Segundo a autora “atualmente, este sentido de atribuir uma qualidade surge com a finalidade de ‘possibilitar’ a análise do objeto ou do campo de estudo” (*idem*, p.60).

Em nosso caso, entendemos que a categorização se dá por agrupamento das temáticas que pressupõe uma organização que “estuda os conteúdos por núcleos de

sentido e tematiza os depoimentos” (FONTOURA, 2008, p.138). As temáticas utilizam-se das relações de sentidos que os sujeitos da pesquisa dão ao *corpus* de análises. Nesse sentido as “temáticas são sempre uma constante no estudo” (FIGUEIREDO, 1999, p.49) embora, em etnografia, a falta de recorrência também possa ser considerada uma temática. É pelo olhar do etnógrafo que vê e registra densamente a cena ocorrida e que a julga como relevante ao estudo que se constrói as temáticas atípicas (FONTOURA, 2008).

A tematização ocorre não pelo isolamento ou quantificação dos termos e ações dos sujeitos da pesquisa, mas antes, ocorre pela complementaridade que se dá entre falas e descrições (FIGUEIREDO, 1999). Sendo assim, as temáticas surgem do ideário de ordenar as coisas, alinhar possibilidades de discursos e como modo de interpretação da realidade. Como uma própria hermenêutica do cotidiano investigado (GEERTZ, 2002).

A partir do trabalho de leitura e releitura das entrevistas transcritas e das observações na escola e no Projeto da Residência Pedagógica, conjecturamos, tal como um artesão ao fazer seu objeto desejado, a emergência das categorias temáticas para que pudéssemos elencar elementos que dialogassem com as questões teóricas. Assim sendo, partimos dos dados para teorização, como pressupõe a indução. As entrevistas foram organizadas e lidas, depois reorganizadas em blocos de acordo com o roteiro das perguntas e por fim, foi organizado um terceiro bloco de acordo com as categorias temáticas.

Após a emergência das temáticas nesse processo de idas e vindas, e já com a organização das mesmas, fomos construindo as vinhetas etnográficas que compõem o estudo, organizadas de acordo com apresentação do texto, falas das professoras, relatos de observação e uma reflexão teórica. Segundo Castro (2006, p.69) as vinhetas etnográficas são “ilustrações produzidas a partir das descrições e interpretações dos dados de campo acompanhadas de material de ligação e interpretação consubstanciadas ou não por elementos teóricos”.

Acreditamos que trazendo para o estudo as falas e as cenas do cotidiano pesquisado possibilitamos ao leitor meios para suas próprias conclusões. Sendo assim, cremos que, através das pistas que deixamos ao longo da travessia metodológica, sintetizada nas etapas do estudo, abandonamos rastros que serão

por tantos outros esmiuçados e reanalisados, novamente dando um contexto cultural à pesquisa de cunho etnográfico. .

- I. A primeira etapa da pesquisa consistiu em uma revisão bibliográfica, através de textos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e de artigos cuja temática fosse relacionada com panoramas sobre a formação docente, além de uma busca de interlocuções teóricas. Tais levantamentos permearam todo o trabalho de campo e a escrita do relatório final.
- II. A segunda etapa ocorreu em diálogo com o grupo de pesquisa, em que realizávamos debates e leituras acerca de nossos projetos de pesquisa. Nesse momento foi organizado o projeto para qualificação, além da definição do perfil e estruturação das participantes da pesquisa e das entrevistas semiestruturada. Aliado a isso, fomos contatando as possíveis participantes da pesquisa para realização das entrevistas.
- III. Nesta etapa realizamos as entrevistas da pesquisa com onze professoras que tinham o Normal, cursavam ou cursam Pedagogia na UERJ e tinham experiência de magistério. Depois de realizadas as entrevistas, as transcrevemos e organizamos para as possíveis análises. Também, nessa etapa da pesquisa e através dos diálogos com as professoras entrevistadas, no conjunto das onze, conseguimos uma professora que permitiu, juntamente com a autorização da escola observações em sua sala de aula e escola. As observações ocorrem de junho a novembro de 2010.
- IV. As observações em sala de aula foram desenvolvidas juntamente com as observações no Projeto da Residência Pedagógica realizado na FFP/UERJ com professoras egressas do Curso de Pedagogia. Essa etapa da pesquisa ocorre concomitante as etapas II e III.
- V. Por fim, com todas as informações recolhidas, foi preciso retornar às entrevistas realizadas e às descrições do caderno de campo para compor as análises do trabalho e levantar as categorias temáticas. Sendo assim, a

última etapa versa sobre um debruçar sobre dados e também na escrita da dissertação.

No próximo capítulo abordaremos os achados da pesquisa evidenciando as categorias temáticas encontradas: a) as instâncias formativas, b) o ofício docente e c) o exercício do magistério, articulando-as com reflexões de cunho teórico e hermenêutico.

III – A CONSTRUÇÃO DE PONTES: ACHADOS DA PESQUISA

*Como é que faz pra lavar a roupa?
 Vai na fonte, vai na fonte
 Como é que faz pra raiar o dia?
 No horizonte, no horizonte
 Este lugar é uma maravilha
 Mas como é que faz pra sair da ilha?
 Pela ponte, pela ponte
 A ponte não é de concreto, não é de ferro
 Não é de cimento
 A ponte é até onde vai o meu pensamento
 A ponte não é para ir nem pra voltar
 A ponte é somente pra atravessar
 Caminhar sobre as águas desse momento
 (A Ponte - Lenine e Lula Queiroga)*

Ao aventarmos perceber a circularidade de saberes entre a escola e a universidade percorremos uma travessia necessária, a abordagem de pesquisa etnográfica. E escolhemos atravessar uma ponte, a formação docente. A metáfora da ponte, expressa na música de Lenine e Queiroga, dá o tom da presente pesquisa. *Como é que faz pra sair da ilha? É pela ponte, é pela ponte.* Todavia, a ponte, aqui, não é um espaço de concreto ou de cimento. É antes de tudo espaço-tempo de circularidade de saberes entre a escola e a universidade via formação de professores.

Foi preciso perceber que mergulhamos em uma análise sobre a formação docente, através de caminhos já trilhados entre a escola e a universidade; dito de outra forma, o caminho se deu por pontes já construídas, entre as quais se destacam o estágio supervisionado como uma instância que liga universidade à escola básica, através do ir e vir dos estagiários; o mestrado acadêmico como ambiente de pesquisa em que professores da educação básica, atuando nesse espaço, se tornam um elo de ligação entre as instituições; os estudantes egressos que atuando nas escolas, e permeando os espaços da universidade, retroalimentam as discussões acadêmicas com suas vivências e voltam à escola fortalecidos de outros saberes, entre outras pontes.

O itinerário dessa pesquisa se torna único, pois agrega novos sujeitos itinerantes: pesquisador, orientadora, participantes e interlocutores. Neste capítulo

abordaremos as categorias temáticas do nosso estudo, a saber: as instâncias formativas; o ofício docente e o exercício do magistério, a partir de uma interlocução teórica já discutida nos capítulos anteriores, que será acrescida de outros autores e reflexões, ao longo da escrita dessa investigação.

As categorias temáticas emergiram através das entrevistas e das observações na escola e encontros da residência pedagógica, sendo possível cunhar, dessa forma, uma reflexão analítica sobre os processos de formação de professores.

3.1 – As instâncias formativas

No âmbito dessa categoria temática, abordamos três eixos de análises, que são articuladores entre si: a relação entre o Curso Normal e o Curso de Pedagogia; a relação entre o saber e o fazer docente, e a relação entre teoria-prática e prática-teoria. As instâncias formativas, em muito, permearam as falas das entrevistadas indicando como se davam as relações de circularidade de saberes entre a escola básica e a universidade. Entende-se por instâncias formativas, neste estudo, as instituições que formam docentes para atuarem na educação básica desse país, em especial do 1º segmento do ensino fundamental.

3.1.1 – A relação entre o Curso Normal e Curso de Pedagogia

A relação entre o Curso Normal e o Curso de Pedagogia é um eixo analítico dessa categoria. Quando questionamos qual seria o papel da universidade na formação das professoras, conjecturamos uma relação própria entre o Curso Normal e o Curso de Pedagogia. Podemos entrever que emergiram questões sobre o aprofundamento do que foi aprendido no Curso Normal aparecendo na fala de três professoras; da teorização do Curso de Pedagogia, que aparece em algumas falas das participantes do estudo, mas com diferentes enfoques: a teoria como algo que ajuda a entender a prática, também a teoria como espaço de discussão, como articulação e aplicação do que foi aprendido e como reflexão; além disso, aparece a

ideia da identidade docente pelo tornar-se professora e por fim, a intervenção, no sentido de formar para um projeto social maior que se dá pela transformação.

Como revelado na fala de uma das professoras, que foi entrevistada, participou dos encontros da Residência Pedagogia e da observação de sala de aula, Yara: *“a universidade tem o papel social de intervir na escola básica (...), de formar o professor para transformar as relações dentro da escola”*.

No âmbito desse contexto, evidenciamos aspectos da relação parental entre o Curso Normal e o Curso de Pedagogia, como destacado por Cruz (2008b; 2009), quando evidencia que ambos os cursos formavam e formam os professores para atuarem nos primeiros anos do ensino fundamental, juntamente com o Normal Superior. As falas das professoras, quando perguntadas sobre o papel da universidade em sua formação, expressam de alguma forma, a relação parental entre os cursos:

Margareth: *Fundamental. Porque no Normal você teve uma noção, foi muito importante, claro. Até com os conhecimentos que eu tive no Normal eu consegui coisas na Faculdade que muitas pessoas da sala não sabiam. No Normal a gente aprende a fazer cartaz, então, tudo didaticamente. Mas o conhecimento na Faculdade foi fundamental. Porque enquanto no Normal eu aprendi coisas básicas na faculdade nós aprofundamos temas que no Normal não teve tempo. Não teve tanto espaço pra isso.*

Mariana: *Pra mim é assim, um aperfeiçoamento maior do que ser professor. Porque o curso normal me capacitou para dar aula e ser professora e aqui (Curso de Pedagogia) eu vejo o ser professora mais completamente.*

A fala da professora Margareth, de 23 anos, que atua na rede particular de ensino na educação infantil e é formada na UERJ no campus Maracanã, traz à tona as distinções formativas que foram desenvolvidas em seu Curso Normal e no Curso de Pedagogia: no Normal aprende-se a *fazer* e na Faculdade a *aprofundar-se*.

Em contraponto, a fala da professora Mariana, de 20 anos, que atua na rede pública de ensino no terceiro ano do ensino fundamental e está cursando Pedagogia na UERJ no campus da FFP, evidencia que no seu Curso Normal foi possível uma formação para ensinar e no Curso de Pedagogia uma identificação maior com a profissão. As declarações das professoras deixam transparecer a tônica da relação

entre Normal e Pedagogia. Os depoimentos das professoras acima nos inquietam quanto ao papel de ambas as instâncias nos processos formativos docente.

Podemos perceber os entraves, que nesse caso versam sobre a dicotomia *fazer e saber*, existentes no Normal e na Pedagogia. A fala da professora Carolina, de 21 anos, que se formou no Curso Normal, faz graduação em Pedagogia na FFP e atuou como professora na rede particular de ensino exemplifica tal asserção. Se o Curso Normal ensina o *fazer* o curso de Pedagogia o *saber*.

Carolina: *Sei que a universidade está me ajudando a repensar muitas coisas. No Curso Normal, eles focam muito o técnico. Você tem que sair de lá aprendendo a corrigir cadernos, preencher diários e apagar quadros corretamente. Já na universidade existe uma sensibilização. Há uma reflexão sobre a prática que utilizamos na sala de aula. Buscamos perceber o aluno como indivíduo não como simples reprodutor do que foi dito na sala de aula.*

Partindo de tais contribuições, ou seja, da relação parental entre o Normal e a Pedagogia, percebemos que é preciso pensar o ensino como formação. Buscamos em Charlot (2005) uma interlocução que nos auxiliou nessa empreitada. O autor sinaliza que “há uma prática do saber e o ensino deve formar para essa prática, e não apenas se contentar em expor conteúdos [...]. Formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido” (CHARLOT, 2005, p.91/93).

Os objetivos a que se propõem tanto o Curso Normal como o Curso de Pedagogia versam sobre o exercício profissional de um corpo de sujeitos que atuarão na escola básica com especificações, tais como a polivalência dos conteúdos ou mesmo a questão disciplinar dos alunos. Questões que são latentes nas falas das entrevistadas e nos achados que se seguem sobre as demandas de cada instância formativa. É preciso pensar que a relação parental entre ambas as instituições, Normal e Pedagogia, possibilita uma circularidade de saberes, mas também uma complexificação no processo de aprender a ensinar e mesmo de ensinar a ensinar. Ações essas, que segundo o próprio Charlot (2005), se dão no campo da cultura.

Equivale pensar que é na relação com o saber que estão colocadas as tensões entre os sujeitos da escola e da universidade. Mas, de que saberes estamos

falando? O próximo eixo articulador versa sobre a relação dicotômica que se dá entre o fazer e o saber na formação docente.

3.1.2 – A relação entre o saber-fazer docente

Questionamos o que da formação no Curso de Pedagogia cada professora poderia destacar como contribuição para o saber-fazer docente. Sobre essa questão foram levantados os seguintes tópicos, a partir dos depoimentos: o papel do professor formador e sua relação com os graduandos, que aparece na fala de duas professoras; a maturidade trazida pela universidade que se dá pelos conteúdos aprendidos, principalmente os ligados à educação infantil; os estágios e a participação em grupos de pesquisa; as diferentes didáticas do ensino e a fundamentação teórica necessária para o ofício docente; a desconstrução da perspectiva da escola, ensinando uma forma outra de pensar; a discussão acadêmica como espaço-tempo do diálogo; a teorização, que aparece na fala de duas professoras, e as trocas de experiência entre os diferentes sujeitos em sala de aula na graduação e ainda a responsabilidade que se exige no magistério.

Segundo os estudos de Tardif (2000; 2008), a temática do saber dos professores ganha destaque a partir da década de 1980 através de pesquisas no contexto dos países anglo-saxões e depois, futuramente, em toda Europa. Nesse contexto, o autor nos indica que existe uma linha tênue, em que devemos perceber os ‘perigos do mentalismo e do sociologismo’ no que condiz ao pensamento sobre os saberes dos professores.

A teoria de Tardif (2008) se assentará na articulação entre os aspectos sociais e individuais dos professores onde aparece a “ideia de que esse saber é social, embora sua existência dependa dos professores (mas, não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática” (p.11). O autor nos auxilia a compreender que os saberes docentes estão correlacionados com as instituições de ensino, mas também com as subjetividades que permeiam cada sujeito social. Ainda segundo o autor, a noção de saber é entendida em “um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2000, p. 10).

Tal diálogo nos possibilita compreender que o saber docente é social, pois (i) interage com grupos de diferentes sujeitos sociais, (ii) está imerso em um sistema de ensino, (iii) suas práticas são eminentemente sociais, (iv) os saberes formam um constructo das relações organizadas em sociedade, e por fim, (v) existe uma socialização profissional dos professores e professoras.

Entretanto, o saber docente é ao mesmo tempo social, mas dialoga com as ações dos atores individuais, “que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (TARDIF, 2000, p.15). Estruturamos nossas ideias, então, compreendendo que os saberes docentes estão postos em uma combinação entre o ser e o fazer. “O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar” (TARDIF, 2008, p.16).

As falas de duas professoras expressam bem a relação do saber-fazer docente, sendo o estágio supervisionado e o grupo de pesquisa dimensões que aparecem como articuladoras de uma compreensão do saber docente que se dá no próprio processo do trabalho escolar. A fala de Cláudia exemplifica tal acepção:

Cláudia: *Olha... Não sei te responder, difícil essa. Não sei, acho que a prática dos estágios, relacionado com o grupo de pesquisa de que eu fiz parte, me ajudou muito a entender certas coisas que acontecem na sala de aula. Acho que o grupo de pesquisa até mais que era, até mais focado para o que eu estava fazendo e me ajudou a entender certas práticas que acontecem como que a gente tem que agir, (não que seja uma receita de bolo e isso a gente só vai aprender na prática), mas isso contribuiu muito para a minha formação. Algumas disciplinas contribuíram bastante, outras nem tanto, mas eu acho que o grupo de pesquisa mesmo foi o que ajudou mais a entender algumas (coisas).*

A professora Cláudia de 23 anos, que fez o Curso Normal e é formada em Pedagogia pela UERJ, atuando em Educação de Jovens e Adultos (EJA.) e na rede particular de ensino, demonstra o papel do grupo de pesquisa em sua formação. Como fazia parte de um grupo de leitura e escrita, e atuava como professora de alfabetização em um projeto de Educação de Jovens e Adultos, Cláudia relata bem o papel do seu grupo de pesquisa na articulação de saberes e fazeres no seu exercício professoral.

