

# Ateliês de formação e universidade: a voz dos orientadores pedagógicos

Rui Neves, Jane Machado & Mary Rangel

## Resumo

---

Este artigo configura-se como recorte de uma pesquisa mais alargada vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil, e à Universidade de Aveiro, Portugal, tendo como objetivo identificar as contribuições da universidade nos ateliês de formação continuada e em serviço de professores a partir dos sentidos atribuídos pelos orientadores pedagógicos a essas contribuições. Adotou-se uma investigação qualitativa, apoiada na análise de conteúdo a partir das alocações dos orientadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro, Brasil, sobre o tema. Os dados apresentados confirmam o potencial da inserção da universidade nos ateliês de formação segundo uma perspectiva de troca de conhecimentos, saberes e experiências entre a universidade e a escola em que ambas as instituições se fortalecem.

## Palavras-chave:

---

escola; universidade; ateliê de formação; parceria.

## Training workshops and university: the voice of the pedagogic counselor

**Abstract:** This article appears as a fragment of a larger research linked to the Education Postgraduate Program of the Fluminense Federal University, Brazil, and the University of Aveiro, Portugal, aiming to identify the contributions of the university in the continuous training workshops and in teachers work based on the meanings attributed by the pedagogic counselors to these contributions. We adopted a qualitative research, based on content analysis of speeches of the pedagogical advisors of the municipal education system of Petrópolis, State of Rio de Janeiro, Brazil, on the subject. The data presented confirm the potential of inserting the university in training workshops according to a perspective of exchanging knowledge, expertise and experiences between the university and the school in which both institutions grow stronger.

**Keywords:** school; university; educational workshop; partnership.

## Ateliers de formation et université: la voix des conseillers pédagogiques

**Résumé:** Cet article se présente comme une partie d'une recherche plus large liée au Programme de Master et Doctorat en Education de l'Université Fédérale Fluminense, Brésil, et l'Université d'Aveiro, Portugal, ayant comme objectif identifier les contributions de l'université dans les ateliers de formation continue et en service de professeurs à partir des significations attribuées par les conseillers pédagogiques à ces contributions. On a adopté une recherche qualitative, basée sur l'analyse du contenu des allocutions des conseillers pédagogiques des écoles municipales de Petrópolis, État de Rio de Janeiro, Brésil, sur le sujet. Les données présentées confirment le potentiel d'insertion de l'université dans les ateliers de formation d'après une perspective d'échange de connaissances, de savoirs et d'expériences entre l'université et l'école dans laquelle les deux institutions sont renforcées.

**Mots-clés:** école; université; atelier de formation; partenariat.

## Talleres de formación y universidad: la voz de orientadores pedagógicos

**Resumen:** Este artículo se presenta como un fragmento de una investigación más amplia relacionada con el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal Fluminense, Brasil, y la Universidad de Aveiro, Portugal, con el objetivo de identificar las contribuciones de la universidad en talleres de educación continuada y en atención de los docentes a partir de los significados atribuidos por los orientadores pedagógicos a estas contribuciones. Adoptamos una investigación cualitativa, con base en el análisis de contenido de los discursos de los mentores pedagógicos de las escuelas municipales de Petrópolis, Estado de Río de Janeiro, Brasil, en el tema. Los datos presentados confirman el potencial de inserción en la universidad en los talleres de capacitación con una perspectiva para el intercambio de conocimientos, competencias y experiencias entre la universidad y la escuela en la que se fortalecen ambas instituciones.

**Palabras clave:** escuela; universidad; taller de capacitación; asociación.

## Introdução

As universidades sempre desempenharam um papel central na formação inicial e continuada de professores por se constituir como lócus privilegiado de construção e difusão de conhecimento científico-formal. Sendo assim, para ser reconhecido oficialmente como professor, é preciso ter a chancela da universidade que, por meio de documento oficial, justifica e certifica a titulação atribuída durante o percurso de formação<sup>1</sup>.

Assim, como instituição responsável pela formação de professores, a universidade tem buscado outros caminhos para melhorar os processos de ensino, aprendizagem, pesquisa e extensão de modo a atender às exigências, às mudanças, às transformações e aos desafios surgidos diariamente no trabalho docente. Para tanto, a universidade não pode, ou pelo menos não deveria, se apresentar afastada do contexto escolar, que faz parte de um mundo em processo permanente de mudança, uma vez que os profissionais professores por ela formados são encaminhados para esse contexto a fim de desenvolver a sua função docente. Os sistemas educacionais, nacional e internacionais, precisam ser acompanhados, interpretados e articulados com as opções teórico-científicas concetualizadas pela universidade, implicando preparar e capacitar os futuros professores a exercerem sua profissão com objetivo permanente de melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos, especialmente os da educação básica.

