



GT08 - Formação de Professores – Trabalho 1202

APROXIMAÇÕES E PROPOSTAS DE PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS TRABALHOS APRESENTADOS NAS ÚLTIMAS CINCO EDIÇÕES DA ANPED (2010-2015)

Priscila Andrade Magalhães Rodrigues – UFRJ

Luciene Cerdas – UFRJ

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino – UFRJ

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as formas como tem se dado a aproximação entre a universidade e escola como instâncias centrais da formação docente, nos processos de reflexão, pesquisa, socialização e desenvolvimento profissional do professor. Parte-se do pressuposto de que a formação docente ultrapassa o espaço da universidade e se processa também no campo de atuação profissional do professor, por meio dos estágios supervisionados ou outras formas de aproximação entre estas duas instituições, de modo a dar conta da função docente que é ensinar. Com esta concepção, a parceria de formação de professores se constitui na interseção entre os diversos autores: professores universitários, pesquisadores, professores da educação básica e os futuros professores em formação. O percurso metodológico escolhido na discussão sobre a parceria entre universidade e escola se alicerçou na análise qualitativa do material bibliográfico selecionado a partir do levantamento dos trabalhos apresentados nas últimas cinco reuniões da ANPED (2010 a 2015). Os achados da pesquisa salientam a exiguidade de textos referentes à temática de estudo, bem como uma falta de esclarecimento sobre o que, de fato, é uma formação em parceria.

Palavras-chave: Parceria; Formação de Professores; Universidade e Escola.

Introdução

O foco deste artigo é a parceria entre universidade escola na formação inicial e continuada de professores e o como ela tem se efetivado em diferentes propostas e experiências relatadas em trabalhos apresentados na últimas cinco edições da ANPED, que englobam o período de 2010 a 2015. Objetivamos assim analisar as formas como tem se dado essa aproximação entre a universidade e escola como instâncias centrais da formação docente, nos processos de reflexão, pesquisa, socialização e desenvolvimento

profissional do professor.

Reconhece-se cada vez mais a necessidade de investimentos em propostas nas quais se valoriza a aproximação entre os saberes dos profissionais atuantes na educação básica e aqueles saberes produzidos nas instituições de ensino superior, num processo de construção de novos conhecimentos sobre escola, ensino, docência e prática pedagógica. Um investimento necessário e desafiante, que nos instiga em nossa atuação como formadores de professores e nos motiva à realização deste artigo, entendendo que

embora haja um debate consistente em torno da necessidade de aproximação dos dois *loci* principais de formação de professores (universidade e escola), ainda persiste um abismo grande entre eles, que dificulta o intercâmbio de saberes nesses espaços. É nesse sentido que projetos de pesquisa que envolvam universidade e escola, no esforço conjunto de parceria entre os professores da universidade e os da escola básica, são importantes, de modo especial para o desenvolvimento dos cursos de licenciatura e para a melhoria da docência tendo no estágio o elo principal entre esses dois universos. (LUDKE, 2009, p.104).

A aproximação entre universidade e escola tem se constituído, em especial, pela dinâmica dos estágios curriculares na formação inicial de professores, no âmbito dos cursos de licenciatura, na interação entre os estagiários, os professores regentes das escolas e os professores da universidade, possibilitando socialização e troca de experiências e saberes sobre a docência. Embora essa seja uma configuração possível, e elo principal, como defende Lüdke, sabemos que não é a única. Por essa razão entendemos ser importante compreender como, nos processos de formação inicial e contínua de docentes, tem se dado a aproximação com a escola de educação básica, em que os saberes dos professores da educação básica são privilegiados nestes processos formativos.

As preocupações aqui expostas originaram-se de projeto de extensão universitária que tem se delineado na proposição de uma parceria efetiva com professores de escolas básicas. Abrimos o espaço para que professores do chão da escola, gestores, estudantes em formação, nós pesquisadores e outros interessados possamos construir juntos, em parceria, uma proposta para pensar a docência, o ensino, questões da escola. Este projeto de extensão tem nos levado a investigar o que tem se produzido sobre a temática, bem como a entender o que a literatura educacional tem chamado de parceria entre universidade e escola.