Já a fala da professora Marcelle de 30 anos, que cursou o Normal, faz Pedagogia na FFP e atuou na rede particular de ensino na educação infantil, informa que o seu fazer docente estava impregnado de um saber não conhecido e reconhecido, mas que descobre na universidade uma forma de legitimação. Tal alocação evidencia a tônica de fazeres e saberes como categorias articuladas, fomentando, por assim dizer, uma epistemologia da prática.

Marcelle: *as leituras que eu venho fazendo, né? Eu acho que antes eu pensava que era uma coisa surreal. Achava fundamental ter brincadeira na escola e as escolas que eu trabalhei não davam esse espaço. Trabalhava muito com brincadeira na escola de Niterói, mas não tinha esse espaço. E na Faculdade eu aprendi umas coisas sobre isso que preparam pra lidar com a família, você pode fazer uma ponte entre o que ele brinca e a escola, só que ao mesmo tempo em que eu aprendia isso na universidade (...). Esse embasamento teórico sobre isso, mas na prática era completamente diferente. Aí que vêm os questionamentos: poxa a gente está aprendendo uma coisa legal, mas na prática você não pode usar porque a escola não tem essa visão de criança como ser pensante, ser que cria né? O que eu acho importantíssimo. Tratam a criança como caixinha de conhecimento, né? Só enchem a criança, só falam da parte pedagógica. Isso acho que eu vou levar da Faculdade: da troca de experiências de outros colegas, dos trabalhos, das escolas, acho que é isso.*

A partir da fala de Marcelle podemos pensar em uma epistemologia da prática profissional, definida como um “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p.10). Situamos nossas análises a partir do entendimento da existência dos saberes profissionais que são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados.

Os saberes temporais são adquiridos através do tempo. Pode-se afirmar que desde nossa condição de alunos, nos cursos de professores e na prática profissional temporaliza-se o saber docente. Já os saberes plurais são articulados a diversas fontes, tais como nossas vivências na cultura escolar e em nossas histórias de vida; aos conhecimentos disciplinares da universidade e ao próprio saber da experiência na atuação docente. Os saberes heterogêneos “não formam um repertório unificado” (TARDIF, 2000, p.14), antes de tudo eles formam saberes ecléticos e sincréticos. Por fim, os saberes personalizados e situados vão para além da redução cognitiva

ou do pensamento dos professores. Envolvem suas histórias de vida, suas emoções e ações, sua própria cultura, enfim, a complexidade do mundo atual.

Nesse contexto, destacamos a fala da professora Mariana que desvenda o saber da experiência sendo indicado pelas relações estabelecidas no cotidiano escolar, pelo vivido no dia a dia. A fala da professora exemplifica o saber da experiência patente pela ótica da própria docente.

Mariana: *Eu digo que eu queria melhorar mais, mas assim que eu to tentando, encontro muita dificuldade, to tentando misturar um pouquinho de cada coisa, uso metodologias tradicionais, mas também aprendi muito. Assim, quando eu comecei realmente agora na 2ª série como eu não tinha muita experiência, eu fui vendo os professores que tinham então vi que tem muitos textos que assim: a lagartixa é isso (exemplo de um texto retirado do livro didático). Aqueles textinhos assim muito básicos, aí parei pra pensar: não, vamos dar uma coisa diferente? Aí, agora o que eu to trabalhando produção de texto. Trabalho assim, hoje o meu texto é carta, trabalho a carta, trabalho durante a semana toda e da carta que eu (...) tento trabalhar ciências, aí programo uma carta que tenha alguma coisa a ver, com alguma coisa de ciências (...). Aí vou dar corpo humano, aí pra chamar um pouco mais de atenção eu não pego um texto sobre o corpo humano, aí que eu faço? Levo um esqueleto pra sala de aula. Às vezes eu levo uma história em quadrinhos, mas às vezes eu digo pra você (...). Às vezes eu pego um texto vamos supor, que nem seja um texto muito programado uma carta mesmo ou uma reportagem e ponho lá e peço pra eles interpretarem entendeu? Uma coisa mais tradicional (...). Então eu misturo um pouquinho, vou fazendo assim, o possível, mas eu acho que ainda tem que melhorar muito, ainda falta muita coisa é o que acontece.*

O trecho acima, em que Mariana fala de sua prática, traz em seu discurso um saber em que a experiência da professora é construída com outros docentes no cotidiano da sua prática pedagógica. Mais uma vez tecemos alguns diálogos com Charlot (2005) quando o mesmo nos convida a pensar em uma prática do saber e um saber da prática. O autor nos interpõe em uma reflexão profunda, a partir dos estudos de Bachelard, incidindo sobre:

[...] a prática do saber é uma forma de mediação entre a lógica das práticas e aquela dos discursos eruditos. Mediação, e não integração das duas lógicas: entre essa prática e a teoria, que como indica a etimologia, é 'observação, contemplação', subsiste uma diferença de natureza. A prática do saber é uma prática, e não um saber. [...] O saber da prática, ou seja, os conhecimentos sobre a prática

produzidos pela pesquisa, constitui uma segunda forma de mediação entre as duas lógicas. A prática, com efeito, pode ser o objeto de um saber que funciona segundo suas próprias normas de estabelecer coerência (CHARLOT, 2005, p.94).

A relação saber e fazer, aparentemente contraditória nas palavras de Charlot (2005), estimula o nosso pensar em novas proposições, feitas pelo mesmo autor, sobre pesquisas que tenham como objeto de estudo as práticas de formação em um contexto cultural. Assim sendo, pressupomos uma articulação entre o saber que se dá na prática e na teoria, sendo tal articulação tema do próximo eixo de análise.

3.1.3 – A relação teoria-prática na formação docente

No que condiz à relação entre teoria-prática patente a partir da ótica da universidade, esta é percebida pelas professoras, em sua maioria (oito), na existência de uma separação. Todavia, a teoria, pela ótica universitária, é sempre mais valorizada que a prática da escola. Ou seja, embora reconheçam a separação entre teoria e prática, as professoras tendem a valorizar mais a teoria do que a prática no âmbito da universidade, indicando dessa forma uma aparente incongruência. Uma entrevistada afirmou que existe uma relação contraditória entre ambas, já que os professores da universidade ‘ensinam uma coisa e fazem outra em suas práticas’ no ensino superior.

Marcelle: *contraditório. Porque até com os professores mesmos que falam que não deve ser feito uma avaliação padrão, deve-se avaliar o aluno de forma individualmente, mas aqui mesmo que na universidade os professores que tem todo esse discurso, mas na hora da prática...*

Também duas docentes afirmaram que existe uma tentativa de articulação entre teoria e prática pela universidade, indicativos do papel da pesquisa acadêmica presente na escola básica, mas também afirmam que no ensino na universidade essa relação não é percebida.

Pensar a relação teoria-prática relacionada à escola e à universidade é um instigante desafio, porque tal relação ainda é um ponto nodal na formação docente

(LÜDKE, 2008). Para tal, tentamos tecer considerações que trazem à tona o fosso existente entre ambos os conceitos, mas também desejamos indicar uma possibilidade de diálogo entre uma teoria que se forja na prática e uma prática que é consubstanciada pela teoria, incidindo, dessa forma, sobre um pensamento que se dá em uma *práxis* (MIRANDA, 2008).

A necessidade de uma articulação entre teoria e prática na formação docente é trabalhada por Lüdke (2008), quando a autora nos fala das licenciaturas no Brasil, indicando que existe entre a universidade e a escola um abismo que dificulta a troca de saberes pelas instituições formadoras de professores.

Tal perspectiva é corroborada pelas falas das professoras em suas entrevistas, em que localizam no estágio supervisionado a responsabilidade por articular teoria e prática quando isso seria de se esperar como uma transversalidade do Curso de Pedagogia.

Carolina: *Penso que é algo um pouco distante. Muitos que estão na Universidade têm o primeiro contato com a escola no estágio. Falamos o tempo todo como é importante o contato com a escola, mas não temos este contato direto.*

Margareth: *eu acho que na universidade você não vê muito a relação teoria e prática. Eles colocam mais a teoria. Eu acho que quem sabe tendo estágios mais nos primeiros períodos, porque logo no início só ficamos naquela: teoria, teoria, teoria*

Ao analisar as práticas exercidas nos estágios supervisionados das faculdades de educação de algumas universidades no Estado do Rio de Janeiro, Fortuna (2007) nos ajuda a pensar na investigação das atuações dos *sujeitos em formação*. Segundo a autora tais aspectos são construídos por um caminhar que se cultiva na própria formação pelo cotidiano das práticas exercidas e refletidas. Nesse sentido, constroem-se alguns saberes, partindo de algumas práticas.

O espaço do estágio supervisionado deve ser concebido como uma “pesquisa–ação”, nos moldes de um saber que é construído na prática, ou a partir da prática, que necessita de um diálogo entre as faculdades de educação e as escolas de educação básica, possibilitando um impulso no pensar e no fazer pedagógico (THIOLLENT, *apud* FORTUNA, 2007).

A necessidade de uma relação dialógica entre as escolas de educação básica e as faculdades de educação nos possibilita enxergar caminhos a serem percorridos por ambos os espaços para que a circularidade de saberes ocorra. A pesquisa de Rodrigues (2009) nos revela uma possível aproximação entre as escolas da educação básica e a universidade, através do estágio supervisionado na formação de professores, vistos por sua anatomia – o que são – e fisiologia – como funcionam.

Já Fortuna (2007) nos fala que a escola é uma instância de transformação das questões sociais e como tal, a prática do estágio em seu espaço compreende o sentido da *práxis*. Tal sentido faz avançar, para além da prática modelar, que se exhibe a uma espécie de repetição idealizada, o que impede o pensar crítico e criativo. O sentido de *práxis* aponta uma atitude informada pela teoria, enquanto formulação do pensamento que se produz por aquilo que interroga o cotidiano escolar.

A ação educativa ocorre através da experiência da própria prática em que é forjada. Esta experiência, segundo a autora, possibilita uma compreensão do aprender a ensinar, aprendizado este que ocorre aprendendo e ensinando concomitantemente (FORTUNA, 2007).

O estágio supervisionado é entendido, a partir da fala das professoras, como um espaço-tempo de ensino-aprendizagem. Por isso mesmo, deve suplantar a mera ação de observar, mas pode ser caracterizado como uma “aproximação da prática, na mediada que seja uma integração entre as disciplinas para que ocorra a discussão teórica da realidade escolar brasileira” (PIMENTA & GONÇALVES, 1990, p.129). Acreditamos, assim como nossas entrevistadas, que o espaço do estágio supervisionado é um lócus privilegiado de formação docente, pois possibilita um experimentar e refletir sobre a prática do magistério de forma concomitante.

A fala da professora Camila, de 20 anos, que atuou na educação infantil da rede particular de ensino em São Gonçalo e é estudante do Curso de Pedagogia da FFP, evidencia uma separação que pode ser suplantada.

Camila: *Eu acho que em maior parte eles valorizam muito a teoria, eles fogem um pouco de como é a realidade na escola eu acho que é muito diferente.*

Nesse sentido, a prática aqui referida pode ser encarada como uma possibilidade de relação entre saber e fazer como uma circularidade entre a universidade e a escola (LÜDKE, 2007). As discussões suscitadas na escola são levadas à sala de aula da universidade, lá debatidas, argumentadas, questionadas, e refletidas. Assim sendo, o estagiário volta à escola com toda essa reflexão e de alguma forma interfere em seu cotidiano, em sua dinâmica, como um pensamento espiralado, em um 'indo e vindo' constante.

É a partir, então, das instigantes idéias de Tardif (2000) e de Fontoura (2007, 2008, 2009) que podemos nos lançar na construção teórica de uma epistemologia da prática, onde os professores e professoras seriam os seus principais sujeitos. Em que não mais estão imersos em uma visão dicotômica entre prática e teoria, mas sim em uma relação de circularidade entre teoria-prática-teoria desenvolvida entre a escola e a universidade.

Todavia, a fala da professora Taisi, de 20 anos, que estuda Pedagogia na FFP e atua na rede pública de ensino na cidade de São Gonçalo, evidencia mais uma perspectiva, não relatada pelas demais professoras, por entender que existe na universidade uma tentativa de articulação entre teoria e prática.

Taisi: *eu acho que aqui na universidade existe. Acho que existe essa tentativa de articulação sim entre teoria e prática.*

A partir da fala de Taisi podemos questionar como ocorre essa articulação. Como então relacionar teoria à prática e prática à teoria? Como transforma *teoriaprática* e *prácticateoria* em uma única dimensão? O indicativo dessa relação complexa seria através de uma circularidade de saberes entre escola e universidade.

Já no que condiz à relação entre teoria-prática vista pela ótica da escola, podemos evidenciar que três entrevistadas relataram que a teoria serve como auxiliadora, pois coloca em prática o que aprendeu na universidade; uma evidenciou que a teoria é mais valorizada do que a prática na escola; três professoras falaram da separação da teoria com a prática reafirmando suas posições quanto à relação teoria-prática na ótica da universidade.

As falas abaixo, das professoras Valéria, de 23 anos, que se formou no Curso Normal e no Curso de Pedagogia e atua na rede particular de ensino na educação

infantil e da professora Gabriela, que tem 22 anos, fez Normal e cursa Pedagogia na FFP atuando na educação infantil, também na rede particular de ensino em São Gonçalo, além da professora Mariana, corroboram tais constatações.

Valéria: *na escola é bom. É bom porque a universidade me amadureceu bastante e agora eu to podendo colocar em prática tudo que eu aprendi, na verdade foram oito anos, né? Colocando tudo na ponta do lápis, calculando, foram quatro anos de Normal, quatro anos de Faculdade.*

Gabriela: *Teoria e prática? Você não sente a teoria, não sente.*

Mariana: *Elas não conseguem andar juntas. Quando conseguem formam uma cortina, porque assim a gente estuda muito aqui assim... Eu às vezes eu fico rindo sozinha na sala... Professor começa a falar... Alguns não são todos... “A é assim que acontece que não sei o quê”. Aí você chega à sala e vê que não dá pra você (fazer). Não consigo dizer assim eu chego e dou uma aula muito legal todo dia, não dá!*

A relação de separação entre teoria e prática se dá como uma dificuldade posta à escola, como uma invisibilidade e como uma relação não articulada; a teoria não existindo na escola aparece na fala de duas professoras; a não articulação de ambas pela relação de resistência da escola à teoria e do lugar de poder conferido à “universidade que apenas critica a escola sem intervir, para ajudar fazer de outra forma”, segunda a fala de uma professora. Por fim, de todas as falas, uma professora indica que a escola é o lugar apenas da teoria, exemplificando teoria estando nos livros didáticos e a prática como a vivência do aluno.

Marcelle: *eu acho que na escola eles só trabalham a teoria não trabalham a prática. Não vamos generalizar, mas a teoria é trabalhada 70% a prática fica como tempo de sobra. Porque eu pego o livro e leio pras crianças e trabalho o conteúdo do livro. O livro didático lá desde o início do ano. Vamos conversar sobre isso (...) a prática fica bem afastada da teoria. Ta lá no livro da criança o Leão e não sei o que lá. Que leão? A criança já viu algum leão? Você não traz um vídeo do leão. O leão é um animal feroz. Ele é um animal feroz, por que ele é um animal feroz? Porque dentro do ambiente dele ele precisa matar, comer. Então a criança precisa (entender) que ele é aquilo que a gente seria no ambiente dele. Ele come, então tem que matar outro bicho então ele é mau. Ele é mau? Não. Ele tem que fazer aquilo pra sobreviver. Então, assim eu acho que a teoria é*

uma e a prática é outra. Não necessariamente existe dentro do ambiente escolar.

3.2. – O ofício docente

A palavra ofício é polissêmica. Mas aliada ao qualificador docente ganha um sentido de trabalho do/a professor/a. O ofício estava aliado a um *métier*, em um universo do artesão, de um jovem que aprende com seu mestre (CHARLOT, 2005). No que condiz à esfera desse ofício, abordamos três eixos de análise, que são articuladores entre si: a identidade profissional; o trabalho docente e as experiências formativas.