Nessa linha, parte-se do pressuposto que, ao concluir a formação inicial para começar sua atuação profissional, esse professor, com vistas a legitimar seu trabalho, assuma, como um compromisso inerente e permanente ao exercício da sua atividade docente, o engajamento e a participação ativa em processos de formação continuada. Essa formação pode evidenciar fragilidades dos processos de ensino e aprendizagem, também levando o professor a se disponibilizar para estar em constante processo de aprendizagem e reflexão crítica sobre sua atividade docente em função de suas condições de trabalho, desenvolvimento profissional e, ainda, a própria formação continuada.

A aprendizagem permanente pode não apenas contribuir para que o professor responda às demandas advindas das reformas educativas, da legislação, da diversidade do público atendido com suas especificidades próprias de cunho social, intelectual e cultural, da sociedade contemporânea com suas descobertas e avanços científico-tecnológicos, como também compreender que há questões de ordem menos objetiva que influenciam diretamente a sua atividade docente cotidiana. Sendo assim, ao concluir a formação inicial, o professor, muitas vezes, passa a apoiar-se na formação continuada para poder dar conta

das múltiplas questões e desafios que se defronta no decorrer de sua docência e que demandam aprendizagem e posicionamento de sua parte. Assim,

[é] possível vislumbrar alternativas que abram janelas por onde entre o ar fresco, como as que não se limitam a analisar apenas a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas que propõem modalidades, em que o papel da formação permanente é criar espaços em que o professorado tenha voz desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais etc., que vão além dos aspectos puramente disciplinares, uniformizantes, técnicos e supostamente “objetivos” (Imbernón, 2009, p. 110).

Essa formação permanente, continuada, é assumida pela universidade por meio de cursos de extensão, especialização e pós-graduação *lato-sensu* e *stricto-sensu*. Entretanto, devido às demandas de trabalho, muitos professores não conseguem retornar aos bancos universitários para realizar sua formação continuada, o que os leva a buscar outras alternativas para responder às suas questões e necessidades formativas. Se as demandas de formação não cessam no contexto de trabalho, o que tem sido feito, então, para resolver, ou pelo menos minimizar, o problema?

Por reconhecerem a formação continuada de professores como uma necessidade diretamente vinculada ao próprio desenvolvimento do trabalho, muitas instituições escolares têm implementado algumas ações, a partir de programas mais restrito-pontuais ou alargados de formação de seus professores em local de trabalho, nas escolas onde atuam. Para tanto, a instituição escolar precisou, e precisa ainda, reorganizar-se estrutural, política e culturalmente para poder se firmar como lócus também de formação continuada de seus professores, de modo a ser assim reconhecida e legitimada pelos sujeitos mesmos participantes dessa formação. Ao contrário dessa proposta reduzir-se unicamente a uma mudança do espaço de realização da formação, da universidade para a escola, essa instituição, como organização em desenvolvimento e aprendizagem nos moldes da escola reflexiva de Alarcão (2001), terá que implementar ações formativas significativas se pretender que os professores atribuam sentido a essa formação. Formação essa que, articulada ao trabalho, atravessa as múltiplas questões que, direta ou indiretamente, fazem parte desse mesmo trabalho docente, criando possibilidades de reflexão, de aprendizagem, de partilha e de intervenção individual e/ou coletivamente pensada. Assim, segundo Leitão de Mello (cit. por Veiga, 2010, p. 26): “A formação é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico”. O mesmo autor ainda sustenta que professor é um

dos profissionais que mais necessidades têm de se manter atualizado, devendo transformar essa necessidade em direito.