Nesse sentido, para este artigo, o percurso metodológico escolhido por nós na discussão sobre a parceria entre universidade e escola se alicerçou na análise qualitativa do material bibliográfico selecionado a partir do levantamento dos trabalhos apresentados nas últimas cinco reuniões da ANPED (2010 a 2015). A opção pelos Grupos de Trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – GTs ANPED se pautou em dois fundamentos importantes: primeiramente pela relevância desse espaço de socialização da produção teórica e acadêmica da área da educação e também pela forma democrática de disponibilizar os textos no site para consulta pública, facilitando o acesso aos trabalhos.

Nossa análise partiu da leitura dos títulos e (quando necessário) dos resumos de todos os Grupos de Trabalhos – GTs, das últimas cinco ANPEDs, com o intuito de compreender a relação entre universidade e escola que perpassa a produção da pesquisa em educação. Optamos por focar nossa análise em todos os 24 Grupos de Trabalho, por considerar que estes constituem a produção acadêmica e conhecimento de vasta área da educação. Considerando os critérios acima, analisou-se, num primeiro momento, os títulos e resumos de um total de 1965 trabalhos. Cabe esclarecer que nessa leitura focamos também nos termos apresentados nos resumos que poderiam evidenciar essa aproximação, sendo possível identificar termos como parceria, colaboração, *encontro*, rede de formação ou formação de rede, e, por fim, pesquisa-formação ou pesquisa-colaboração.

Desse primeiro levantamento, identificamos quarenta e sete trabalhos que traziam nas suas perspectivas ações investidas para a melhoria da formação docente em vários níveis, no entanto, nem todos foram selecionados para análise, como se apresentará a seguir. Um desses trabalhos tinha como campo de atuação as ciências médicas, por isso não foi considerado na análise final. Treze deles relataram pesquisas em parcerias com instituições que tiveram como participantes a academia, sindicatos e movimentos sociais. Um outro apresentava a universidade como assessora numa dinâmica da pesquisa participativa. Outro trouxe a conotação da docência compartilhada no âmbito da inclusão. Dois apresentam de comunidades de aprendizagem numa perspectiva ampla do envolvimento de todos da comunidade escolar, mas não apresentam relação com a universidade para além da pesquisa. Três reiteraram as dimensões de realizar o estágio na educação a distância. A partir desse movimento, selecionamos 7 trabalhos que enfatizam a centralidade dos professores em seu processo de formação contínua relatando algum tipo de aproximação entre universidade e escola,

e, por tal razão, foram escolhidos para a análise neste artigo.

Não podemos deixar de notar um número maior de trabalhos, 19 ao todo, que focalizaram a relação entre a universidade e a escola no âmbito dos estágios curriculares nos cursos de formação docente. Os estágios são entendidos como espaço tempo de colaboração, interação, socialização e trocas de conhecimentos sobre o exercício da profissão docente entre estagiários e professores da escola básica. Nesse percurso, professores em exercício atuam como formadores dos estagiários, e a escola como um espaço de produção de saberes, o que possibilita aos estudantes observarem e refletirem sobre suas práticas, fomentando o processo de profissionalização do ensino.

No entanto, a relação entre a Universidade e a escola nos estágios supervisionados nem sempre se dá como efetiva parceria, e poucos são aqueles trabalhos que efetivamente ressaltam o lugar do professor da escola básica na formação dos estagiários, por isso, não foram considerados para análise. Em muitos casos, os trabalhos resultam de investigações realizadas por docentes das universidades, com caráter mais avaliativo das experiências de estágio quanto às aprendizagens e saberes construídos nesse processo pelo estagiário.

Universidade e escola na formação docente: um movimento inevitável

Ao tratarmos das relações entre a universidade e a escola nos processos formativos de professores, entendemos a docência como constituída de múltiplos saberes, dentre os quais se destacam aqueles construídos a partir da experiência, inclusive daquela que se dá no seu processo de formação inicial, na iniciação dos estudantes em seus contextos de trabalho. Compreendemos como Tardif (2002), que os professores vão adquirindo seus conhecimentos e saberes ao longo da vida com base em sua identidade, suas experiências de vida, sua história profissional, nas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares. São, portanto, “atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência *pessoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.38, grifos dos autores).