Esperamos nesta subseção abordar as temáticas que emergiram dos depoimentos das professoras pensando na atuação do magistério no âmbito escolar. Os relatos da observação participante ganham a cena nesse contexto. É o olhar do etnógrafo que estranha o familiar, dá sentido aos relatos, entrecruza dados e tece interpretações. Por isso mesmo, partimos da identidade em sua condição relacional, ou seja, que ocorre em relação ao Outro. Só se é professor/a diante de alunos. Percorremos o itinerário do que venha a ser o trabalho docente e como advém sua função cotidiana na escola, assim como as experiências formativas como constitutivas desse ofício de ser professor ou professora no cotidiano da escola de educação básica.

3.2.1 – A identidade profissional: tornar-se professora

Perguntamos às professoras o porquê pela decisão do magistério entre tantas possibilidades de uma carreira profissional. A partir de seus depoimentos faremos uma reflexão sobre a ideia do tornar-se professora, evidenciando algumas ponderações acerca da temática.

De acordo com nossas entrevistadas, a decisão pelo magistério ocorre por diferentes motivos e é permeada por relações diversas: o gostar de criança aparece na fala de três professoras; a família como propulsora da escolha pelo magistério aparece na fala de seis entrevistadas; à questão familiar relacionado com a necessidade de uma escolha profissional, ou seja, o magistério como um caminho para o trabalho aparece na fala de sete das onze entrevistadas. Apenas uma professora afirmou que se tornou docente por um ‘não querer’, como uma escolha sem rumo e objetivos específicos e uma docente afirmou que escolheu a profissão pelo ‘prazer de ensinar’.

Para pensar a questão da identidade docente, temos os estudos de Carlos Marcelo (1998; 2009) que abordam a temática relacionando as experiências individuais e profissionais. Em seu artigo de 2009, o autor indica algumas características, ou constantes, como denomina o mesmo sobre a identidade profissional e sobre os desafios a serem enfrentados pelos professores.

Segundo o autor, as questões relacionadas à sociedade do conhecimento, à atividade profissional do magistério, à cultura profissional, à necessidade da experiência, à crise da identidade docente, à relação professor-aluno, aos entraves da gestão e da avaliação, compõem o cenário da formação docente na atualidade.

Partindo do cenário formativo, o autor evidencia as constantes na identidade que versam sobre a percepção profissional, a própria ideia de complexidade, a crise profissional, a relação local e global, a questão da sociedade do ensinar e aprender e as novas demandas do mundo atual. São indicados aqui como os desafios do ofício docente.

Dentro desse contexto, Marcelo (2009) sinaliza 14 constantes, que segundo o mesmo, poderiam ser mais, ou mesmo serem agrupadas, mas a escolha é sugestiva para o desenvolvimento de um debate profícuo e de futuras reflexões. São elas:

1. *Milhares de horas como alunos não são gratuitas: a socialização prévia.* Existe uma socialização prévia no processo de formação docente, ou seja, mais uma vez indica-se que a longa trajetória que temos como alunos não é gratuita, ela auxilia na própria formação do tornar-se professora/o.
2. *As crenças sobre o ensino dirigem a prática profissional.* Através das experiências pessoais com o conhecimento formal, escolar e o de sala de aula. Ou seja, o ambiente da escola também é encarado com um espaço formativo.
3. *O conteúdo que se ensina constrói identidade.* Nesse sentido a multidimensionalidade proposta no primeiro segmento do ensino fundamental é um indicativo da complexidade das constantes na formação docente. *O que e o como se ensina* constituem a identidade docente. Mas, como pensar tais questões, através dos campos disciplinares já consolidados e edificados? São desafios propostos.
4. *A fragmentação do conhecimento docente em que alguns conhecimentos valem mais que outros.* Tal afirmativa nos leva a pensar nas separações existentes entre os saberes populares e os eruditos, nos conhecimentos didáticos dos conteúdos escolares com o conhecimento não sistematizado, nas pontes entre os significados do currículo formal e o currículo praticado, nas diversas realidades que perpassam o espaço-tempo escolar e a própria relação entre escola e universidade.
5. *Aprende-se a ensinar ensinando: o valor do conhecimento prático.* É nessa constante que vemos a questão valorativa do ensino, vislumbrando assim, as relações entre teoria-prática, epistemologia da prática e práxis pedagógica.
6. *O isolamento: cada qual é senhor em sua aula.* Nesse sentido, a solidão e o isolamento no âmbito da sala de aula formam a componente de uma identidade sem diálogos. Os egressos, também, permeiam esse contexto, por não terem, em sua grande maioria, com quem dialogar após a sua formação na universidade. É preciso repensar os estudos com os egressos e os papéis dados a estes no conjunto formativo da instituição em que se formaram.

7. *Os alunos e a motivação profissional.* A relação com os alunos é uma constante que auxilia na motivação e colaboração das atividades em sala de aula. É no cotidiano das interações dos docentes com seus alunos que existe a possibilidade de mudança da prática educativa e mesmo do sentido que se dá por ser professora. O gostar de criança e o prazer pelo ensino em muito se relacionam com essa constante.
8. *A carreira docente: aquele que sai de sala de aula não volta.* Nesse contexto entende-se que o docente que sai da sala de aula não volta mais a ela. Sendo assim, a docência e sua relação com o trabalho permeiam todo o contexto da escola, mas são imbricadas, aqui, as questões da saúde física e mental docente. Também, é possível constatar que quando o professor assume o papel de coordenador ou supervisor ele, em geral, não atua mais na sala de aula na condição de docente.
9. *Tudo depende do professor: os docentes como artesãos.* Nesse tópico o autor demonstra que a responsabilidade da sala de aula é sempre do professor, em que há uma hiper-responsabilização docente sobre as condições do acesso ao ensino e a qualidade dele. Por isso mesmo, o docente é comparado a um artesão que “constrói conhecimentos e habilidades e materiais da mesma forma como fazem os artesãos. Os professores trabalham sós em sala de aula e acumulam sabedoria e saber-fazer” (MARCELO, 2009, p. 11).
10. *A ideia do docente como consumidor: “fast-food” nas salas de aula.* Nessa constante o autor traz à tona que as instâncias políticas se encarregam de colocar o professor no papel de consumidor de políticas públicas, das ideias, das novas tecnologias da informação e comunicação. “Assim, se traduz uma visão do docente como um aplicador de inovações que às vezes não entende e nas quais, evidentemente, não participou” (MARCELO, 2009, p.12).
11. *A competência não reconhecida e a incompetência ignorada.* São demonstrados pontos nodais da formação em que aparecem o estágio, o hábito de analisar a própria prática e as avaliações. Segundo o autor, existem inovações no cotidiano escolar que não ultrapassam os muros da escola, a competência não reconhecida, mas existem docentes que se refugiam no isolamento desenvolvendo um ensino sem se preocupar no direito de aprender do aluno, a incompetência ignorada.

12. *O que fazemos como essas geringonças? Desconfiança ante as tecnologias.* A desconfiança frente às tecnologias da informação e comunicação permeia uma nova era no campo educacional que se relaciona com uma forma pronta e acabada de utilização pedagógica em sala de aula. Mais uma vez indica-se a passividade do docente frente às mudanças do ensino outorgadas por outrem.
13. *A influência incompleta dos docentes.* A internet e a televisão como instâncias de informação ganharam força na atualidade, fazendo com que os docentes e a escola perdessem um papel importante na formação social dos sujeitos escolares no que condiz à informação.
14. *Começar a ensinar: quanto mais difícil melhor.* Os primeiros anos do magistério são cruciais na formação identitária do professor. Por isso mesmo, urge-se em uma inserção profissional mais recente e uma tarefa definidora do docente: “devem ensinar e devem aprender a ensinar” (idem, p.14).

São essas as 14 constantes de que Marcelo (2009) nos fala, colocando a formação docente em uma encruzilhada e propondo aos leitores novas perspectivas para se pensar as inovações e a complexidade posta no ensino nos dias atuais.

O desafio, portanto é, transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento. Uma profissão que seja capaz de aproveitar as oportunidades de nossas sociedades para conseguir que respeite um dos direitos fundamentais: o direito de aprender de todos os alunos e alunas, adultos e adultas (idem, p.139)

A partir dessa circunscrição, o texto nos leva a reflexões sobre quem são os professores que atuam na educação e como se dão os seus processos formativos. Nesse sentido, é de suma importância pensar qual é a identidade do professor e como se dá sua atuação em sala de aula, e quais são os seus desafios como formadores de geração. Charlot (2005, p. 95) evidencia que:

O que está, então, em jogo na formação não é somente uma relação de eficácia a uma tarefa, é uma identidade profissional que pode tornar-se o centro de gravidade da pessoa e estrutura sua relação com o mundo, engendra certas maneiras de ‘ler’ as coisas, as pessoas e os acontecimentos. Compreende-se que há aqui um ponto capital para se interrogar sobre a formação profissional dos professores.

Evocamos a fala da professora Camila que traz à tona o processo de *tornar-se* professora, constituindo uma identidade profissional, através de um não querer, ou mesmo de um aparente desinteresse que a levou para o exercício do ofício docente. A pergunta intentava saber o porquê da escolha de *tornar-se* professora.

Camila: *Ai essa é uma resposta engraçada, porque na verdade eu nunca quis ser professora. Até a minha 8^a série eu não queria ser professora, mas ai eu entrei nessa escola e lá tem vários cursos profissionalizantes. E ai quando eu saí da oitava série e fui pro ensino médio e eu tive que decidir que curso profissionalizante eu iria fazer. E a minha mãe que deu a ideia de eu fazer o Curso Normal porque seria um campo melhor de eu conseguir emprego assim que eu terminasse o ensino médio. Ai eu até gostei da ideia, gostava até de ser professora né, mas, na verdade eu queria outras coisas. No início eu achava que ia ser bailarina pro resto da minha vida e que ia ganhar dinheiro com isso pro resto da minha vida, porque eu danço desde os 5 anos, e ai eu achava isso. Ai eu comecei a fazer o Curso Normal e aí me apaixonei pelo curso, fiquei assim fascinada e ai acabei tendo a vontade de ser professora e não me imagino fazendo outra coisa de jeito nenhum.*

O discurso da professora Camila nos faz ajuizar sobre um enamoramento com a profissão docente, ou seja, o processo em que existe um encantamento ou um deixar-se cativar pelo magistério. A ideia de enamorar-se pelo ofício docente já foi objeto de investigação de Matiz e Lopes (2009), estudo em que as autoras dissertam sobre a formação inicial e a vivência na inserção profissional de professoras principiantes.

Segundas as autoras, o “enamoramento sobre a profissão parece ir germinando ao longo do tempo, e cada professora tem uma história diferente para contar sobre como tudo começou” (MATIZ & LOPES, 2009, p. 1420). É nesse narrar sua própria escolha profissional que encontramos pistas da constituição identitária do tornar-se professora, de uma construção da identidade profissional.

É no entendimento de profissionalidade que encontramos embates no que tange às concepções de formação e identidade docente. O termo está relacionado à ideia de competências (LÜDKE & BOING, 2004), ou como especificidade da ação docente (SACRISTÁN, 1991). Segundo Ambrosetti & Almeida (2010, p. 190), existe uma relação dialética entre os termos de profissionalidade e profissionalização, entendendo que

(...) o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e as habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, o qual demanda a conquista de um espaço socialmente reconhecido e valorizado de autonomia favorável a essa constituição.

A professora Gabriela evidencia a não lembrança na escolha do magistério como profissão. Mas também evoca, contraditoriamente, a própria lembrança ao falar da avó e da mãe como atores fundamentais na escolha da profissão. As contradições são postas através dos sentidos que a linguagem lhes confere.

Gabriela: *Eu era muito pequena quando eu decidi ser professora então na verdade eu não lembro. Eu sei que...a minha avó sempre pergunta pra gente...não minha avó falava assim “Jussara a gente fica perguntando pras suas filhas o que elas vão ser...porque quanto mais cedo elas decidirem mais cedo elas estudam pra aquela área. Então eu que sou a mais velha, eu falava assim, “quero ser professora”, a minha irmã também falava “eu quero ser médica” e a minha irmã mais nova falava que queria ser policial. Então todo o estudo que a minha mãe tentou fazer pra mim, me matricular foi pra ser professora. Então tudo o que tinha pra ser professora ela tentava me empurrar, a minha irmã Angelina a mesma coisa tudo o que a minha mãe podia botar de curso de auxiliar de enfermagem, de medicina, a minha mãe tentava incentivar a minha irmã. Então eu falei assim “quero ser professora” só que eu fui até hoje.*

A professora Mariana também parte de uma premissa familiar e compõe seu discurso através de uma relação com o humano, no caso em especial a criança. Mas as questões profissionais também ganham destaque, através da fala paterna e do ofício em que se ganha dinheiro para subsistência. Todavia, a professora retoma em seu discurso uma subversão, ao afirmar que não basta a influência da família, é preciso o gostar da profissão, criando assim, uma identidade a partir dela.

Mariana: *Primeiro pela influência familiar que a minha família inteira é de professores. Desde a minha tia, da minha mãe, minhas primas, a minha família inteira, então isso influenciou. Segundo porque eu acho que é uma área que propicia você a lidar com o humano, e eu gosto de lidar com essas relações humanas. E o fato também de estar envolvida com criança que é também uma área... São pessoas*

que eu gosto... Eu gosto de lidar com as crianças pelo que elas têm pra te trazer. Então família, gostar de criança e de uma área... Porque também teve a influência do meu pai, meu pai sempre falou assim pra mim "ah você vai encontrar trabalho em qualquer lugar se você fizer curso normal até em uma escolinha de quintal se vai poder a partir do ser professor, mesmo que não tenha inicialmente uma graduação, você vai poder... a profissão vai te levar pra frente. Por quê? Porque você vai ter seu dinheiro, se você não conseguir passar pra uma faculdade pública, se vai conseguir se manter numa particular, porque assim, até então não que meu pai não pudesse me bancar mas ele disse assim "a independência em primeiro lugar". E ali, acabou que isso aconteceu, se eu não fosse professora, por influência da família, do gostar, mas também tem muito daquilo, você tem que gostar, se você não gostar não adianta, influência de pai, de mãe, de família inteira.

É interessante destacar o panorama em que está imerso o sujeito professor, que nesse contexto, versa sobre uma sociedade do conhecimento. As identidades e desafios do professor dialogam com as ideias de Carlos Marcelo (2009) para pensarmos as complexidades existentes no cenário educativo atual. Tecemos esse diálogo acrescido com as palavras do professor Paulo Freire (2000), que nos levam a pensar a identidade docente em um processo de *tornar-se*, ação essa que vai se dando em um contexto histórico, político, social e cultural.

[...] Ninguém começa ser educador/educadora numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador/educadora ou marcado pra ser educador/educadora. A gente se faz educador/educadora, a gente se forma, como educador/educadora, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2000, p.58).

3.2.2 – O trabalho docente

Quando questionamos o porquê de fazer uma faculdade e a escolha do Curso de Pedagogia, pensando a tensão entre formação e atuação docente, chegamos a algumas constatações.

A decisão por fazer uma faculdade é refletida nas falas das professoras afirmando a escolha pelo ensino superior como uma continuidade aos seus estudos. Além da continuidade na formação, aparecem as questões ligadas ao trabalho, ao acaso, à formação docente e ao sonho de cursar um ensino superior.

Já no que tange à escolha pela Pedagogia, as entrevistadas afirmaram que o curso possibilitou uma forma de continuidade aos estudos já iniciados no Curso Normal. Todavia, das onze professoras, nove manifestaram o desejo de fazer outro curso de graduação que não fosse Pedagogia. Algumas afirmaram que tentaram Pedagogia porque o ingresso no vestibular é mais fácil e assim que passassem mudariam de faculdade, mas a identificação com a proposta do curso foi maior, possibilitando, dessa forma, a permanência na graduação em Pedagogia.

A questão do trabalho docente é abordada por Tardif e Lessard (2008) relacionada com uma perspectiva sociológica. Os autores dão um panorama do trabalho interativo e reflexivo indicando, assim, algumas constatações sobre o cenário de atuação professoral nas sociedades modernas. Partem de uma tese de defesa em que “o trabalho docente constitui uma das chaves para compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (*Ibidem*, p.17), chegando às seguintes constatações:

1. Existe uma queda livre da categoria dos trabalhadores produtores de bens materiais nas sociedades modernas; 2. É o grupo de profissionais, cientistas e técnicos, nas sociedades da informação e do conhecimento que controlam e criam o conhecimento; 3. Crescimento das profissões e dos profissionais ligados às ciências e a especialização; 4. O status das profissões que têm seres humanos como “objeto de trabalho”. Aqui se assenta a ideia de trabalho interativo, “cuja característica essencial é colocar em relação, no quadro de uma organização (escola, hospital, serviços sociais, prisões, etc), um trabalhador e um ser humano que se utiliza de seus serviços”. (*Ibidem*, p.19). E o trabalho reflexivo se

[...] relaciona com as fortes mediações lingüísticas e simbólicas entre os atores, bem como, da parte dos trabalhadores, de competências reflexivas de alto nível e de capacidades profissionais para gerir melhor a contingência das interações humanas na medida em que vão se realizando (*idem*, p.20).