Desse modo, quando a formação caminha junto com o trabalho, questões, aprendizagens e experiências relacionadas a ele bem como contextualizadas e problematizadas são colocadas em cheque, segundo uma perspectiva de partilha, já que são reveladas no coletivo de professores, coloca os professores em processo de formação continuada. Nessa linha, pode contribuir para que os professores potencializem novas aprendizagens e outros sentidos às suas práticas individuais e coletivas. Significa dizer que os professores precisam se reconhecer nesse espaço de formação a fim de dar voz à sua trajetória docente que contém alunos e práticas pedagógicas concretas, ressignificando-a quando participam desse movimento de formação coletiva com implicações também no modo como individualmente assumem a sua docência. A escola precisou reestruturar-se para responder às necessidades formativas dos professores no próprio trabalho a partir de uma perspectiva coletiva de formação.

## **1. A escola e a formação contínua de professores**

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala em formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação (Imbernón, 2011, p. 85).

Se à escola passa a ser imputada uma dimensão formativa de professores, então, é preciso situar essa escola hoje, especialmente, por não dar mais conta de responder às necessidades de aprendizagem dos alunos somente a partir dos conhecimentos teóricos trazidos pelos professores da universidade na sua formação inicial.

É unânime a afirmação de diversos pesquisadores (Nóvoa, 1997; Alarcão, 2001; Veiga; Amaral, 2006; Pimenta, 2007; Veiga; D'Ávila, 2008; Imbernón, 2009, 2010, 2011; Veiga, 2010; Veiga; Silva, 2010; Lüdke, 2011) de que a escola e seus profissionais, como também a universidade, precisam estar num movimento contínuo de avaliação, ressignificação e replanejamento, o que implica construção e desconstrução de conceitos e paradigmas adotados a fim de darem visibilidade, legitimidade e sentido ao que fazem, com quem fazem e como fazem. A formação quando pensada no próprio contexto de trabalho dos profes-

sores pode impulsionar essa dinâmica, fazendo com que os sujeitos saiam da condição de trabalho e de formação individual para se juntarem a seus pares de forma a caracterizarem esse processo a partir de uma ótica coletiva que pode potencializar os diversos olhares. Esse movimento coletivo exige a participação e a intervenção de todos segundo suas possibilidades, conhecimentos e experiências vividas e incorporadas para poder se sustentar.

A escola, diferentemente da universidade, tem para os alunos que lá se encontram, na maioria dos casos, um componente de obrigatoriedade etária, quando se leva em consideração o que a legislação determina. Há, ainda, o aspecto social, já que confere aos que por ela passam um prestígio e um reconhecimento social se confrontados com os que foram privados desse direito.

Na abordagem aqui adotada, a escola precisa revelar-se significativa para os que lá se encontram, alunos e professores. Com vistas a alargar e melhorar seus processos, a formação de professores na escola surge não como uma opção para esses profissionais, mas sim, como uma prerrogativa para o desenvolvimento de sua docência. Os ateliês de formação continuada e em serviço de professores, dinamizados pelo orientador pedagógico (Machado; Rangel, 2012), são apontados como um caminho possível para implementação de práticas coletivas de formação levadas a cabo no trabalho e sobre o próprio trabalho, configurando-se, especialmente, como espaço de estudo, de troca de saberes, de construção de conhecimentos, de aprender novos conteúdos e novas práticas a partir da releitura dos já existentes.

Se é na universidade que o profissional de educação obtém sua certificação e creditação para o exercício da atividade docente, é na escola, no exercício da atividade educacional cotidiana, junto aos alunos e aos seus pares, que legitima e agrega valor à sua profissão. Tendo como pressuposto que tanto a escola como a universidade formam o profissional professor, como essas instituições de ensino e de formação poderiam se articular para promover uma formação continuada conjunta e significativa para ambas as instituições e os envolvidos? Como esse diálogo entre a universidade e a escola poderia potencializar a formação que acontece no lócus escolar de modo a fazer da prática pedagógica objeto de reflexão crítico-constructiva tanto para os protagonistas da instituição escolar como da universitária?

Pode-se dizer que trabalhar a formação a partir da escola, no terreno mesmo de atuação docente, considerando o próprio trabalho, é um conteúdo que precisa ser aprendido e partilhado por ambas as instituições. Embora essa perspectiva ainda seja um desafio a superar e um avanço a conquistar, quando se toma como referência um mergulho no próprio trabalho do professor, tem-se a possibilidade de alargar e de ressignificar cada passo dado.