Dessa concepção derivam estratégias de pesquisa que priorizam “observar os atores e/ou falar com eles”, fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou discursar, ou seja, sobre “os saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer” tentando chegar, desse modo, ao repertório de conhecimentos desses atores (TARDIF,

2002, p.200). Saberes que são apropriados, incorporados, subjetivados por professores que têm uma história de vida, que são autores sociais, como preferimos dizer, têm emoções, corpo, poderes, personalidade, etc. e carregam a marca dos contextos nos quais se inserem. Saberes que, segundo Tardif (2002, p.200), são diferentes daqueles produzidos no âmbito universitário, pois obedecem a outros condicionantes e a outras lógicas de ação.

A importância dessa perspectiva está na possibilidade de se estreitar relações entre a Universidade e a Escola, de tal modo que essas duas instâncias produtoras de conhecimento se reconheçam na formação inicial e contínua de docentes: a Universidade compreendendo os professores como possuidores de um saber racional (saber fazer baseado em razões, motivos, argumentos, teorias, etc.) diferente daqueles produzidos na pesquisa, mas adequados às situações práticas da profissão. Para Tardif e Lessard (2005), identificar e investigar o que os professores sabem e fazem pode superar os pontos de vista moralizantes e normativos sobre a docência, que se interessam primeiramente com o que os professores deveriam ou não fazer deixando de lado o que eles realmente são e fazem.

Para Canário (1998) a aprendizagem da profissão docente é um percurso individual no qual se articulam “dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender”, sendo o exercício do trabalho pólo decisivo do processo de produção da profissionalidade. Nesse processo de socialização profissional, nos contextos de trabalho, que confluem uma dinâmica formativa e num processo de construção identitária.

De acordo com Canário, há uma concepção de raiz positivista que encara a formação como treino e a prática como um momento de aplicação da teoria, na qual se reproduzem normas e gestos aprendidos anteriormente. Tal ideia contradiz a natureza da docência, na qual os professores têm que lidar com a singularidade, a complexidade e a incerteza, o que impossibilita, diz Canário, fundar as práticas docentes em receitas que podem ser aplicadas independentemente dos contextos. O saber só pode ser construído a partir da experiência que é uma construção contextualizada e a aprendizagem um processo interno ao sujeito que implica na mudança de representações.

Por tal razão, a partir das discussões sobre a *epistemologia da prática* de Schön (1997), que demanda da formação profissional a reflexão sobre sua própria prática, análise e problematização da mesma, como sintetiza Pimenta (2011), defendemos, como

bem coloca André (2016, p. 18), “um processo formativo em que o docente tenha oportunidade de refletir criticamente sobre a sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados positivos e o que é preciso melhorar, de modo a obter sucesso em seu ensino”.

Se o desenvolvimento do que Foerste (2005) e Tardif (2008) chamam de parcerias “fortes” entre universidade e escola básica é pressuposto de programas de formação de docentes de qualidade, tanto na formação inicial quanto na contínua de professores – inclusive dos professores da universidade –, nos questionamos como as parcerias têm sido desenvolvidas no âmbito das pesquisas em educação mesmo que utilizando-se das mais diversas nomenclaturas.

Universidade e escola na formação docente: propostas de aproximação entre estas instituições formativas nos trabalhos da ANPED

Uma característica marcante nos trabalhos analisados está na proposição por parte da Universidade de qualquer aproximação com a escola, como defende André (2016). A partir da leitura sistemática dos sete trabalhos selecionados, pudemos identificar essa aproximação sob diferentes perspectivas de formação. Dentre os trabalhos analisados encontramos, por exemplo, aqueles voltados para a colaboração no modelo de pesquisa-formação, ou pesquisa colaboração, ou de extensão, em que a iniciativa é da universidade, com financiamento e tempo determinados, ou por iniciativa de algum pesquisador para fins de campo para sua pesquisa de pós-graduação.

Dentre os trabalhos levantados nas cinco edições da ANPEd que trazem o professor da educação básica para o centro de sua formação contínua, percebemos a prevalência de quatro nomenclaturas para a definição do esforço de aproximação entre universidade e escola, são elas: colaboração, parceria, rede de formação ou formação de rede, “encontro” e pesquisa-formação ou pesquisa-colaboração. Assim, optamos por organizá-los a partir desses descritores, considerando seus pontos em comum

Na primeira categoria, **colaboração**, temos dois trabalhos.