Abordando a centralidade da docência na organização do trabalho, e sinalizando a condição de tempo que possui a ofício do magistério, tal como a medicina e o direito, os autores também indicam pontos nevrálgicos no contexto de atuação do exercício do magistério.

O ponto nevrálgico é revelado através de indicativos, mesmo quantitativos, tais como o número de professores e número de alunos no âmbito da educação, indicativos que por sua vez se relacionam com as funções de ensino, com os orçamentos públicos e os dados institucionais, dando assim uma perspectiva macro-social às investigações sobre formação e atuação do professor. O estudo sobre a centralidade da docência na organização do trabalho é destacado como “(...) imperativo em que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar” (TARDIF & LESSARD, 2008, p.24). Segundo os autores, o exercício do ofício professoral deve ganhar destaque nas pesquisas acadêmicas e mesmo na formulação de políticas públicas para educação.

As dificuldades encontradas na atividade docente refletem, em boa parte, os caminhos e descaminhos dos processos de formação e atuação do magistério, bem como observamos nas falas das entrevistadas da pesquisa, nas observações na escola e nas reuniões de egressas na Residência Pedagógica.

Sobre essas dificuldades encontramos na fala de uma professora o método abordado pela escola que ocorre em forma de agrupada (crianças de idades diferentes na mesma sala organizadas por etapas da aprendizagem); a família dos alunos aparece na fala de três professoras, elas evidenciam a dificuldade dos pais entenderem sua prática pedagógica ou mesmo não ensinarem seus filhos alguns comportamentos, ditos básicos; o ambiente de trabalho exposto na relação com a direção aparece na fala de professoras que trabalham ou trabalharam em escolas particulares; os problemas dos alunos como a não ida dos mesmos à escola; a falta de material escolar aparece na fala de duas professoras e também, na observação participante; das crianças da educação infantil, pois a professora não se sente bem em trabalhar com essa faixa etária; por fim, a formação que a escola possibilita.

Após as entrevistas das onze professoras entendemos que era preciso ir à escola para que pudéssemos tecer considerações de cunho etnográfico, ampliando, sobremaneira, as discussões acerca do objeto de estudo investigado. A observação participante foi o caminho encontrado para tal ação, pois a compreendemos como uma forma de tornar mais inteligível as práticas culturais exercidas no cotidiano da escola.

Dessa forma, como descrição densa do campo investigado e com o olhar do etnógrafo que a todo o tempo tenta estranhar o familiar, foi preciso perceber o contexto, o texto e pré-texto que se davam no cotidiano da escola. Os relatos que ora compõem essa dissertação consubstanciaram nossas análises. Assim sendo, o relato que se segue é um retalho do tecido da investigação.

Relato de observação na escola: *converso com Yara sobre a formação oferecida pela escola. E uma das problemáticas que envolvem a formação em serviço versa sobre o tempo que é destinado para ela. A Secretaria de Educação de São Gonçalo não vem possibilitando uma formação que parta dos anseios vividos dentro do cotidiano escolar, segundo a fala da professora. Sendo assim, a coordenação de Educação Infantil busca uma solução para tal fato. A escola recebe textos quem têm a função de ser um “instrumento” usado pela coordenação pedagógica para formação em serviço. Mas, tal ação não vem ocorrendo; o que tem sido visto na prática é que os textos são entregues aos professores como base para resposta de algumas questões chaves, que são no final do mês recolhidas. Esse processo formativo acaba por não cumprir seu papel, na medida em que as discussões são feitas isoladamente e não em grupos, como seria o ideal. Os textos são passados para cada professora que respondem as questões propostas, fazendo assim, apenas, uma tarefa. Depois de lido individualmente e reencaminhando à coordenação que por sua vez repassa à Secretaria de Educação, é feita a certificação da carga horária de formação em horas, dando um acréscimo de 03% no salário para cada 120 horas de estudo (Relatório IX-29/08/10).*

Tal ação incômoda a professora Yara, que entende a formação como um processo em constante diálogo e que esta, possivelmente, deve ocorrer através de um coletivo que esteja sensível a realidade da Rede Municipal de Ensino.

A partir do relato da observação, podemos apreender como são estabelecidas as tramas que envolvem o cotidiano do ofício do professor no contexto escolar. A profissionalização do ensino e do trabalho docente são temáticas abordadas como forma de evidenciar questões sobre a profissão professor. Tardif e Lessard (2008) indicam que a docência é um trabalho interativo e possui seu objeto humano, pautando-se nas perspectivas filosóficas e sociológicas para conceituarem trabalho. Assim sendo, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (p.31).

Entrelaçando as observações com as vozes das professoras entrevistadas, podemos perceber que a atuação docente se reflete em uma relação, que ora se dá em uma perspectiva micro, na relação face a face, mas que ora se dá em uma relação macro, no que compete à rede municipal de ensino.

Valéria: *primeiro eu vou falar dessa questão da família, assim como os pais tem essa liberdade de eles virem conversar com a gente, a gente tem a liberdade de conversar com eles. Então, às vezes a gente vai tentar explicar pro pai alguma situação que tá acontecendo na sala como o filho dele tá se comportando, tá agindo com os demais colegas e às vezes os pais têm aquela resistência. E ficam olhando pra você com aquela cara de que “não, eu vou conversar com meu filho”, mas chega no dia seguinte continua a mesma coisa.*

Carolina: *Os pais foram a minha maior dificuldade. Me achavam inexperiente, por ser muito nova. Não acreditavam no meu trabalho.*

Através das falas das professoras acima, podemos depreender que as relações entre as famílias dos alunos e as professoras se dão no contexto social do dia-a-dia da escola e que estão relacionadas com o próprio trabalho docente. A família do aluno se torna um entrave no que condiz ao exercício do magistério.

Já a fala da professora Yara de 40 anos, docente da rede pública de ensino de São Gonçalo na educação infantil e que atua como coordenadora pedagógica em Niterói reflete uma relação macro-social exposta pelas condições de trabalho na rede municipal de ensino de São Gonçalo.

Yara: *na rede municipal de São Gonçalo a gente tem muita falta de material pra trabalhar, atendimento às crianças com exceção da merenda é muito precário. São turmas lotadas. Material não tem, folha, você trabalha com pré-escolar e não tem folha tem que ficar cortando folha no meio pra entregar pras crianças. Falta tudo na escola. E falta inclusive esse espaço de discussão que eu acho que as outras coisas que faltam se nós tivéssemos um espaço de discussão, talvez a gente buscasse melhor os recursos pra escola.*

O depoimento de Yara reflete as condições de trabalho no magistério na rede de ensino de São Gonçalo, a partir do seu cotidiano. Além, das condições materiais faltam momentos para formação em serviço com os seus pares na escola. Corroborando tal fala, temos o relato de observação na escola em que é possível perceber como algumas questões, tais como violência, permeiam o espaço-tempo da escola.

Relato de observação na escola: *A tarde foi passando eu fui pensando no tempo da educação infantil. Enfim, mas nesse instante vi a socialização das atividades. Percebi que eles têm três e quatro anos. Mas que suas vidas também são marcadas por ações de*

violência, como relatou Yara sobre o aluno W. que o tio dera um cascudo no menino que havia ferido a cabeça, que seu pai tem um possível envolvimento com o tráfico, sua mãe uma displicência com o cuidado da criança. Além do mais, a professora informa sobre a relação escola-comunidade que está no campo das tensões, do poder da política e do tráfico de drogas. Algo que Yara nos fala sobre essa relação com toda propriedade de quem já conhece a comunidade em que trabalha há certo tempo. Também posso destacar que a família possui livre acesso na escola. Os responsáveis podem entrar na escola e ir até a sala de aula buscar as crianças, sem muitos problemas (Relatório V – 30/06/10).

Dessa forma, é preciso perceber as dimensões do trabalho docente em três perspectivas de acordo com Tardif e Lessard (2008). A primeira dela é a atividade: “a atividade do trabalho é realizada sempre num ambiente organizado, que é ele próprio, o produto das atividades anteriores” (p.49). A segunda é o status que “representa o aspectos normativos da função ou o processo de institucionalização que delinea esse aspecto” (p.50). E por fim, a experiência “não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e significação de uma situação vivida por um indivíduo” (p.51).

Por fim, avistamos como ocorre a relação entre trabalho-escola-sujeito da docência e como estes se entrelaçam a partir do relato de observação na escola.

Relato de observação na escola: *Após a conversa é chegada à hora da recreação das crianças e depois do lanche e da escovação dos dentes. Na hora da recreação uma das alunas bate em um dos meninos. Nesse momento Yara intervém e fala para ela pedir desculpas, a criança faz. Continuamos com o momento recreação. Um dos meninos começa a fazer com lego uma “torre bem grande”, segundo ele. A torre é erguida inúmeras vezes, mas em um determinado momento toda a turma fica mobilizada com a aprendizagem. Todos, inclusive eu e a professora, participam do momento. Aquilo gera além da mobilização da ação em grupo uma alegria no aluno que idealizou a tarefa (Relatório IV – 23/06/10).*

O fragmento acima exemplifica as relações estabelecidas entre a professora e seus alunos, relações estas estabelecidas dentro do contexto escolar. A descrição da cena, dessa maneira, evidencia como se dão os envolvimento pessoais no contexto do trabalho docente no âmbito da educação infantil.

É preciso pensar, então, a partir das concepções de Tardif e Lessard (2008): quem é o professor da educação básica, como ele desenvolve seu trabalho e como ele se percebe na instituição em que atua. Tais elementos – identidade, didática e

reflexão sobre seu saber-fazer - parecem compor as dimensões que não podem ser perdidas de vista, dentro do processo de formação e atuação docente.

Por fim, podemos supor que a sociedade moderna é o espaço-tempo em que vivemos e atuamos, por isso mesmo ela circunscreve as instituições de ensino e o próprio sujeito que nela atua. O trabalho docente sobrevém com e para pessoas humanas, evidenciando demandas específicas para pensarmos as questões correlatas ao ensinar e aprender como nos advertem Tardif e Lessard (2008). Partimos, então, dessas inferências para pensarmos as experiências formativas.

3.2.3 – As experiências formativas

A partir de uma descrição de como foi o primeiro dia na condição de professora, as entrevistadas revelaram algumas questões em que podemos perceber como as experiências formativas estão relacionadas com o ofício docente, através de seus contentamentos e discontentamentos.

Nesse sentido, sobre o primeiro dia no exercício do magistério, temos relatos acerca da condição do próprio ofício docente, através do medo das crianças; do desafio e do desespero; algumas relataram que foi assustador e que o nervosismo imperava; foi uma situação engraçada no que condiz às relações com as crianças, foi estranho e que para ensinar foi preciso romper com os modelos de antigos professores; além de ser um momento desesperador, tranquilo e apreensivo. Nesse contexto, as falas de quatro professoras revelam suas experiências relativas à formação em nível de Normal.

Segundo Tardif e Lessard (2008) as análises do trabalho docente devem ocorrer através dos modelos indutivos, ou seja, devem partir do particular ao universal. Os autores tocam no âmago das relações do ofício docente, já que relacionam as perspectivas macro e micro sociais; abordam de forma preponderante como é preciso investigações e olhares para a questão do trabalho docente na atualidade. Todavia, é preciso não descontextualizar de onde se fala e com quem se fala, ou seja, do âmbito da escola e da universidade e com os sujeitos escolares.

Nesse sentido, é preciso pesquisar dialogando com a ótica dos professores e das instituições em que pesquisamos. E que para além dessas perspectivas é

preciso ampliar as teorizações que consubstanciam as práticas pedagógicas cotidianas nas instituições de ensino, por uma circularidade de saberes.

As alocações das professoras abaixo sinalizam como se dá a relação da experiência profissional no primeiro dia do ofício do magistério. Tais falas também dialogam com as questões políticas da formação docente complexificando a ideia de socialização profissional, ora relacionada com questões macrossociais e ora com questões microssociais.

Katiuscia: *Meu primeiro dia nessa condição foi um tanto estranho, eu ainda estava em formação no Curso Normal e não sabia bem o que fazer, então segui aos moldes daqueles que foram meus professores, tentando romper com o que me incomodava.*

Taisi: *quando eu fiz o Curso Normal eu fiz o estágio na Educação Infantil. Eu gostei do estágio, mas achei as crianças da educação infantil muito dependentes do professor. E eu me identifiquei mais com o ensino fundamental. Quando eu comecei a trabalhar com essa escola me falaram que só tinha duas opções: ou alfa pela manhã ou educação infantil à tarde. 'Como eu já faço a faculdade pela manhã e quero continuar com minha turma, vou ficar com a educação infantil.' Mas olha só, no começo eu não gostava muito, mas foi um desafio. E como professora assim, eu tinha que estar aberta pra tudo, as novas... Aí eu fui pra educação infantil. Eu planejei uma aula e meu primeiro dia de aula era o meu primeiro dia como professora. Eu não tinha trabalhado como professora. Então, eu planejei minha aula pra uma escola e essa escola não era a escola que eu tava entrando.*

Yara: *eu acho que no primeiro dia... Eu vou falar mais da escola pública que da escola particular, eu acho que não me senti tão pronta como na pública, tão responsável como na pública. No primeiro dia eu tive um pouco de medo das crianças. E as crianças têm um pouco de medo de você. Mas, foi assim, foi bom que ali eu vi que era aquilo mesmo que eu queria. Tanto que eu fiquei mais um ano e pouco trabalhando, é com eles mesmo que eu quero. Quero ser professora, fiquei cinco anos na mesma escola. Eu tinha maior intimidade com a comunidade, sabe? Eu me encontrei naquela escola.*

A partir das falas, acima, podemos vislumbrar que é preciso refletir sobre os componentes do trabalho docente, já que esses são pautados através da atividade de ensinar, no status e na experiência, como já abordado na categoria temática do trabalho docente.

Podemos pensar, primeiramente, que a experiência se dá pela repetição do trabalho no cotidiano (TARDIF & LESSARD, 2008). Tal asserção evidencia um cotidiano relacionado à monotonia e ao controle, sendo a experiência fruto desta

relação. Todavia, segundo os mesmos autores, em outra perspectiva, podemos pensar a experiência “não como um processo fundado na repetição de situações e sobre controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo” (*idem*, 2008, p.51). É nessa, segunda, perspectiva que nos fundamentamos para analisar o trabalho docente no cotidiano da escola.

Como então superar o medo de ensinar? Ou mesmo o medo dos alunos? Como superar o desespero do primeiro dia na escola? As falas das professoras, Marcelle e Margareth exemplificam como susto e apreensão são ações que vão dando lugar à experiência docente.

Marcelle: *O primeiro dia foi assustador, as crianças ficaram ansiosas, fora da turma. Era tudo novo pra mim, o trabalho seria novo. Ao mesmo tempo pela expectativa e pela ansiedade como seria, mas o medo também: será que eu vou dar conta? O projeto, a escola, mas assim foi bem gratificante. Eu saí com gostinho assim de que tudo deu certo, bem bacana.*

Margareth: *foi bom, mas foi um pouco apreensivo né? Porque eu não sabia o que me esperava e quando eu cheguei essa escola está trabalhando com uma nova forma, em Agrupada. Você reunia as crianças de várias idades em uma sala. Então a gente ta reunindo criança de dois a cinco anos na mesma sala. E a professora tem que trabalhar com eles, atividade pra todos. Todos têm que fazer a mesma atividade. Então, achei um pouco difícil porque eu não tenho experiência nesse novo jeito. Essa nova forma, mas foi interessante. Um novo jeito de aprender. Eu consegui, mas o início foi um pouco confuso.*

Se o primeiro dia na condição de professora é revelador de ações e contextos do ofício docente, questionamos como as próprias professoras avaliavam suas práticas, na escola, a partir dos estudos da universidade.