A creditação dessa formação na escola é dada pelos próprios professores e pelo orientador pedagógico a partir do momento em que encontram sentido para as escolhas feitas no campo de trabalho, significando cada conteúdo aprendido, assim como cada experiência partilhada. A universidade pode caminhar junto com a escola, ajudando os professores a revisitarem e avaliarem as teorias perfilhadas, partindo das próprias experiências pedagógicas dos professores e de pesquisas feitas, para que ambas as instituições possam, no diálogo e na interação entre os sujeitos, avançar no que diz respeito à construção de conhecimento pedagógico-científico a ser implementado e legitimado na escola com os alunos para assegurar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A formação na própria escola tem em si mesma um caráter contínuo, permanente, que permite um olhar mais aproximado e crítico-constructivo do percurso de trabalho de cada professor, podendo ser potencializada, desde que haja uma ação colaborativa entre escola e universidade. Nessa ação, a universidade tem a possibilidade de trazer para a discussão com os professores pesquisas educacionais e conhecimentos teórico-pedagógicos. Estes, por sua vez, ganham outros sentidos quando interpretados e validados no terreno da prática teórico-pedagógica.

Essa parceria escola-universidade pode contribuir para que os professores-pesquisadores de ambas as instituições de ensino e de formação tornem-se profissionais reflexivos, tendo a própria prática articulada a questões mais amplas sobre educação como conteúdo disparador dessa reflexão (Schön, 2000). Entretanto, essa ponderação oriunda dos ateliês de formação acontece de forma coletiva, plural e alargada a partir das múltiplas experiências e saberes dos professores da escola em diálogo com os da universidade, permitindo um avanço na reflexão em contexto sobre o contexto, na qual todos podem agir segundo o cronista de Benjamin (1996). Desse modo, esse autor sustenta que o cronista ao narrar os acontecimentos não faz distinção entre os acontecimentos apresentados como grandes e os pequenos, mas parte do princípio de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história, ou seja, no caso da escola e da universidade, para a evolução do pensamento e conhecimento pedagógicos. Nessa perspectiva, os acontecimentos, as experiências, os saberes desses profissionais, quando tomados pelo coletivo, podem se revelar como potencializadores de novas e mais significativas aprendizagens sobre o trabalho e os caminhos dessa formação. É possível, então, pensar que a formação continuada e em serviço de professores na escola em diálogo e em interação com a universidade possa retroalimentar ambas as instituições? A universidade e a escola, embora possam optar por diferentes caminhos para a realização da formação de professores, ambas as instituições assumem de modo integral ou

parcial uma formação que possa significar aprendizagem para o formador e o formando. Assim, quando entram em diálogo essas instituições de ensino e de formação possibilitam não só uma reflexão crítica sobre o seu *status quo*, mas também viabilizam novas aprendizagens que podem alargar a própria visão sobre os processos já vividos e os que ainda virão.

## 2. Metodologia

Este estudo, vinculado a uma investigação<sup>2</sup> mais alargada de natureza qualitativa, privilegia um recorte feito a partir de alocações das orientadoras pedagógicas que exercem suas funções na rede de ensino de Petrópolis, RJ. Os dados aqui apresentados podem fomentar a reflexão, o diálogo com os sujeitos sobre suas expectativas de parceria com a universidade durante os ateliês de formação que acontecem na própria escola onde os sujeitos desenvolvem sua atividade docente. Sendo assim, objetiva-se compreender que sentidos os orientadores pedagógicos atribuem às contribuições da universidade nos ateliês de formação.

Tem-se como principal objetivo deste estudo: identificar o potencial das contribuições da universidade para a formação continuada e em serviço de professores, realizada no lócus escolar, a partir das alocações dos orientadores pedagógicos. Tal estudo justifica-se pela relevância de se tornarem públicas as perspectivas dos orientadores pedagógicos em relação às contribuições da universidade no processo de formação que acontece na própria escola e é dinamizado pelo orientador pedagógico.

Para a recolha dos dados, foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas, no primeiro semestre de 2013, com orientadoras pedagógicas. A seleção dos sujeitos decorreu de indicações das próprias unidades escolares onde atuam e por conhecimento da pesquisadora<sup>3</sup>, considerando sua disponibilidade ao que se refere ao tempo e à motivação para contribuir com a discussão sobre as contribuições da universidade nos ateliês de formação. Todas as entrevistadas são do gênero feminino e já trabalham nessa rede por mais de 10 anos, tendo, portanto, uma larga experiência na área educacional. Na apresentação dos dados, optou-se por utilizar nomes fictícios aos sujeitos investigados, no caso as orientadoras pedagógicas.