O trabalho de Freitas e Sad (2010) aponta para o desenvolvimento de **colaboração** entre diversos atores na produção de material didático e currículo de matemática para a EJA em um instituto federal. Originando-se da necessidade de pensar em equipe sobre a educação matemática para o Proeja, professores de matemática que atuam em um programa de EJA reuniram-se com estudantes e com a pesquisadora, inicialmente a coordenadora do grupo, para juntos discutirem e pensarem estratégias e

soluções para os problemas por eles vivenciados na EJA. O grupo com metas e interesses comuns se reuniu para “compartilhar ideias e sentimentos, práticas docentes, anseios e medos, expectativas, saberes e vontades” (Freitas e Sad, 2010, p. 2). O trabalho colaborativo relatado demonstrou-se como bastante rico, resultando em um processo de socialização de experiências, discussões conceituais sobre a área de estudo, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional de todos, que passaram a compartilhar responsabilidades e tarefas para além da proposta inicial da pesquisadora.

Já a pesquisa de Costa (2010) buscou compreender a produção de saberes através do que a autora chama de **aprendizagem colaborativa** entre arte-educadores. Partindo do paradigma da epistemologia da prática, a autora compreende a pesquisa-ação colaborativa como uma forma de “diminuir a distância entre o mundo da prática docente e a produção universitária da pesquisa educacional” (Costa, 2010, p. 2) . Para tanto, ela reuniu-se com um grupo de aproximadamente 30 arte-educadores, numa proposta de reflexão antes, durante e após os encontros sobre a sua atuação como docentes em campo tão desprivilegiado dentro das escolas. Os encontros revelaram-se significativos ao trazer para a discussão os possíveis caminhos para enfrentamento da situação de isolamento sentida pelos professores dentro da comunidade escolar. O espaço tornou-se um momento de planejamento entre pares, e os professores passaram a se entender como produtores de conhecimento.

Uma segunda categoria, com características bastante semelhantes às encontradas na categoria colaboração, temos um trabalho que trata da **parceria** entre universidade e escola.

Rodrigues (2012) relata uma experiência de construção de uma “**parceria**” entre todos os sujeitos envolvidos no estágio supervisionado, a saber: professores regentes, professores supervisores da universidade, pesquisadores e estagiários, para pensarem juntos uma proposta de formação. Com encontros quinzenais, todos os envolvidos discutiam estratégias formativas, encaminhamentos, os problemas que surgiram no decorrer da experiência. Apesar da coordenação das pesquisadoras, a ideia é que a proposta fosse construída conjuntamente. A autora ressalta que esta experiência formativa contribuiu tanto para a formação inicial dos futuros professores quanto para a formação contínua dos professores envolvidos - da universidade e da escola de educação básica. Apesar de apresentar ganhos para todos os envolvidos, como por exemplo o desenvolvimento de um novo olhar para a escola e para o aluno, o movimento de uma prática solitária para uma prática solidária, a possibilidade de

reflexão sobre a prática, entre outros, o fato de se tratar de um projeto com recursos e tempo limitados, a continuidade da proposta, segundo a autora, ficou prejudicada. Um diferencial da proposta é que os professores da escola receberam uma bolsa para participarem dos trabalhos.

Um terceiro conjunto de trabalhos, com duas contribuições, vão denominar suas propostas como “rede de formação” ou “formação de rede”.

Nogueira e Almeida (2012, p.2) trazem uma experiência bastante significativa no delineamento das relações positivas e efetivas entre a universidade e a escola na formação docente. Relatam uma pesquisa, na qual focam a criação de "circunstâncias formativas e reflexivas para os professores iniciantes da educação, subsidiadas por intervenções e pelo apoio dos acadêmicos residentes". Entendida pelas autoras como pesquisa-formação de professores iniciantes, a relação entre professores formadores, professores iniciantes e acadêmicos residentes se deu por meio de encontros mensais para desenvolvimento das pautas formativas, nos diálogos estabelecidos e na leitura de narrativas autobiográficas, permitindo aos iniciantes vivenciarem situações de experiências que pudessem se reverter na qualificação de suas práticas educativas. Como resultados dessa "**rede de formação**", as autoras destacam que a experiência permitiu aos participantes novas compreensões sobre a realidade das escolas, legitimando o conhecimento profissional, e enfatizam que “as pautas formativas elaboradas pelo coletivo de pessoas envolvidas na pesquisa, elaboradas de forma partilhada, torna-se um instrumento importante no processo formativo” (NOGUEIRA e ALMEIDA, 2012, p. 15) ao contribuir para a construção de parâmetros próprios de ação docente e por oportunizar o desenvolvimento de olhares críticos-reflexivos sobre a realidade educacional.