No que condiz a uma avaliação da prática docente na escola a partir dos estudos da universidade, as professoras indicam que estão em um processo de aprendizagem, pois o Curso Normal possibilitou somente a prática; estão em um processo de aprimoramento, pois o Normal ensinou a prática e a universidade a teoria; em um processo de aprendizagem de mudança da prática pedagógica, porque sempre estão aprendendo; de se auto perceber uma excelente professora, pois sabe explicar e tem paciência; do Normal ter ensinado a dar aula, todavia sem uma relação com a universidade, já que tal relação não aparece na fala da

professora Marcelle; de se estar em aprendizagem constante e por isso mesmo esta ação ser vista com uma dimensão da formação docente; de no Normal ter aprendido a se ver como professora – envolvendo a questão da identidade - e na universidade ter aprendido uma reflexão maior, por isso se avalia como sendo *mais professora*.

As falas de Margareth, Claudia e Marcelle refletem a posição de docentes que estão sempre aprendendo. Podemos entrever, dessa forma, que o aprendizado das professoras se dá em um processo contínuo.

Margareth: *eu acho que eu to em fase de aprendizagem ainda. Porque a todo momento eu aprendo alguma coisa na escola, eu não cheguei já sabendo. A faculdade preparou a gente, mas não totalmente.*

Cláudia: *Olha, avaliando desde o início do normal até agora na universidade, eu acho que eu só fui aprimorando, óbvio que você vai estudando, você vai conhecendo e aí você vai aprimorando e os diversos espaços que eu freqüentei me ajudaram a estar bem melhor, desenvolvendo, desempenhando melhor a minha função, minha atividade, nesse projeto que eu participei foi assim...*

Marcelle: *eu aprendi muitas coisas no Curso Normal. Até me preparar pra dar aula, didaticamente né? Aprender a me organizar na questão do plano de aula, a estar buscando ferramentas que me ajudassem, assim, como construir jogos, visitei escolas. Nesse sentido acho que contribuiu bastante.*

As falas acima refletem, mais uma vez, o papel do Curso Normal na formação docente e do inacabamento do ser professora. É preciso tecer um diálogo com Paulo Freire (2005b) e com sua Pedagogia da Autonomia.

Segundo Freire (2005b) existe uma multiplicidade de saberes na constituição de uma pedagogia da autonomia: criticidade, estética, ética, reflexão, consciência, entre outros. É nesse sentido que o autor nos fala do inacabamento do ser humano, em que o “destino” não é dado, mas sim construído no palco da História. As experiências formativas estão postas nesse cenário. As falas das docentes nos induzem a pensar na própria inconclusão do processo formativo do tornar-se professora.

Embora o Curso Normal lhes desse “muitos instrumentos do fazer pedagógico” e o Curso de Pedagogia lhes “fizesse pensar sobre esse fazer”, e mesmo algumas articulassem o fazer e o saber do Normal e da Pedagogia, algumas professoras sinalizam que precisam aprender mais, não sabem tudo. Também

indicam que estão se formando no dia a dia de suas práticas docente, colocam a perspectiva da formação em múltiplos espaços, em circularidade e continuidade, proposta que defendemos nessa investigação.

Desse modo, é possível perceber que ensinar exige consciência do inacabamento e reconhecimento de ser condicionado (FREIRE, 2005b). Nesse sentido, são as palavras do próprio Freire que consubstanciam tal reflexão, corroborando a ideia de uma autodeterminação, que segundo o autor ocorre pelo “gosto de ser gente, porque inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele” (idem, p.53).

Nas falas de nossas entrevistadas, avistamos que o ensinar exige a consciência do aprender, que por sua vez exige tanto mais do que for possível na construção de uma pedagogia da autonomia docente.

3.3 – O exercício do magistério: entre a escola e a universidade

Por fim, chegamos ao último eixo de análise que versa sobre a relação universidade - escola. Tal eixo nos propõe pensar como ambas as instituições auxiliam nos processos formativos das professoras. Falamos, em um primeiro momento, da universidade e do seu papel na fundamentação dos conteúdos disciplinares proposto pelo currículo na instituição, mas que esteja relacionado com a prática pedagógica exercida na escola. Já em um segundo momento, falamos da escola enquanto instância formativa do seu próprio professorado. Por fim, articulamos ambas as instituições fazendo a travessia por pontes entre elas.

3.3.1 – Universidade: espaço-tempo formativo

Questionamos quais disciplinas da universidade as professoras consideravam fundamentais em suas práticas pedagógicas exercidas na escola. De uma forma estrutural quantificável, as disciplinas consideradas fundamentais foram:

Quadro I

| | |
|---|----|
| Linguagem, Lúdico, Prática de Ensino, Educação Especial, Cultura e Educação, Currículo, Ensino Fundamental, História e Geografia, Ciências, Artes, Grupo de Pesquisa. | 01 |
| Avaliação, Filosofia, Matemática, Estágio | 02 |
| Psicologia, Alfabetização, Português | 03 |
| Edu. Infantil | 04 |
| Didática | 05 |

A partir do quadro I, podemos perceber que a disciplina didática aparece como a mais mencionada nas falas das entrevistadas. Tal indicativo pode estar relacionado ao Curso Normal e ao papel que esta disciplina tem nessa instância formativa, correlacionada com o fato do *ensinar a ensinar e do aprender a ensinar*. As falas das professoras Valéria e Margareth corroboram tal constatação:

Valéria: *As disciplinas de uma forma geral de educação infantil de ensino fundamental, porque acaba conhecendo as pessoas que estudaram sobre essa determinada faixa, os pensadores, os educadores, me deixa eu ver (...), didática. É importante e eu acho que a gente tem muito pouco na universidade. Eu acho porque no Normal eu tive todos os anos e eu achei um semestre na Faculdade muito pouco, muito pouco.*

Margareth: *didática, apesar de achar que na faculdade faltou muito. Só tivemos um período de didática. Muito pouco, mas achei importante.*

No entanto, cunhamos tal análise na perspectiva da fala das próprias entrevistadas, em que podemos evidenciar as seguintes disciplinas mais destacadas:

Quadro II

| | |
|---------------------|---|
| Professora A | Lúdico, Estágio, Didática, Psicologia e Linguagem. |
| Professora B | Psicologia, Edu. Infantil, Ensino Fundamental, Didática |
| Professora C | Psicologia, Português, Matemática, Filosofia |

| | |
|---------------------|---|
| Professora D | Ciências, Matemática, Português, Historia e Geografia, Edu. Infantil, Alfabetização e Didática. |
| Professora E | Português, Edu. Infantil, Alfabetização. |
| Professora F | Didática, Artes, Cultura e Educação, Alfabetização e Edu. Infantil. |
| Professora G | Avaliação e Educação especial. |
| Professora H | Filosofia, Didática e Currículo |
| Professora I | Estágios e o Grupo de Pesquisa |
| Professora J | Avaliação |
| Professora K | Prática de Ensino |

De forma geral, as entrevistadas sinalizaram que as disciplinas cursadas na universidade, que são fundamentais em suas práticas na escola, estão relacionadas ao ensino e com os fundamentos da educação, tais como as disciplinas de filosofia, linguagem, psicologia, alfabetização, e cultura. Tais escolhas são justificáveis pelo fato de fundamentarem ou mesmo auxiliarem na reflexão do exercício do magistério e na relação professor aluno.

Margareth: *Psicologia pra você entender como é seu aluno, conhecer melhor sobre ele. E a linguagem pra aperfeiçoar os seus métodos pra aplicar em sala de aula. Pra ele conseguir compreender os conhecimentos: português, alfabetização.*

Mariana: (...) *E a psicologia e a filosofia foram para aquilo que eu te falei, a questão da relação do aluno com o professor.*

Foi no espaço da residência pedagógica que também encontramos importantes esboços de falas e exemplos relacionado com o papel da universidade na formação docente. Elencamos as colocações da professora Yara como interlocutora preferencial por observarmos suas aulas na Escola da Praça e para fins de estruturação do trabalho de pesquisa dentro da abordagem etnográfica.

Fala de Yara na reunião de Egressos: *Saí do curso normal, fiz concurso e fui trabalhar na escola pública. Tive muitas dificuldades para trabalhar com os alunos, com a carência deles... Estava infeliz. Então, senti a necessidade de vir para a universidade. A universidade me deu a perspectiva de realizar um trabalho mais humano. Foi na universidade que vi a necessidade de conciliar o financeiro com o profissional e com o prazer (Encontro VI - 25/09/10).*

A fala da professora Yara nos faz questionar o papel da universidade no contexto formativo docente e mesmo como é articulada essa formação. O diálogo com os pares e a partilha de experiências nos é indicativo dessa questão. Por isso mesmo, urge evidenciar o papel da residência pedagógica como espaço-tempo de articulação e partilha de saberes.

3.3.2 – Escola: espaço-tempo formativo

Indagamos, então, qual seria o papel da escola em que as professoras trabalharam ou trabalham em suas formações. Nesse sentido, sobre o papel da escola em que atuam as professoras, destacamos as seguintes alocações: três professoras afirmam a escola como espaço da prática relacionada ora à experiência, ora à formação, ora à reflexão; uma fala evidencia a autonomia que ela exerce na instituição; três professoras destacam a reflexão sobre o exercício do magistério; outra professora fala do processo de desenvolvimento do aluno como transformador na sua formação; uma professora fala da identidade construída na escola e por fim, uma docente fala da escola como instância formativa de forma geral.

Relato de observação na escola: *conversando com Yara ela relata como os seus alunos foram se desenvolvendo ao longo do ano. Como a escola tem um papel nesse contexto. Fala da escola como um espaço formativo e por isso mesmo, como um lugar de aprendizado constante, tanto para as crianças como para ela mesma. Também, evidencia que a educação básica é, por excelência, seu espaço de atuação, não desejando ser professora universitária. (Relatório X – 23/08/2010).*

A partir do relato de observação na escola e do papel dessa instituição nesse contexto é possível avistar o papel social da escola e reafirmar seu lugar como espaço-tempo formativo. A fala abaixo também exemplifica, através da ótica da própria docente, como é entendido por ela o lugar e papel social da escola fluminense e brasileira.

Yara: *olha! Eu trabalho em duas escolas diferentes. Na escola que eu trabalho em Niterói eu sinto que o ambiente da escola é um ambiente formador. Formador não só no sentido de você aprender não, você aprende a lidar com os pais, você aprende a lidar com os colegas, você aprende a necessidade da formação, até pra você se, vamos dizer assim, pra você ser um pedagogo as pessoas pensam que você sabe mais que ele. Que você vai trazer soluções que o*

professor, entre aspas, comum não tem. Você tá dentro de um lugar na escola de hierarquia. Aqui tá os professores, aqui tá o pedagogo, aqui tá a direção da escola. Então, você tem uma formação, uma obrigação de busca. Já na escola que eu trabalho como professora até porque é um município diferente, um município que hoje eu vejo e o sentimento que eu tenho é que a gente tá no momento de muita repressão. De muita mazela, a rede parece que tá tendo muito projeto, muito dinheiro, mas na realidade isso não reflete em nossa realidade na escola. Porque a gente tá em uma escola em um município assistido. Só pra te dar um exemplo, ontem eu fui pra um curso. Lá no Castelo Branco que é uma formação para os professores eu não sabia, mas teve professoras que quiseram ir e não foi permitido a elas. Então, falta diálogo, as coisas não são ditas, talvez pelo fato de eu fazer parte do sindicato quando eu expressei minha vontade de ir, ninguém me breçou. Mas, eu não sabia, alias não soube pela menina que trabalha comigo eu nem perguntei, por causa da correria da escola e eu trabalho no pré-escolar você chega já na hora de entrar na sala e vai embora, e as reuniões pedagógicas é uma coisa pra inglês ver, burocrática, sem sentido. É assim que eu to me sentindo nas reuniões pedagógicas. A secretaria manda uns textos pra você ler, fazer uns apontamentos e eles de dão hora por aquilo. De tão absurda que é a formação, sabe, a forma como é vista a formação. Ontem a palestrante teve um determinado momento que ela disse assim: esqueça o que vocês estudam na universidade, esqueçam o que vocês ouvem nos cursos de formação, essa história de que literatura infantil é pra divertir, que a criança tem que gostar de ler o que nós temos que fazer é usar o livro sim para passar os conteúdos. Eu fiquei assim, esqueçam o que vocês estudam nos cursos. Que a gente é obrigada a dar conteúdo, isso em uma formação pra pré-escola. Que conteúdo é esse de pré-escola? Que não seja leitura, o gosto pela leitura que você passa...

A observação na escola e o relato de Yara refletem como é possível pensar a escola em sua condição de instância formadora. Dentro de um contexto de problemáticas é possível avistar o papel formativo que se vive ao permear o âmbito escolar, pois, é nesse ambiente que ocorrem as contradições e embates do exercício professoral. Como já vimos, para Charlot (2005, p.98) a escola vive na atualidade “o difícil exercício do *métier* do professor”. Se outrora o professor dominando as práticas profissionais poderia exercer a função de ensinar algo a alguém, sem um questionamento dos seus alunos, na atualidade isso não se assenta. A todo o tempo os saberes docentes são questionados, não só pelos alunos, mas por toda a comunidade escolar. Por isso mesmo, segundo o autor, se torna muita mais difícil ensinar e formar-se em um contexto de complexidade.

Formar professores é dotá-los de competências que lhes permitirão gerir essa tensão, construir as mediações entre práticas e saberes

através da prática dos saberes e dos saberes das práticas. Para formar educadores, é preciso ser igualmente capaz, como formador de educadores, de gerir a mesma tensão (CHARLOT, 2005, p.98).

O indicativo dessa tensão nos direciona mais uma vez pensar no objeto de estudo desse trabalho, em que a formação docente possa ocorrer em uma circularidade de saberes entre a escola e a universidade.

3.3.3 – Relação escola-universidade

Por fim, questionamos como a relação escola-universidade pode interferir na formação de professores. O indicativo dessa proposição é pensar, dessa maneira, uma relação intrínseca entre ambas as instituições mediadas não só pela pesquisa, mas pelo ensino e a extensão, haja vista estas dimensões compõem o tripé de sustentação da universidade. Tomamos como base as falas das professoras, entendendo o princípio, da abordagem etnográfica, de escuta sensível das vozes das participantes do estudo, no caso, as professoras entrevistadas.

No contexto da literatura, percebemos que é no mestrado acadêmico que Lüdke (2005; 2009 *et al*) entende uma aproximação possível entre a universidade e a escola, tal proximidade ocorrendo pela pesquisa do professor da educação básica. A necessidade de uma relação dialógica entre as escolas de educação básica e as universidades, nos faz vislumbrar caminhos a serem percorridos por ambos os espaços. A aproximação destes dois campos é encarada como uma via de mão dupla, onde professores-mestres percorrem seus processos formativos, atravessando as pontes existentes entre estes dois pólos.

Lüdke (2005; 2009 *et al*) investigou professores da educação básica que decidiram cursar o mestrado acadêmico em uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro, tornando dessa forma o espaço do mestrado um importante *locus* de pesquisa e formação para professores da educação básica no país, já que suas pesquisas se relacionam com os anseios vividos no contexto da escola básica brasileira. A investigação chega a 30 professores-mestres compondo um tripé relacionado à pesquisa, à universidade e à educação básica, sendo o mestrado um

ponto de confluência entre elas. E, também, uma ação articuladora entre os estudos teóricos e as práticas pedagógicas correlacionadas com o ensino.

É preciso pensar em uma formação articulando teoria e prática, através da vivência na escola e da reflexão com a universidade. A fala da professora Margareth nos direciona nesse pensar.

Margareth: *elas (faculdade e escola) têm um papel muito importante porque elas estão preparando o profissional, então acho que elas o formam por inteiro, então é importante que seja uma boa formação. Boa capacitação de todos os dois lados, faculdade como na escola. Eu acho que eles – escola - auxiliam na escola pela prática, com a vivência que o professor vai ter e a faculdade com a teoria.*

Lüdke (et al 2009, p.13) indicam que “é esse professor que precisa ser formado, estimulado e assistido em sua condição de pesquisador, pois é ele quem está próximo e sensível aos problemas que exigem atenção imediata por parte do trabalho de pesquisa”. Parece-nos que o professor-mestre, atuante na educação básica, se torna sujeito ímpar na construção de conhecimento que ocorre entre a escola e a universidade, pois é ele que se torna um elo de ligação entre ambos os espaços formativos, representado pelo mestrado *stricto sensu* como uma ponte já construída que liga a escola e a universidade.

A escola, possivelmente pode ser um espaço de abertura para a universidade recebendo novas ideias e, também, possibilitando uma mudança do tradicional para o novo, como pudemos perceber na fala de uma entrevistada. Fontoura (2007) evidencia tal tônica nos fazendo pensar que na relação escola e universidade existe um espaço fecundo à formação docente. Segundo a autora, “o saber-ensinar na ação supõe uma pluralidade de saberes, que estão ligados à diversidade dos tipos de ação do professor” (idem, p.55).