O tratamento dos dados centrou-se na análise de conteúdo (Bardin, 2007) em uma perspectiva de análise interpretativa das alocações, por meio da descrição objetiva e sistemática do conteúdo apresentado, especialmente sobre os sentidos que atribuem às contribuições da universidade no processo de formação continuada de professores na escola. Na visão desses profissionais,

orientadoras pedagógicas, como a universidade poderia atuar para potencializar ainda mais esse investimento feito no trabalho e na formação de professores? Assim, algumas alocações das orientadoras pedagógicas da rede municipal de ensino de Petrópolis serão trazidas para reforçar ou fragilizar tal argumento de possibilidades de retroalimentação, de troca de conhecimentos, de saberes e de experiências entre a universidade e a escola.

### **3. A universidade e os ateliês de formação: o que dizem os dados?**

Pode-se pensar sobre essas contribuições e não contribuições da universidade nos ateliês de formação a partir das falas apresentadas. No desenvolvimento da argumentação, optou-se por agrupá-las a partir de seus conteúdos.

#### *3-1 A lógica das parcerias*

Pode-se inferir, desde as falas, que consideram que a parceria entre a escola e a universidade seja fundamental para o avanço do conhecimento que cada instituição separadamente possui e que pode ser transformado em um conhecimento comum construído da fusão de seus conhecimentos específicos. Na visão dos inquiridos, quando essas instituições mantêm-se física e intelectualmente distantes, perdem a oportunidade de, epistemológica e cientificamente, fortalecerem seus conhecimentos, assim como de abrirem espaços para a construção coletiva de outros com sentidos próprios e comuns atribuídos por ambas as instituições. Para as orientadoras pedagógicas inquiridas, a parceria entre universidade e escola no que diz respeito à formação continuada de professores pode potencializar saberes, atitudes, propostas que podem contribuir para que desenvolvam suas respectivas atividades de ensino, aprendizagem e pesquisa. Assim, sustentam:

*Então, sei lá, acho que existem sim várias maneiras de estabelecer esses contatos entre escola e universidade, de fazer parcerias que né ajudem a escola e claro também a escola contribua com a universidade, nas pesquisas, com a sua experiência no ensino. Acho uma pena, né, a gente ter tão poucas coisas juntas, todo mundo perde com isso! (OP Selma)*

*Eu acho que a parceria seria importante, a partir do momento que de repente a universidade tem uma parceria com, com a escola, a escola vai ter autonomia de buscar esses professores pra fazer um trabalho dentro da, da própria escola (OP Alda).*

*O olhar de uma universidade é muito mais amplo, né, em algumas questões. Então, tipo, acho que a faculdade poderia vir pra escola ou a gente participar de algum momento, a escola participar de algum momento desse de formação na própria faculdade, fazer a ligação entre o ensino, o ensino básico e a universidade. Uma parceria poderia diminuir, não ter aquele, aquele degrau né que existe entre a escola e a universidade (OP Joana).*

A OP Joana ainda atribui à universidade “um olhar muito mais amplo em algumas questões”, e depois fala de que a parceria entre essas instituições poderia “diminuir o degrau” que existe entre uma e outra. Se há um degrau, e o degrau supõe posições ocupadas em níveis diferentes, um terá que ocupar o degrau de baixo e o outro, o de cima, na perspectiva por ela apresentada de um olhar mais amplo pela universidade, leva a pensar que é a universidade que ocupa esta posição superior em relação à escola. Entretanto, quando coloca a expressão “em algumas questões” aponta que a universidade não detém todos os conhecimentos, o que abre espaços para o diálogo, a troca, a parceria entre essas instituições e muitas outras, principalmente a escola. Essa dimensão mais alargada do conhecimento que a universidade possui em muitas questões sobre as quais se debruça poderia ser ainda mais enriquecida no caso da parceria instituída entre a universidade e a escola.

### *3-2 O estágio como fator de aproximação*

O estagiário que vem para a escola cumprir parte de sua formação inicial a partir da observação do trabalho docente é visto pelos orientadores pedagógicos como alguém que pode ser ponte entre a universidade e a escola, trazendo para os momentos de formação conteúdos mais recentes em relação à investigação educacional. Essa perspectiva faz lembrar Vaz (2009) quando defende a possibilidade de o estagiário no seu processo de formação em contexto de trabalho docente tornar-se objeto e sujeito ao mesmo tempo, sendo possível sua intervenção nesse contexto quando assume essa dupla dimensão do estágio. Assim, deve-se dar ao estagiário a possibilidade de se situar no contexto da prática não mais como alguém que apenas observa passivamente (estagiário samambaia), mas como alguém que pode contribuir com esse lugar a partir de sua origem, de sua formação em decurso.