Em seu artigo, Duarte (2012) discorre sobre formação continuada de professores, apresentando duas perspectivas diferenciadas, formação *em rede* e **formação de rede**. O autor adota esta última perspectiva, situando-a como caminho para superação da ideia de formação em rede que, segundo ele, "apesar de representar um esforço para a promoção da qualidade da educação, a partir da formação continuada docente, apresenta problemas como a elaboração de cursos desvinculados da prática docente e das experiências profissionais." (*idem*, p.6). Em outra direção, a formação *de rede* envolve todos os docentes da Rede de Ensino, e os temas e discussões são desenvolvidos a partir das demandas apresentadas pelos docentes sobre o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, envolvendo Universidade,

Estados e Municípios, e os professores das unidades escolares. A experiência relatada por Duarte, envolve um projeto de alfabetização em que se realizam núcleos de estudo com professores representantes de escolas que irão depois "irradiar o conhecimento, discussões e debates desenvolvidos nos encontros semanais para os colegas nas respectivas unidades escolares em que atuavam" (Duarte, 2012, p.9), de onde também trazem demandas específicas para estudo. Enfim, a ideia de uma formação de rede baseia-se na premissa de "uma formação que integre o sujeito e sua prática em um fazer coletivo e reflexivo, interligado com a dinâmica da produção do conhecimento, a troca de experiências, o estudo das pesquisas produzidas no campo científico sobre a educação" (idem, p.12).

Numa quarta categoria está um trabalho baseado no que a autora chama de *encontro* enquanto processo formativo.

No texto de Garcia (2015) os estágios são tidos como *espaçostempos*, como grafado pela autora, de aproximação e diálogo entre as escolas e as universidades na formação de professores, possibilitando modos de compreender a docência e as escolas. A ideia central do artigo é de um processo formativo baseado no *encontro*, este entendido como parte constituinte dos fluxos e percursos da formação docente, "espaços para a produção de outros-novos saberes, pautados no reconhecimento dos saberes presentes nas práticas docentes e na produção do conhecimento em rede" (Garcia, 2015, p.4). A autora se baseia em relatos e narrativas de alunos do curso de Pedagogia e de professores das escolas com as quais desenvolvem atividades de estágio, articuladas às atividades de extensão oferecida a esses professores. De acordo com Garcia (*idem*, p.6), a "noção de encontros e o trabalho com narrativas vem nos auxiliando a pensar os processos formativos no diálogo entre as universidades e as escolas de forma mais potente e como caminhos para estabelecer diálogos também férteis para as escolas e seus professores." Esses encontros caracterizaram-se como rodas de conversa, como possibilidade "para reduzir a distância entre os conhecimentos tecidos pelos estudantes em sua formação no âmbito da universidade e aqueles tecidos nas situações vivenciadas, pelos professores, no exercício cotidiano do magistério" (p. 13), assumindo a centralidade dos sujeitos e de seu papel ativo na sua formação.

Um quinto conjunto de trabalhos se voltam para os que os autores chamam de pesquisa-formação ou pesquisa-colaboração. Nesta categoria encontramos 2 trabalhos.

Na perspectiva de pesquisa-formação, Perreli (*et. all.* 2010) apresenta um dos trabalhos de um grupo de pesquisa que tem por objetivo analisar a construção de saberes

por professores da educação básica. A partir da proposta de uma pesquisa-formação, lançando mão das narrativas autobiográficas, formou-se um grupo no qual os envolvidos foram levados à reflexão partilhada “sobre seus percursos formativos, ao questionamento retroativo e prospectivo de suas aprendizagens e projetos de vida, à exposição ampla de ideias, ao esclarecimento das lógicas que as organizam” (Perreli (et all, p. 2). Para os autores a participação dos professores da Educação Básica no grupo de **pesquisa-formação** possibilitou “a reflexão sobre seus percursos formativos, auxiliando a desconstrução de representações forjadas durante as experiências da vida escolar e subsidiando a construção de novos caminhos para uma nova escola e um novo professor” (idem, p.12). Elas ainda ressaltam a importância do processo mediador dos pesquisadores na reflexão crítica sobre as narrativas.