Valéria: *eu acho que é (pausa). Eu acho que as escolas poderiam ser um pouco mais abertas pra essas pessoas que estão se formando. E já que escolheram esse caminho, o magistério, as escolas poderiam ser um pouco mais abertas. Tem escolas muito fechadas ainda e dificultam esse caminhar, porque todo mundo reclama que na universidade é muita teoria e você não tem nenhuma prática e a prática é importante, por mais que você esteja no papel de estagiário é importante você ter esse convívio e se as escolas fossem mais abertas. Tem escolas ótimas super receptivas, mas tem*

outras escolas que não, ainda são muito fechadas e não aceitam ideias novas.

A asserção da professora Valéria é corroborada pelo estudo de Fontoura (2007, p.51) em que “os fatos e outros tipos de questões que surgem no cotidiano escolar, incentivando-os neste sentido à autonomia da pesquisa sobre a própria relação de ensino-aprendizagem e sua forma de aprender a ensinar”, assim sendo uma formação que seja aberta ao diálogo. A aproximação da escola com a universidade auxilia no próprio processo do docente aprender a ensinar, contextualizando-o em seu tempo e como possibilidades de novas perspectivas, como indica Valeria.

A relação escola e universidade pode se dá através de um diálogo em que ambas as instituições poderiam ser encaradas pedagogicamente e politicamente como espaços formativos. Como se daria esse diálogo? Um indicativo de caminho seria pela via da reflexão, bem como uma circularidade de saberes proposta entre os docentes que estão na escola com os professores da universidade criando dessa forma um colóquio sobre algumas inquietações vividas na escola e algumas discussões das pesquisadas na universidade. Uma forma de articulação possível, em que o saberes da escola permeassem os saberes da universidade e os saberes da universidade participassem do cotidiano escolar. A fala da professora Cláudia exemplifica bem isso.

Cláudia: *Eu acho que é... Só vem a acrescentar as duas coisas, na verdade... Que deveria ser assim sempre né? Os professores que estão dando aula, essa questão da universidade, que são formados no Normal e eu acho que é importantíssimo esse espaço na formação deles. Exatamente por tudo que eu falei é... Pela teoria, pelo espaço de diálogo que eles possam ter, de troca de reflexão com outros professores da área, de refletir sobre sua própria prática, de tentar melhorar, de tentar naquele ponto que não estava muito bem resolvido na cabeça dele, talvez é... De transformar em alguma coisa (...).*

É possível criar uma articulação, entre escola e universidade, que pode se dar pela comunicação entre o calendário e as agendas de ambas as instituições, através de um diálogo aberto, constante e permanente, embora cada uma tenha suas especificações, que precisam ser respeitadas. Essa proposta foi feita na entrevista

da professora Mariana para que haja uma comunicação entre as escolas e a universidade, e dessa forma possa haver um diálogo entre as instituições. Embora a professora reconheça o esforço da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) nesse exercício de comunicação, isso não se dá, segundo ela, de forma sistemática.

Mariana: *Eu acho que primeiro dando acesso um pouco mais (nítido) aos trabalhos... Primeiro tem que ter uma comunicação entre elas, eu acho que isso não acontece. E um exemplo bem claro eu estava numa reunião sexta-feira que a gente tem um planejamento, aqui em São Gonçalo toda a sexta-feira e aí a orientadora passou e falou assim, a tá tendo um evento na UERJ sobre... Alguma coisa sobre o contexto da cidade... E aí eu falei assim... Ué evento na UERJ? Eu não tô sabendo aí ela falou assim "ah é evento da faculdade tipo.." aí eu falei ah, mas esse evento acaba amanhã, então era uma coisa que era pra ser visto desde o início da semana, aí ela... É mas eu só recebi o panfleto hoje. Então não há essa interlocução entre a universidade e escola, quando há é muito precário. (...) A única coisa que eu vi foi agora e até tá acontecendo é o Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita (FALE). Foi a primeira vez que eu vi professores de escola básica virem falar do seu trabalho e mesmo assim eu ainda acho... Eu acho muito pouco, porque eu acho que a universidade tem que abrir pros professores (da escola) falar pros alunos (da universidade) que às vezes não tiveram a oportunidade de estar em sala, como é que é o cotidiano.*

Além disso, vislumbramos uma relação, através da relação entre as dimensões teoria e prática, em que retomamos aqui, mais uma vez, um dos pontos nodais da formação docente: a teoria e a prática, que segundo nossa investigação estão separadas por um abismo com pouco diálogo entre tais dimensões. Uma aproximação entre escola e a universidade se dá, também, por uma relação entre teoria e prática.

Camila: *Eu acho que... Como eu acho que a escola vê muito a prática e a universidade a teoria eu acho que a gente pode fazer uma relação entre a teoria e a prática, você consegue fazer essa relação e ver que tem muita coisa em comum, como tem muita coisa que vai te ajudar a avaliar... Você com a teoria avalia o que na prática você não poderia fazer ou então você na prática vê que aquela teoria não teria como você fazer. Eu acho que essa relação que é interessante.*

De acordo com as falas de nossas entrevistas se no Normal falta teoria e na universidade falta prática, é possível pensar, no contexto da dicotomia, em uma retroalimentação entre as instâncias formadoras. As colocações de Gabriela trazem à tona que é preciso perceber como se dá o projeto de formação nas instâncias formadoras. O Curso Normal é mais uma vez lembrado e seu papel na formação docente também ganha destaque. Como nos sinaliza André (2009), é preciso voltar os olhares para alguns pontos, no que condiz à formação docente, e o Curso Normal compõe um desses pontos.

Gabriela: *Eu vou formar pessoas do Curso Normal, eu tenho a teoria que eu tenho na faculdade e a experiência que eu ganhei na prática. Eu acredito que eu vou ser melhor do que os professores que só tiveram a teoria da faculdade porque você tem que ter a teoria e ter a prática, você tem que ter um exemplo pra dar para os seus alunos, quando você tiver falando e quando seu aluno chegar e fizer isso com você.*

Já a fala da professora Marcelle, abaixo, evoca a busca por uma dita 'harmonia' que ocorre pela ida da universidade à escola de forma mais contundente e pela abertura da escola às universidades. O harmonizar estaria ligado a um esforço de união entre a teoria e a prática. Um exemplo seria através da residência pedagógica, assim como nos moldes da medicina. Tal espaço já foi considerado aqui como uma ponte que liga os saberes da universidade aos saberes da escola, possibilitando uma circularidade.

Marcelle: *acho que pode interferir, como eu posso dizer? Tentando harmonizar essa teoria e prática. Porque na faculdade você aprende muita teoria, agora que eu to no 6º período fazendo estágio, agora que eu to dando aula... No seminário no início da faculdade eles te dão um tema, por exemplo, Psicologia, você vai estudar, você faz um seminário sobre aquilo. Você não prepara aula sobre aquilo. Agora que a gente ta tendo isso no 6º período. Então, assim, eu acho que a universidade poderia fazer isso com a escola. Poderia visitar mais as escolas, o ambiente que a gente vai trabalhar. Os médicos fazem residência no hospital, eu acho que a gente poderia fazer isso. Visitar as escolas, mas nem todas as escolas estão abertas pra isso.*

A relação escola-universidade também se dá pela pesquisa do professor da educação básica, que o impulsiona a novos estudos e a busca de novos saberes. O papel da pesquisa na formação docente da educação básica é de suma importância e em muito vem sendo debatido e investigado por pesquisadoras como André (2008) e Lüdke (2008). A fala de Taisi reforça os achados das pesquisas citadas:

Taisi: *através da pesquisa. Que eu acho que às vezes as pessoas estão na escola e trabalham com pessoas formadas e as pessoas ficam acomodadas. Ah eu sou formada não preciso saber mais. O grande pesquisador, as pessoas que estão na escola precisam se ver como pesquisadores. Eles lá na escola têm mais possibilidade de mudar a educação do país do que quem tá na universidade.*

Também é preciso pensar que escola e universidade podem criar um projeto de formação conjunta em que a universidade e projetos enxergue os anseios da escola e que a escola se abra para as pesquisas da universidade. É preciso fomentar uma agenda de formação, tanto através de estudos teóricos e políticos. A proposição de uma agenda de pesquisa para a área da formação docente já nos é indicada por Zeichner (2009), na tentativa de contribuir para a superação de limitações que cercam esse campo de investigação.

Nesse sentido, podemos entrever que é preciso uma agenda que possibilite uma discussão para o campo do ensino na formação docente, aliada à pesquisa. Ou seja, é preciso criar agendas para o campo em questão, que sejam relacionadas: a pesquisa com ensino e o ensino com a pesquisa como evidenciam as professoras Carolina e Yara.

Carolina: *Se existisse uma relação mais profunda entre a escola e a universidade, a formação de professores seria melhor. A escola nos oferece experiência no momento do estágio, das visitas e na nossa atuação. Já a universidade nos oferece a teoria, as conversas. Seria fundamental se a escola e universidade estabelecessem projetos para inserirem os graduandos nas escolas antes dos estágios e por um período maior. Dessa maneira eles poderiam ter contato com os professores, trocar saberes e discutirem sobre as práticas pedagógicas.*

Yara: *aí acho que é o que eu falei com você. As duas juntas pensarem a formação. A universidade sair do seu lugar de*

universidade e a escola abrindo o seu espaço, não receber a universidade como uma coisa que não faz parte dela. Pra mim faz parte.

Por fim, entendemos cada categoria temática como um tecido dessa investigação. Que sendo arrematado e cerzido formam uma colcha de retalhos e por assim dizer, novos tecidos. Algo que ocorreu através da tessitura de diálogos entre a escola de educação básica e a universidade, pelas vozes das professoras entrevistadas e pela observação participante. Muitas foram as proposições, nas falas das participantes de nosso estudo, que envolveram a formação docente e de forma mais ampla o cenário educativo nacional.

Também urge pensar que a construção de pontes e a travessia delas nos são um desafio posto no campo da educação. É preciso perceber os matizes que engendram uma maneira outra de formar professores e professoras para atuar na educação básica, e talvez perceber mais uma ocasião para pensar o papel do Curso de Pedagogia, enquanto uma das instâncias formativas, nesse contexto, em que perpassam questões de cunho epistemológico, metodológico, teórico e político. É preciso, dessa forma, compreender a necessidade de travessias das pontes entre espaços-tempos formativos. Entendendo que “a ponte é até onde vai o meu (**nosso**) pensamento. A ponte não é para ir nem pra voltar. A ponte é somente pra atravessar. Caminhar sobre as águas desse momento”, como já nos sinalizaram Lenine e Queiroga, no trecho da canção epígrafe desse capítulo.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Nesse perene ato de nomear e recriar o mundo a cada dia, o homem por vezes volta ao ponto inicial, à essência da pergunta verdadeiramente importante: - com que linguagem traduzir o mundo? Muitas vezes é preciso voltar ao ponto de origem, ao tempo do não-definido, do não-dito, do não-inventado. O tempo do provável, da potencialidade de tudo vir a ser algo. E inventar e definir e dizer tudo de novo. De Novo – jeito novo, forma nova.
(Mazé)

Como nos aguça pensar a epígrafe acima, retornamos ao ponto inicial dessa investigação: a problemática e objetivo geral da pesquisa com as questões secundárias e os objetivos específicos. É preciso dizer o não-dito e dizer tudo de novo. É necessário concluir a escrita.

A presente pesquisa pretendeu investigar, através da ótica das próprias docentes, qual seria o papel da escola e da universidade na formação de professoras da educação básica a partir da ideia de circularidade de saberes. Para tal, foram realizadas onze entrevistas com professoras que se formaram no Curso Normal, que cursaram ou cursam Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e possuem experiência no magistério. Como forma de consubstanciar nossas análises, também se observou a sala de aula de uma das professoras entrevistadas, Yara Ferreira, e os encontros da residência pedagógica realizados na FFP. Neste momento, teceremos, à guisa de conclusão desse trabalho, algumas considerações preponderantes referentes às questões e objetivos do estudo pretendido relacionadas com as categorias temáticas conforme visto, instâncias formativas, ofício docente e exercício do magistério.

Retomando a problemática da investigação relacionando-a com o objetivo geral, questionávamos sobre qual seria o papel da formação em Pedagogia na construção de práticas educativas de docentes com experiência no magistério. A partir desse contexto, chegamos a algumas considerações, necessárias para avançarmos em novos estudos.

De forma geral, a partir da fala de nossas entrevistadas, o Curso de Pedagogia é entendido como parte de um processo que compõe a formação das docentes do primeiro segmento da educação básica, ou seja, não se forma uma professora somente pelo Curso de Pedagogia, tal ação ocorre, através do trilhar de

um itinerário de vida (BORGES & FONTOURA, 2010). Sendo assim, a relação parental do Curso de Pedagogia com o Curso Normal é uma intrigante forma de se pensar a constituição do magistério, haja vista essas são instâncias formadoras que existem, na atualidade, concomitantemente.

Podemos perceber, ao longo das entrevistas e mesmo nos encontros da Residência Pedagógica, que as dimensões teóricas e práticas na educação se relacionam de forma dicotômica, em especial na esfera da formação docente. Esse seria o indicativo de que, correlacionar teoria à prática e mesmo prática à teoria seria papel do Curso de Pedagogia. No entanto, não queremos aqui afirmar que toda teoria tem que ser um aplicativo ou mesmo que toda a prática deve ser teorizada, não pretendemos criar dogmas. Antes de tudo, pressupomos a teoria como um par de óculos que nos auxilia a refletir a prática. E a prática como parte do inusitado, do que é possível realizar no cotidiano, e que nos auxilia a refletir e repensar a teoria.

O estágio supervisionado também aparece nas falas de nossas participantes como um ponto nevrálgico, indicando que essa dimensão do processo formativo ainda carece de atenção, investigação e uma discussão política.

Nesse sentido, a dimensão do estágio supervisionado, seria uma ponte que ligaria a escola e a universidade. Ponte esta em que as angústias vivenciadas no cotidiano escolar seriam, ou poderiam ser, debatidas junto com os docentes e discentes na universidade, de modo que essas discussões e reflexões pudessem auxiliar as professoras em seu cotidiano escolar. Assim também a experiência das docentes auxiliaria os professores formadores do Curso de Pedagogia a reverem e repensarem suas práticas como formadores de professores e situar os saberes pedagógicos desse campo científico. O estudo de Rodrigues (2009), já apresentado aqui, é indicativo do papel do estágio e da circularidade de saberes que ele possibilita entre a escola e a universidade.

Também, é preciso pensar o papel da didática no processo de aprender a ensinar e ensinar a aprender, já que esta é a medição de toda a prática educativa. Em suas falas as professoras evidenciavam a importância de se ter a disciplina didática em todo o período do Curso Normal, enfatizando que o mesmo não ocorre na Faculdade de Educação.

Colocar a didática em questão articulando as dimensões técnica, política e humana como nos propõe Vera Candau (2006), desde os meados da década de

1980, ainda é um desafio aos cursos de formação docente. O que vem contando como didática nos cursos de formação de professores? Esta é uma proposição que a investigação de Cruz (2009) vem realizando e em muito nos auxilia em novas problemáticas, indicando outras perspectivas de estudos sobre este campo de saber.

Por fim, é mister fazer da sala de aula na universidade um espaço-tempo de circularidade de saberes, em que as professoras com experiência possam dialogar com os novos sujeitos do Curso de Pedagogia, que em sua maioria não fizeram o Curso Normal, conforme fala de uma das entrevistadas e como demonstram os estudos de Gatti e Barreto (2009). A sala de aula deve ser *locus* de aprendizado e ensino para as docentes e não algo burocrático que se vai à busca de um diploma. Tal fato é relatado na fala de uma professora ao se perguntar o que estava fazendo na universidade quando escutava as explicações sobre o cotidiano escolar, que ela mesma conhecia, mas não o reconhecia na voz do professor formador.

Mariana: *Quando conseguem (relacionar teoria e prática) formam uma cortina, porque assim a gente estuda muito aqui assim... Eu às vezes eu fico rindo sozinha na sala... (risos). Porque o professor começa a falar... alguns, não são todos ... "Ah é assim que acontece (na escola), que não sei o quê". Aí você chega à sala de aula (na escola) e vê que não dá pra você fazer.*

Quando questionamos como se dá a circularidade de saberes entre escola e universidade e qual a apropriação desses saberes por ambos os espaços-tempos não imaginávamos o que nos esperava ao longo da jornada. Investigamos a relação de saberes estabelecida entre a escola e a universidade, através dos processos de formação docente que ocorrem pelas diversas instâncias formativas, em nosso caso, o Curso Normal e o Curso de Pedagogia e pelo Projeto da Residência Pedagógica realizado na Faculdade de Formação de Professores com egressas. A circularidade não se deu somente por uma questão física: ida do pesquisador à escola e da professora à universidade. Mas, por uma troca de saberes e experiências vivenciadas pelo fazer pesquisa em educação.

No que condiz à apropriação de saberes pela universidade, isso ocorreu pelas vozes e relatos das professoras, reverberando, entre outras formas, em um livro do projeto de egressos. Ou seja, pode existir uma retroalimentação dada pelas ações

existentes no cotidiano da escola que levada à universidade como forma de reflexão às questões teóricas e políticas da instituição escolar, e postas em diálogo, se torna um projeto de formação em conjunto entre escola básica e universidade.

Já no âmbito da escola, percebemos, através da observação e contato direto com a professora Yara, que tal processo pode correr pela consciência política e social do papel que a universidade constitui ao ofício docente. O convívio com a professora, possibilitado pela abordagem etnográfica de pesquisa, em muito auxiliou no processo na tessitura do diálogo pretendido. A professora com sua experiência no magistério e fortemente vinculada ao sindicato docente, diariamente ia desvendando sua perspectiva de educação e entrelaçando seus saberes com seus fazeres pedagógicos. Existe, dessa forma, uma aproximação que transforma a prática pedagógica, não mais entendida com algo sem sentido ou neutra, em uma ação pedagógica que ocorre embebida de saberes e sentidos.

A relação entre teoria-prática e prática-teoria patente pela ótica da universidade e da escola na perspectiva da própria docente aparece como ponto nodal da investigação. Mais uma vez a teoria e a prática aparecem como um nó górdio que perpassa a formação docente. Relacioná-las parece ser uma dimensão do próprio Curso de Pedagogia, mas de acordo com a fala de nossas participantes, a pesquisa tem papel fundamental nisso. Aliada à pesquisa, também temos o próprio papel político que a instituição tem frente a essa demanda, como foi abordado pela professora Yara ao comentar a importância da FFP no cenário da Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo.

No que condiz ao papel da escola e da universidade e à luta política e social para contribuir na superação das desigualdades educativas, e aqui já constatamos que elas existem no cenário da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo, evidencia-se uma permanente inquietação por uma formação que dialogue com as dimensões macro e microssociais. Nesse sentido, buscamos averiguar as dificuldades encontradas pelas professoras, que parecem ser mais um indicativo de tema para futuras pesquisas. Mas é preciso pensar e propor políticas públicas e práticas, ainda de forma mais contundente, em que a escola e a universidade auxiliem na superação das desigualdades educativas, tanto na prática docente como na permanência discente na escola, através de um projeto de educação em articulação.

Também é mister pensar em uma formação docente, que relacione as diversas dimensões do ensino, que contextualize a prática pedagógica em um cenário histórico e social, além de uma formação que ocorra levando-se em consideração as questões sócio-afetivas e profissionais. Como nos fala Charlot (2008), o professor é um profissional da contradição.

Por isso mesmo podemos ponderar que o professor nas sociedades contemporâneas é entendido como um trabalhador imerso em contradições, que são reveladas ou não. Dessa forma, evidenciamos que o trabalho docente está posto em complexidade (CHARLOT, 2008). Os docentes em nossa sociedade vivem uma encruzilhada de contradições postas sobre as questões das desigualdades sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais. Segundo Charlot (2008, p. 19) “vão se multiplicando os discursos sobre a escola, mas também sobre os professores”, discursos esses que são impregnados de ideologias, teorias, concepções de prática, enfim, um sem-número de ideias. No âmbito dessa pesquisa, foi possível apreender que o papel do professor a todo o tempo é colocado em xeque em alguns discursos na escola e por políticas públicas de formação, tal como vimos no município de São Gonçalo. No entanto, os movimentos contrários a tais perspectivas são existentes, como é o caso da luta sindical, que busca situar a docência como uma ação política, cunhada de saberes-fazeres, dentro do contexto escolar.

As contradições postas pela complexidade do mundo atual de se pesquisar, formar, estudar e compreender afetam o cotidiano da escola. Charlot (2008) nos fala em pontos específicos dessas ações, a saber, professor como herói e como vítima, o professor como culpado do fracasso escolar, o professor tradicional ou construtivista, um docente universalista ou pluralista, um professor autoritário ou licencioso. Estas dimensões são reverberadas em aflições e constatações que as participantes desse estudo evidenciaram em suas falas e como foi percebido na observação participante no cotidiano da escola e nos encontros da Residência Pedagógica.

Ao longo do itinerário dessa investigação foi possível a emergência de um diálogo com outros autores e de reflexões de cunho teórico-metodológico; o estudo de Freund (2009) nos ajuda a pensar que “sonhando com o ideal, pisando no real, fazendo o possível”, vamos tecendo saberes na pesquisa em educação e no

exercício profissional do magistério. É necessário pensar em novas abrangências para novas pesquisas, reconhecendo os limites do nosso estudo.

A pesquisa em tela sugere algumas temáticas pensando em novas proposições para investigações futuras. Como observado no cotidiano escolar, é preciso pensar o papel dos grupos coletivos no contexto da formação docente, tais como as reuniões pedagógicas e mesmo os sindicatos como agentes de formação e ainda no papel do discente no âmbito da escola em como ele se vê e percebe quem ensina. Talvez seja preciso olhar a formação docente a partir do prisma dos alunos como bem nos instigam a pensar os estudos de Castro (2006; 2008). Mais uma vez, é preciso reafirmar e investigar qual o papel da escola e dos seus sujeitos escolares como contribuintes para essa instância formativa (CASTRO, 2008).

E por fim, as nossas entrevistadas e as observações realizadas nos encontros da Residência Pedagógica nos possibilitaram uma reflexão sobre o papel da didática no contexto da universidade e da escola básica. Além do mais, repensar o currículo do Curso de Pedagogia articulado com as dimensões políticas e didáticas que envolvem os processos de ensino-aprendizagem dos futuros docentes ou das professoras em exercício do magistério. É preciso questionar as dimensões do ensino relacionadas ao *que, como, para quem e por que* ensinar.

Não aventamos com esse estudo polarizar os espaços formativos ou mesmo hierarquizá-los. Antes de tudo queremos evidenciá-los como espaços-tempos de ensino-aprendizagem. Também percebemos os pontos nodais da própria investigação em tela. Ao pressupor uma formação docente que ocorra entre a escola e a universidade poderíamos cair em dicotomias evidenciando os pontos negativos da formação na universidade e os pontos positivos da escola ou o contrário.

A circularidade é mais uma vez reafirmada não como um pressuposto inerte ou como uma ação que ocorre sem um fim. Não é algo que aconteça de forma sistêmica ou fechada em si mesma, é aberta para as diversas possibilidades de saberes. A circularidade é parte de um vaivém que transforma e pelo mesmo movimento é transformado, por isso mesmo, ocorre com dinamicidade. Existe, dessa forma, uma dialogicidade que pressupomos entre o objeto de estudo, as participantes da pesquisa, as instituições pesquisadas e toda a rede de envolvidos na arte de fazer pesquisa em educação.

Sendo assim, o nosso pressuposto versa sobre uma circularidade de saberes, que permeando a escola e a universidade vai retroalimentando cada uma ao seu modo e espaço-tempo, fazendo a travessia da ponte diariamente como abordamos na utilização dessa metáfora. De tal maneira, vão se formando, em ambas as instituições, os diversos sujeitos que atuarão na escola básica, assumindo assim, as dimensões política-social-cultural-educativa-cognitiva-humana-técnica que envolvem o ato de ensinar outrem a aprender.

Também evidenciamos o papel da etnografia como abordagem que nos auxilia a perceber as diferenças, e a descontinuidade, a entender que existem outras lógicas no cotidiano escolar e que o professor é sujeito na ação da pesquisa em educação, especificamente no que condiz à questão da formação docente. O papel do pesquisador ocorre ao aliar interesses, respeitando os sujeitos que permeiam a escola e fazendo uma mediação da linguagem científica com a linguagem existente no âmbito escolar. Ao longo dessa investigação foi possível estabelecer um tratado colaborativo, em que as teorias abordadas foram orientadas por questões humanas e éticas.

Terminamos essa dissertação permeada com mais literatura como vimos trabalhando até aqui. Relacionar de forma imbricada literatura e escrita científica nos é uma posição política-epistemológica-metodológica, como bem nos ensina Alves (2003) ao afirmar que é preciso literaturalizar a ciência. Por isso mesmo, Guimarães Rosa é o autor escolhido para findar a travessia dessa ponte, quando diz, que [...] “o real da vida se dá, nem no princípio e nem no final. Ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. & GARCIA, R. L. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. (Orgs). **O sentido da escola**. 5ed. Petrópolis, DP *et Alii*, p.65-90, 2008.

ALVES, N. G. Cultura e Cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 23, p. 62-74, 2003.

ALVES, Walcécia Barreto. Como a escola lida com o contexto da cultura de seus alunos? O papel dos processos educacionais informais e o estudo da cultura no contexto escolar. In: SENNA, L. A. G. (Org). **Letramento: princípios e processos**. Curitiba, Editora IBPEX, p.82-104, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. (*et al.*) Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.68, p.301-309, dez. 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. (coord.) Relatório Final dos Estudos de Caso, Relatório Final de Pesquisa. São Paulo, PUC-SP, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 13.Ed. Campinas: Papirus, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre, XIV ENDIPE, p.487-499, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, vol.01, n. 01, p.41-56, 2009.

AMBROSETTI, N. B. & ALMEIDA, P. C. A. A constituição da profissionalidade de professoras de educação infantil. In: IN: CORDEIRO, A. F. M; HOBOLD, M. S; AGUIAR, M. A. L. (Orgs). **Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville, SC: Editora Univille, p. 187-206, 2010.

ARDOINO, J. A complexidade. In: MORIN, E. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, p. 521-560, 2001.

BORGES, L. P. C.; FONTOURA, H. A. Trilhando Caminhos na Formação Docente: o itinerário de pesquisa entre a escola e a universidade. ANAIS XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Belo Horizonte, p.1-08, 2010.

BOURDIEU, P. Entrevista concedida a Menga Lüdke. **Teoria & Educação**, n. 3, p. 3-8, 1991.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo, Editora UNESP, p. 17-42, 2004.

BRAGANÇA, I. F. de S. O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.90, n.224, p.87-101, jan/abr, 2009a.

BRAGANÇA, I. F. S. Formação e profissionalização docente no Brasil: instituições, práticas educativas e história. In: AS REDES DE CONHECIMENTOS E AS TECNOLOGIAS, 2009, Rio de Janeiro. Laboratório Educação e Imagem, p. 01-12, 2009b.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos - a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, v. 1. p.317, 2003.

BRANDÃO, Z. (Org) **A crise dos paradigmas e a educação**. 10. Ed. São Paulo, Cortez, p.16-32, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional em 2005. Disponível em: <>. <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/d...> Acesso em: jan. 2010.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999.

BRZEZINSKI, I. LDB/ 1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, I. (org). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob os diversos olhares**. São Paulo, Cortez, p.167-194, 2008a.

BRZEZINSKI, I. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n.9.394/1996. In: BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob os diversos olhares**. São Paulo, Cortez, p.195-219, 2008b.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 82-100, set/out/Nov/dez, 2001.

CANDAU, V. M. (Org). **A didática em questão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

CARUSO, M.; DUSSEL, I. **A Invenção da sala de aula. Uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo, Moderna, 2004.

CASTRO, P. de A. **Controlar pra quê? Uma análise etnográfica da interação professor e aluno na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CASTRO, P. de. A. Os caminhos do aluno em meio às diferenças culturais. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, p. 1-13, 2008.

CASTRO, R. C. M. de & FACION, J. R. A formação de professores. FACÍON, J. R. (Org). **Inclusão Escolar e suas implicações**. IBPEX, Curitiba, p.166-184, 2009.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vol.17, n.30, p.17-31, jul/dez, 2008.

CHAVES, I. E. M. B. **Vestida de Azul e branco como manda a tradição: cultura e rituais na Escola**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Editoras Quartet e Intertexto, v. 1. 2000.

CRUZ, G. B. da. O curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos primordiais. 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu – MG, p.1-16, out/ 2008a.

CRUZ, G. B. da. **O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008b.

CRUZ, G. B. da. 70 anos do Curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete Pedagogos Primordiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.30, n.109, p.1187-1205, 2009.

DAUSTER, T. Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação. In: DAUSTER, T. (Org). **Antropologia e educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, p.13-36, 2007.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, Elizabete. (Org.) **Cartografias do trabalho docente - professor(a)-pesquisador(a)**. 1.Ed. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, p.137-152, 1998.

ESTEBAN, M. T. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (Org). **Método, métodos e contramétodo**. São Paulo, Cortez, p.125-146, 2003.

ERICKSON, F. Descrição Etnográfica (Ethnographic Description Sociolinguistics). In: HERAUSGEGEBEN, U. A.; MATTEIR, N. D. K. J. (Eds.) *International Handbook of the Science of Language and Society*, vol. 02, Berlin/ New York Walter de Gruyter, p. 1081-1095, 1988.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: M. D. Le Compte, W. L. Millroy and J. Preissle Eds. **The handbook of qualitative research in education**. New York: Academic Press, Harcourt Brace Jovanovich, 1992.

FIGUEIREDO, I de L. Procedimentos de tematização e figuratização na produção textual de alunos de terceiro grau. **Revista do GELNE**. Ano 01, n. 01, p.49-51, 1999.

FONTOURA, H. A. Iniciação a Docência: espaço fecundo de formação de professores. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Diálogos em Formação de Professores: pesquisas e práticas**. Niterói: Intertexto, p.47-56, 2007.

FONTOURA, H. A. Formando Professores que aprendem a partir dos relatos: uma experiência da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. Revista da FAEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vol.17, n.29, p.137-146, 2008.

FONTOURA, H. A. (coord.) Construindo pontes entre universidade e escola básica: um estudo com professores egressos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Projeto de Pesquisa - Faculdade de Formação de Professores: FFP/UERJ, São Gonçalo, 2009.

FORTUNA, M. L. A prática do ensino e os estágios supervisionados no cotidiano da escola: uma aposta na formação do professor-pesquisador. In: FONTOURA, H. A. (Org) **Diálogos em Formação de Professores: pesquisas e práticas**. Niterói: Intertexto, p.57-72, 2007.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 44. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 Ed.. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

FREUND, C. S. **Sonhando com o ideal, pisando no real, fazendo o possível: trabalho e vida de professores comprometidos com a profissão docente há mais de 30 anos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. (Orgs). **O sentido da escola**. 5. Ed. Petrópolis, DP *et Alii*, p.14-36, 2008a.

GARCIA, Regina Leite. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Para quem pesquisamos. Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo, Cortez, p. 11-36, 2001.

GARCIA, R. L. Do baú da memória: histórias de professora. In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. (Orgs). **O sentido da escola**. 5. Ed. Petrópolis, DP *et Alii*, p.37-52, 2008.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, Plano Editora, 2002.

GATTI, B. A. Estudando licenciaturas: características, currículo e formação profissional. IN: CORDEIRO, A. F. M; HOBOLD, M. S; AGUIAR, M. A. L. (ORGS). **Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville, SC: Editora Univille, p. 11-28, 2010.

GATTI, B. A. & BARRETO, E. S. de S. (Orgs). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. & NUNES, M. M. R. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Relatório Final de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 90p. 2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989

GEERTZ, C. Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita. In: GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, p.11-40, 2002.

GIDDENS, A. **As conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

JOSSO, C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NOVOA, A. & FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa. Ministério da Saúde, p.37-50, 1988.

LEITÃO, C. F. **A circularidade de saberes e o exercício de poder na experiência dos coletivos de autoformação**. Dissertação (Mestrado em Educação), Rio de Janeiro, PROPEd/UERJ, 2002.

LEITE, Y. U. F. Como, onde e quando se formam os professores? In: GARCIA, R. L. (Org) **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis: RJ, DP *et Alii*; Rio de Janeiro: FAPERJ, p.169-186, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 11. Ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 01, 2009.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 77-96, 2001.

LÜDKE, M. (coord.) Aproximando Universidade e Educação Básica pela Pesquisa no Mestrado. Projeto de Pesquisa, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2005.

LÜDKE, M. (coord.) O estágio nos Cursos de Formação de Professores como uma via de mão dupla entre Universidade e Escola. Projeto de Pesquisa, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2007.