Nogueira, Almeida e Melin (2013), baseadas na perspectiva da **pesquisa-formação** apresentam os resultados de uma pesquisa desenvolvida com professores iniciantes da Educação Infantil e acadêmicos de cursos de Pedagogia. O início da docência bem como o uso de narrativas como ferramenta de investigação orientaram a pesquisa com um grupo de vinte professores iniciantes, acadêmicos de quatro cursos de Pedagogia que acompanharam os iniciantes nas escolas. O projeto se desenvolveu com reuniões mensais, envolvendo professores iniciantes da Educação Infantil, acadêmicos residentes e um grupo de professores-pesquisadores, responsáveis pela construção das pautas formativas e coordenação do trabalho, articulando teoria e prática na formação inicial e no exercício profissional docente, por meio de escritas narrativas. O artigo traz as contribuições da pesquisa-formação a partir da perspectiva dos sujeitos participantes, revelando-a como estratégia mobilizadora de transformação, já que incita professores a refletirem sobre suas práticas e produzir conhecimentos no contexto que atuam. Além disso, “o envolvimento de acadêmicos em processos de investigação é outro mecanismo importante para essa transformação, uma vez que ao se colocarem na condição de partícipes de um processo investigativo, apropriam-se de instrumentais teórico-práticos importantes à sua formação” (Melin, 2013, p.13).

Discussão: o que caracteriza essas experiências formativas

Independente das conceituações utilizadas para designar as aproximações entre universidade e escola, a possibilidade de criar um espaço para reunir professores e demais envolvidos na formação de docentes, para refletir, analisar e pensar estratégias para a atuação profissional é o principal ganho destas propostas. Além de discutirem o

currículo, produzirem material didático, planejarem juntos, produzirem e refletirem sobre narrativas elaboradas a partir de suas experiências de docentes, o trabalho desenvolvido nestas propostas aqui analisadas possibilitou a criação de um espaço, ou uma rede de colaboração, onde os autores envolvidos puderam compartilhar suas práticas, anseios, medos e projetos. Tais propostas levaram o grupo a buscar alternativas para o enfrentamento das dificuldades do dia a dia, evitando assim, o comum isolamento dos professores em sua docência.

Em pesquisa realizada sobre o desenvolvimento histórico do termo parceria, Foerster (2005) já destacava a parceria entre escola e universidade como um promissor caminho para a formação de professores, “um movimento irreversível e necessário”, mas que dependeria de força política para ousar na experimentação deste novo modelo de formação. O autor ressaltava o recente uso do termo no meio educacional em países da Europa e América do Norte, no entanto, o contexto brasileiro, a partir do levantamento nas produções dos últimos 10 anos (1994-2003) da ANPED e Endipe, indicava que se tratava de tendência que estava emergindo, mas com pouco investimento de pesquisas e aprofundamentos sobre o assunto. Embora a comunidade acadêmica reconheça a necessidade de parcerias, ainda hoje estudos que se debruçam sobre a temática partem geralmente de experiências temporárias e ainda enfatizam a universidade como locus da formação docente, como observamos no levantamento por nós realizado. É bastante comum que as redes de ensino procurem as universidades para oferecerem cursos de formação continuada para seus docentes. Por outro lado, geralmente por iniciativa de seus docentes, as universidades ofertam um grande número de cursos de extensão voltados para a formação de professores. Tais formações, em ambos os casos, geralmente com formato de um proponente e um executor, são procurados por aqueles que buscam capacitação em seu trabalho ou por direcionamento das secretarias de ensino, comumente fora de seu horário de trabalho. São incipientes as propostas que unem investigação da prática às propostas de formação de docentes, que focalizem os saberes dos professores na formação inicial e contínua dos mesmos.

No levantamento por nós realizado, as diferentes formas de aproximações entre universidade e escola na formação de professores mostraram-se bastante experimentais, focalizadas e com duração determinada, seja pelo tempo de financiamento do projeto, seja pelo fim da pesquisa em desenvolvimento. Sentimos falta de propostas mais focalizadas no que a literatura vem conceitualizando como parceria na formação de professores, em que todos os envolvidos constroem juntos uma proposta de formação,

partindo das demandas de sua atuação profissional. Dentre os trabalhos analisados, apenas dois focam essa perspectiva (Freitas e Sad, 2010 e Rodrigues, 2012).