LÜDKE, M. Articulando teoria e prática na formação de professores. Palestra Realizada no II FÓRUM DAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Paraná, em 07 de maio de 2008.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LÜDKE, M. & BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1181, 2004.

LÜDKE, M. & CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, vol.35, n.125, p.81-109, maio/ago, 2005.

LÜDKE, M. (coord.); OLIVEIRA, A. T. de C. C. de; CRUZ, G. B. da; BOING, L. A.; SCHAFFEL, S. L. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.09, p.51-75, set/out/Nov/dez, 1998.

MARCELO, C. A Identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica. V. 01, p. 109-131. Ago/dez 2009.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo, Escrituras, 2000.

MALDANER, O. A. & SCHNETZLER, R. P. A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras. In: CHASSOT, A. I& OLIVEIRA, R. J. (*et. al.*) **Ciência, ética e cultura na educação**. Porto Alegre, Editora UNISINOS, 1998.

MARCONDES, D. A crise dos paradigmas e o surgimento da Modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org) **A crise dos paradigmas e a educação**. 10. Ed. São Paulo, Cortez, p.16-32, 2007.

MATIZ, L. & LOPES, A. Áreas do saber, formação inicial e vivências de inserção profissional de professores principiantes: reflexões sobre dados exploratórios. Anais do X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGA. Braga, Universidade do Minho, p. 1416-1429, 2009.

MATTOS, C. L. G. de. **Picturing School Failure: a study of diversity in explanations of education difficulties among rural and urban youth in Brazil**. Tese (Doutorado em Educação). University of Pennsylvania: UMI Bill& Howell, 1992.

MATTOS, C. L. G de. Professores e pesquisadores em colaboração: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. VII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, ENDIPE, PUC-GO, 1994.

MATTOS, C. L. G de. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Espaço Informativo Técnico do INES/MEC**, Rio de Janeiro, v.sem. n.16, p. 1-20, 2001.

MATTOS, C. L. G. de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: CLARETO, S. M. Pesquisa Qualitativa: atualidades e perspectivas. Juiz de Fora, **Educação em Foco**, vol. 11, n.1, p. 169-187, mai/ago 2006.

MATTOS, C. L. G. de. (coord.) **Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o fracasso escolar na perspectiva do aluno**. Projeto de Pesquisa, Rio de Janeiro, Departamento de Educação, UERJ, 2008.

MATTOS, C. L. G. de. Etnografia na escola: duas décadas de pesquisa sobre o fracasso escolar no ensino fundamental. In: MATTOS, C. L. G & FONTOURA, H. A. da. (Orgs) **Educação e Etnografia: relatos de pesquisa**. Rio de Janeiro, EdUERJ, p.11-30, 2009.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo, 9ed. Papirus, p.129-413, 2008.

MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITAN, Dora Fried. (Org.) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, E. **Complexidade e liberdade**. São Paulo: associação Palas Athena, p.12-19, 1998.

MORIN, E. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 15ed, p.1-34, 2008a.

MORIN, E. Articulando saberes. In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. (Orgs). **O sentido da escola**. 5. Ed. Petrópolis, DP *et Alii*, p.53-64, 2008b.

MORIN, E; ALMEIDA, M; da C; e CARVALHO, E. de A. (Orgs.) 3. Ed. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

NAJMANOVICK, D. **O sujeito encarnado: questões para a pesquisa no/do o cotidiano**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

NAJMANOVICK, D. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (Org). **Método, métodos e contramétodo**. São Paulo, Cortez, p.09-24, 2003.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, 4ed, Papirus, p.29-42, 2002.

NÓVOA, A. Formação de Professores: desafios e perspectivas. Palestra realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro no SEMINÁRIO “FACULDADE DE EDUCAÇÃO 40 ANOS”, em 11 de agosto de 2008.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, vol.34, n.01, p. 97-107, jan/abr. 2008.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1999.

PÉREZ, C. L. V. & AZEVEDO, J. G. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. In: FERRAÇO, C. E.; PÉREZ, C. L. V. & OLIVEIRA, I. B. (Orgs) **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis, DP et Alii, p. 35-46, 2008.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. (Org.); GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, p. 17-52, 2002.

PIMENTA, S. G. & GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor**. São Paulo, Cortez, 1990.

PLASTINO, C. A. A crise dos paradigmas e a crise do Conceito de Paradigma. In: BRANDÃO, Z. (Org) **A crise dos paradigmas e a educação**. 10. Ed. São Paulo, Cortez, p.33-50, 2007.

RODRIGUES, P. A. M. **Anatomia e fisiologia de um estágio**. Rio de Janeiro, 139p. Dissertação de Mestrado (Educação)– Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor**. Portugal: Porto, p. 01-22, 1991.

SAMPAIO, C. S. Pesquisa com o cotidiano e as opções interessadas da ação pesquisadora. In: FERRAÇO, C. E; PÉREZ, C. L. V. & OLIVEIRA, I. B. (Org) **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis, DP et Alii, p. 47-64, 2008.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. & GAMBOA, S. S. (Orgs) **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 7. Ed. São Paulo, Editora Cortez, p.13-59, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.143-155, jan/abr, 2009.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no ensino**. Campinas/SP, Autores Associados, 1994.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SENNA, L. A. G. Categorias e sistemas metafóricos. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica. In: CLARETO, S. M. (Org). Pesquisa Qualitativa: Atualidades e perspectivas. **Educação em Foco**, v. 11, n. 01, Editora UFJF, Juiz de Fora, mar/ago, p. 56-76, 2006.

SENNA, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 133, p.195-219, 2008.

SGARBI, P. S. Epistemamogogia e as lógicas cotidianas. In: FERRAÇO, C. E.; PÉREZ, C. L. V. & OLIVEIRA, I. B. (Orgs). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis, DP et Alii, p. 159-176, 2008.

SINGH, S. **O último teorema de Fermat**: a história do enigma que confundiu as maiores mentes do mundo durante 358 anos. 11. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 02. Ed. Brasília, Liber Livro Editora, p. 9-58, 2008.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para análise de entrevista. In: SZYMANSKI, H. (Org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 02 Ed. Brasília, Liber Livro Editora, p. 9-58, 2008.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, p.61-88, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 05-24, jan/abr/2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 9. Ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008. (p. 15-54)

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. e VILELA, R. (Orgs) **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p.183-206, 2003.

VAN ZANTEN, A. La “reflexividad” social y sus efectos sobre la investigación cualitativa de las realidades educativas. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria e VILELA, Rita. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p.49-77, 2003.

VEIGA-NETO, A. & NOGUEIRA, C. E. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, L. L. de C. P. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p.67-86, 2010.

VILLELA, H. O mestre-escola e a professora. In: FARIA FILHO, L. M.; LOPES, E. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

VILLELA, H. Do “saber-fazer” à profissionalização docente na escola normal da Província do Rio de Janeiro. **Revista Rio de Janeiro – Educação, Formas e Estratégias Educativas**, n.13-14, p.49-65, 2004.

ZACCUR, E. Por que não uma epistemologia da linguagem? In: GARCIA, Regina Leite (Org). **Método, métodos e contramétodo**. São Paulo, Cortez, p.125-146, 2003.

ZAGO, N; CARVALHO, M. e VILELA, R (Orgs). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, Elizabete. (Org.) **Cartografias do trabalho docente - professor(a)-pesquisador(a)**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, p. 207-236, 1998.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica. v. 01, n. 01, p. 13-40. Ago/dez 2009.

PÓS-ESCRITO!

*O meu olhar é nítido como um girassol
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando pra direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança, se ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...*

([Alberto Caeiro](#) – Pseudônimo de Fernando Pessoa)

A ideia de escrever um pós-escrito advém de uma reflexão poética, do trecho acima, que é de um heterônimo de Fernando Pessoa e também de um modelo teórico-metodológico utilizado por Lüdke (*et al* 2009). Esta autora, ao finalizar seu livro, *O que conta como pesquisa*, decide mostrá-lo para os pesquisadores brasileiros que participaram de seu estudo na condição de juízes. Em um seminário realizado na PUC-SP e em outro seminário realizado na Faculdade de Educação de Cambridge-Inglaterra, as autoras apresentam constatações do estudo para seus pares, criando dessa forma um reflexividade no processo de realização e escrita do relatório final da pesquisa.

O primeiro seminário realizado no Brasil contava com a presença dos pesquisadores-juízes (não identificados) do estudo e de integrantes do grupo de pesquisa. Já o seminário realizado na Inglaterra contava com a presença de importantes pesquisadores internacionais como John Gray, John Elliott e Martyn Hammersley.

Partindo dessa ideia, decidimos realizar em nossa pesquisa semelhante intento, sem a pretensão de comparação, partindo da ideia e recriando de outra maneira, metamorfoseando-a.

O pós-escrito da pesquisa em tela foi realizado com a professora que participou da investigação na condição de colaboradora, um dos pressupostos da abordagem etnográfica abrindo sua sala de aula para nossa observação. Tal ação também versa sobre uma forma de “devolução” da pesquisa aos sujeitos e instituições pesquisadas participantes do estudo.

A presença de Yara, nesse contexto, se dá pela sua colaboração e atuação como interlocutora de uma pesquisa que propôs como objetivo geral compreender, através da ótica do próprio docente, qual seria o papel da escola e da universidade na formação de professores da educação básica a partir da ideia de circularidade de saberes.

Quando no último dia de observação participante na escola entrego a Yara e à direção uma síntese, que contém pistas de como caminhou a pesquisa, converso com a professora sobre a ansiedade e ao mesmo tempo o sentimento de que a presente pesquisa contribuiu muito pouco para a escola e possivelmente para a sua formação como professora. Nesse momento, Yara faz algumas colocações que compõem parte desse pós-escrito.

A primeira colocação versa sobre a mudança no estágio supervisionado e na relação estabelecida da universidade para com a escola. Tal fala expõe fragilidades e a relação de poder travada entre as instituições.

Professora Yara: *Acredito que existe sim, um avanço. Antigamente, o aluno vinha à escola e sentava no fundo da sala para observar. Hoje isso já mudou (...). É um caminho, mas o que a gente faz é um pouco de muito.*

Dessa forma, a professora Yara sinaliza como pode se dar a relação entre escola e universidade. Não de uma forma fria, como fala a professora, mas com diálogo. Mais uma vez o tema proposto nessa dissertação se concretiza na fala de uma participante do estudo, que é exemplificado no papel dos encontros da Residência Pedagógica, entendida como um espaço de diálogo, de um movimento que a universidade faz em se vê e revê, por isso mesmo, um lócus de formação, através de seus egressos.

Professora Yara: *Não pode ter uma barreira, ser uma coisa fria. Tenho várias críticas à universidade, mas o caminho é esse (do diálogo). Acho que esse projeto de egressos é um avanço disso. Da universidade se ver. Uma tentativa de ver o fruto da sua formação.*

Quando falo com a professora sobre os anseios do estudo e como ele poderia se tornar mais concreto às necessidades da escola, Yara revela uma parcimônia de

quem já viveu e vive o cotidiano escolar com todos os seus encontros e desencontros.

Professora Yara: *Acho que sua ansiedade eu já passei, mas a experiência que tenho na escola e com pesquisas me faz ver de uma forma melhor. Sua contribuição se dá com suas falas, seus escritos, sua prática futura como professor. (...) A educação é um espaço democrático, plural.*

Fazer pesquisa em educação exige de nós, educadores e educadoras, uma posição política. Acreditamos que fazer, estar em ou participar de pesquisa é um importante espaço-tempo para nosso amadurecimento na condição de sujeitos no mundo. Essa condição se relaciona com a escola básica brasileira, em especial a escola pública. Ao percorrer o itinerário dessa investigação, navegamos também por mares nunca dantes navegados.

O papel da pesquisa e do pesquisador todo o tempo foi questionado. Só conhece alguém ou alguma coisa quem duvida. E porque houve dúvidas, fomos aprendendo cotidianamente. A etnografia – escrita do outro, mas também de nós mesmos – possibilitou, em uma perspectiva cultural, que o diálogo fosse se dando. Vejo-me nesse momento como um mediador, assim como aprendi com Gilberto Velho em seus escritos sobre Antropologia.

Fazer uma mediação entre a escola e a universidade foi um desafio. E ao desenvolver essa mediação fui atravessando as pontes propostas como metáfora desse trabalho. Fazer a travessia é sempre instigante, pois não pressupomos os achados ao final do caminho. Enfim, a arte de pesquisar envolve um emaranhado de fios, que ao longo dessa jornada foram tecidos em colaboração, com uma professora uma escola e um projeto de formação para egressos. É preciso, ao pesquisar, saber que ao final da travessia não chegaremos ao pote de ouro do fim do arco-íris, com respostas prontas e acabadas, todavia podemos encontrar tantas ou mais cores, aqui indagações, que vislumbramos no início do caminho!

APÊNDICE A

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ)

Projeto de Pesquisa:

TECENDO DIÁLOGOS & CONSTRUINDO PONTES: A FORMAÇÃO DOCENTE
ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Eixo I – Sobre quem é a professora

Nome Completo:

Idade:

Instituição que fez Normal:

Instituição que fez/faz Pedagogia e tema da monografia:

Cursa ou já cursou outra universidade?

Instituição em que trabalha/ou e há quanto tempo:

Porque decidiu ser professora?

Eu gostaria que você descrevesse como foi o seu primeiro dia na condição de professora?

Eixo II – Sobre a relação com a Universidade

Porque você decidiu fazer faculdade?

Como foi a escolha para fazer pedagogia?

O que da sua formação na universidade você poderia destacar como contribuição para prática docente?

Qual o papel da universidade na sua formação?

Como você vê a relação entre teoria-prática exposta na universidade?

Quais as disciplinas da universidade que você considera fundamentais em sua prática?

Eixo III – Sobre a relação com a escola

Qual o papel da escola que você trabalhou na sua formação?

Quais são os saberes que você considera como próprios da escola? Como eles são construídos?

Quais as dificuldades encontradas em sua atividade docente?

Como você vê a relação entre teoria-prática exposta na escola?

Como você avalia sua prática, na escola, a partir dos estudos da universidade?

Eixo IV – Sobre a relação escola-universidade

Como a escola e a universidade podem interferir na formação de professores?

APÊNDICE B

APÊNDICE C

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto de Pesquisa: TECENDO DIÁLOGOS & CONSTRUINDO PONTES: A FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE

Informações sobre o projeto: Luís Paulo Cruz Borges, mestrando pelo PPG em Educação da Faculdade de Formação de Professores, e Helena Amaral da Fontoura - orientadora - vêm requererem autorização para desenvolver a pesquisa: "TECENDO DIÁLOGOS & CONSTRUINDO PONTES: A FORMAÇÃO DO DOCENTE ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE", em colaboração com a professora Yara de Souza Ferreira. A presente pesquisa é parte dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de pesquisa *FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADES CULTURAIS*, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Informamos a ciência das condições e deliberações impostas pelos regulamentos do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade e do CNS na Resolução 196/96 - Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos. Por isso mesmo, nosso objetivo foi realizar uma observação participante no contexto da sala de aula da professora Yara de Souza Ferreira. Por fim, informamos, também, que pretendemos atuar na área de educação e que as informações coletadas serão utilizadas com finalidade, exclusivamente, científica, de pesquisa, ensino e extensão.

Utilização do nome real: Os resultados desta pesquisa, quando divulgados, mencionarão a sua identidade, através do seu nome real, conforme acordado ao longo da pesquisa. Os dados coletados não serão divulgados em nenhuma emissora de TV, rádio e tampouco internet ou propaganda de qualquer natureza. Serão dados de pesquisa, ensino e extensão.

CONSENTIMENTO: Declaro ter sido, suficientemente, informada sobre o estudo acima citado e obtido esclarecimentos dos pesquisadores. Ficaram claros os propósitos da pesquisa e os procedimentos a serem realizados. Entendo, também, que estou cedendo voluntária e gratuitamente os dados e imagens provenientes deste estudo, bem como a utilização do meu nome real, que poderão ser explorados, analisados e divulgados, a qualquer tempo, pelos pesquisadores e colaboradores por eles indicados e, nada tenho a reclamar a respeito no presente e no futuro.

Nome da voluntária: Yara de Souza Ferreira Idade: 41
Assinatura: Yara de Souza Ferreira
End. Rua Afonso Gomes Dutra N° 79 E2F Boreau
RG 08391051-3 Órgão Emissor: JFP

Nome do pesquisador: Luís Paulo Cruz Borges
Assinatura do Pesquisador: Luís Paulo Cruz Borges

Data: São Gonçalo, 10 de Novembro de 2010.