As principais características das aproximações entre escola e universidade levantadas nos trabalhos analisados são: a criação de um espaço-tempo para discussão, socialização de experiências, dialogicidade, possibilidade de encontros, sempre na perspectiva de romper a distância entre estas duas instituições formativas. Também é bastante presente nessas propostas a escrita das experiências formativas dos sujeitos envolvidos, por meio, por exemplo, da escrita de relatos, narrativas, narrativas autobiográficas, entre outros. Essa escrita vem ganhando espaço na formação de professores, “como caminho de valorização dos saberes docentes, construção das identidades profissionais, das relações entre ensinar e aprender, entre formador e docente em formação, entre teoria e prática, entre ação e reflexão (SOLIGO; PRADO, 2005), citado por (Fiad e Silva, 2009, p.124).

Considerações finais: um caminho para as parcerias

A indicação da necessidade de pensar outros processos formativos, com a maior reflexão sobre a prática profissional docente, pensada, analisada e problematizada demanda que compreenda-se alguns princípios para a construção de parcerias na formação docente.

De acordo com a literatura, a construção conjunta é o fator central para o desenvolvimento de parcerias entre universidade e escola. Embora a iniciativa seja da universidade, toda parceria demanda negociação de poderes e interesses (Foerste, 2005; Snoek, 2007; Tardif, 2008). Tavignot (2008) ressalta que o fundamental em um trabalho de pesquisa em colaboração é o reconhecimento de que todos são iguais, todos possuem o mesmo direito à fala. Isso significa que, juntas, universidade e escola devem construir sua proposta de trabalho, tendo igual peso nas decisões. Este é um processo que leva tempo para ser construído, já que o envolvimento na proposta se dá de modo gradual, crescendo na medida em que todos se engajam em sua construção conjunta.

Um segundo princípio para a construção conjunta de um trabalho como este é planejamento do percurso de caminhada do grupo. Tendo o saber da experiência em foco, é preciso pensar um caminho de estudo ou pesquisa que possibilite ao grupo refletir e analisar a prática docente de modo a buscar/criar novas estratégias para o ensino de qualidade. Ter objetivos claros e bem definidos é princípio básico para possibilitar a monitoração do processo (McCall, 2006). Uma vez que se tenha a clareza

dos objetivos, segue-se para as definições sobre os encaminhamentos da proposta, que vai de acordo com as especificidades de cada grupo, que organizará sua estrutura, definindo procedimentos, etapas, cronograma, etc. Este momento é primordial, pois é a partir dele que se dará a definição das atribuições dos participantes. Todos são responsáveis pelo desenvolvimento da proposta, compartilhando dos deveres, dos compromissos e ganhos com a entrega de seu resultado. Deve-se ter claro, no entanto, que a pauta principal são os assuntos que perpassam a escola e a prática profissional de docentes da escola básica, de modo que possibilite ao docente na concepção de professor pesquisador, “um aprendizado de leitura crítica da prática, de análise fundamentada da situação para entendê-la e encontrar caminhos para reestruturá-la, tornando-a melhor” (André, 2016a).

Um terceiro e último princípio que queremos discutir é que para o desenvolvimento de parcerias é necessário o monitoramento e divulgação de resultados. Segundo André (2016b), os mecanismos de controle e de cobrança de resultados de programas que desenvolvem institucionalmente parcerias entre universidades e escola são elementos que contribuem para sejam eficientes. Somente uma avaliação constante do processo poderá indicar se os objetivos têm sido alcançados, se é preciso modificar algum procedimento dentro do grupo, buscando assim, alternativas para o melhor desenvolvimento da proposta e mesmo para a definição de encaminhamentos futuros da parceria em pauta. Registros dos encontros, escritas e reescritas sobre a prática analisada, sínteses e relatórios sobre o progresso das etapas de trabalho precisam constar no cronograma de trabalho do grupo. Por fim, é importante que os resultados dos trabalhos realizados dentro do grupos sejam divulgados, inclusive pelos próprios professores participantes, numa atitude política de reconhecer a valorização de seus saberes.

É necessário ainda, considerar que propostas de parcerias precisam de recursos adequados em todas as etapas de seu desenvolvimento, de modo a garantir sua continuidade. Em todos os exemplos aqui apresentados, as propostas tinham um tempo de desenvolvimento de acordo com o financiamento recebido. Por mais interessante que tenham sido, terminou a pesquisa, terminou a parceria. Os estudos sobre os programas de formação que envolvem parceria já ressaltam a importância da bolsa para os professores envolvidos no processo (André, 2016a). A bolsa para os professores envolvidos fomenta um maior comprometimento com o trabalho a mais a ser realizado, muito comumente sem liberação na carga horária de trabalho do professor. Este é um

segundo aspecto a ser considerado. São raros os casos em que o professor de nossas escolas públicas tem em sua carga horária tempo destinado à sua formação.

Considerando que as diretrizes curriculares para a formação de professores enfatizam “o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática” (Brasil, 2015), cabe acompanharmos como este processo se dará na prática, e, quiçá, aproveitá-lo para o desenvolvimento de parcerias sólidas entre universidade e escola numa proposta de melhoria da qualidade da educação.

Este trabalho traz contribuições para se pensar o inevitável e urgente desenvolvimento de propostas de formação de docentes que busquem a parceria entre universidade e escola de forma efetiva, possibilitando o protagonismo dos diferentes autores, a saber: professores universitários, pesquisadores, futuros professores e, em especial, professores da educação básica, na formação de seus pares.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli. O professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016a. p. 17-34.

ANDRÉ, Marli. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016b. p. 49-70.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1o de julho de 2015.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n 6, 1º semestre 1998, p.9-27.

COSTA, Maria Zenilda. A Produção de saberes colaborativos na formação de Arte-Educadores: Múltiplos Tempos E Espaços de Aprendizagem. In: **ANPED** – Reunião Anual 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6906--Int.pdf> . Acesso em: 01 de março de 2017.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. Uma experiência de formação continuada de professores: A Formação de Rede. In: **ANPED** – Reunião Anual 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1916_int.pdf. Acesso em: 01 de março de 2017.

FIAD, Raquel Salek; SILVA, Lilian Lopes Martin da. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 31, n. 2, 2009, p. 123-131.

- FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira; SAD, Lígia Arantes. Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do PROEJA-IFES. In: **ANPED** – Reunião Anual 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6885--Int.pdf>. Acesso em 01 de fev. de 2017.
- GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: Questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: **ANPED** - Reunião Anual 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-4497.pdf>. Acesso em: 01 de março de 2017.
- LUDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. In: **Formação docente: revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**. Volume 01 / n. 01 ago.-dez. 2009.
- McCALL, J. Partnership in teacher education. In: Brejc, M. (ed). Co-operative Partnerships in teacher Education, Proceedings of **31st Annual ATEE Conference**, Slovenia October 2006.
- NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordália Alves; MELIM, Ana Paula Gaspar. A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação In: **ANPED** – Reunião Anual 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2556_int.pdf. Acesso em: 01 de março de 2017.
- NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordália Alves. Há luz no início do tunel? A formação de professores iniciantes em educação infantil e dos acadêmicos residentes. In: **ANPED** – Reunião Anual 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2556_int.pdf. Acesso em: 01 de março de 2017.
- PERRELLI, Maria Aparecida da Silva et al. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um grupo de pesquisa-formação. In: **ANPED** – Reunião Anual 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6895--Int.pdf>. Acesso em: 01 de março de 2017.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. Anatomia e fisiologia de um estágio. In: **ANPED** – Reunião Anual 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1916_int.pdf. Acesso em: 01 de março de 2017.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- SNOEK, M. O envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores: ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: **Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia**, 2007, p. 68-81

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme V. T. do. Leitura e escrita: dois capítulos desta história de ser educador. In: PRADO, Guilherme V. T. do; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história**. Campinas/SP: Graf. FE, 2005. p. 23-46.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. **Anais do XIV ENDIPE**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1. p. 17-46.

TAVIGNOT, Patricia. Circulation de savoirs et espace d'interressement: types de savoirs dans un dispositif d'accompagnement. In : **Recherche et Formation**. N°58, 2008. p. 87-94.