Nesse processo de articulação do conhecimento específico advindo da universidade para os ateliês de formação na escola, o estagiário pode sensibilizar os professores e levá-los a investir na formação e na aprendizagem colaborativa, na qual os sujeitos partem de seus próprios saberes e experiências para a construção coletiva de outros caminhos de aprendizagem. Lüdke (2013) descreve o percurso de algumas pesquisas sobre o estágio curricular e suas diversas implicações, sinalizando a importância de se aprofundar tal temática com vistas a significar esse momento de formação de nossos futuros professores, inclusive fazendo referência à pesquisa de Cardozo (2003) que usa a expressão do estagiário como “samambaia”. Das alocações das orientadoras pedagógicas, infere-se que atribuem ao estagiário um papel mais significativo no sentido de contribuir com a escola e também receber contribuições dessa.

*Talvez fazendo essas parcerias de estágio, de formação, de palestras, de abrir os espaços também mais concretamente pros professores, pra escola de uma forma geral, acho que tanto a escola, os professores, quanto a universidade vão, né, só ganhar com isso (OP Marta).*

*A universidade com o estagiário, por exemplo, ele pode trazer o novo, o novo não, a novidade que está sendo discutida lá no espaço acadêmico e alimentar a gente né, muitas vezes, ele vem, ele traz a novidade, ele alimenta, a gente busca e a gente vai... (OP Cássia)*

Nesse aspecto, aponta-se que o estagiário pode assumir uma posição mais ativa no seu processo de formação articulado à escola, viabilizando uma troca de conhecimentos entre a universidade e a escola, o que incide em enriquecimento para ambas as instituições de ensino e de formação.

### *3-3 Os processos e as formas operacionais de articulação*

Ao se considerar os modos como se organizam a instituição universitária e a escolar, parece impossível o desenvolvimento de um projeto conjunto no sentido de fazer circular o conhecimento que ambas as instituições possuem. No entanto, quando tanto escola quanto universidade se assumem como organização capaz de pensar sobre si mesma (Alarcão, 2001), torna-se capaz de descobrir caminhos mais significativos. As alocações das OPs Sandra e Telma apontam as palestras como uma possibilidade de concretização da parceria entre as instituições. A OP Telma, inclusive, avança no sentido de incluir grupos de estudo com conteúdos que os professores precisam saber e que serão adquiridos a partir de estudo e de debate coletivos, oportunizando uma construção de conhecimento mais reflexiva, mais fundamentada.

*Talvez em parcerias de repente com a gente, a gente busca muito, éh, oferecendo palestra, coisas né, que vão complementar aquilo que eles colocam como uma demanda, que não tão seguros naquilo (OP Sandra).*

*A universidade?! Talvez com, com palestras, promovendo palestras, promovendo momentos de encontro, de estudo para os grupos das escolas, os professores, orientadores, promovendo debates sobre assuntos, temas que os professores precisam saber (OP Telma).*

Por outro lado, a OP Ana traz para a discussão a possibilidade de institucionalizar a parceria universidade-escola a partir de um componente curricular. Pode-se sustentar que esse componente já existe, o estágio supervisionado, então, seria o caso de estabelecer parâmetros bem definidos para que essa articulação acontecesse com mais sentido para ambas as instituições e os envolvidos, reduzindo a tal distância.

*Então, algumas coisas eu acho que, assim, a universidade, tanto a universidade quanto a escola, que tem a formação de professores, eu acho que a*

*universidade deveria investir nessas formações que acontecem dentro das escolas, ou se tornar alguma matéria que pudesse, que pudesse vislumbrar isso, essa aproximação, porque ainda, ainda eu acho que é muito distante a universidade do campo escolar (OP Ana).*

Concretamente, à época de realização dos estágios curriculares, os alunos denominados estagiários poderiam, na perspectiva apontada por essa orientadora de um componente curricular, institucionalizar e aproximar ambas as instituições universidade e escola de modo a promover um diálogo mais estreito e significativo.

#### *3-4 As múltiplas e recíprocas vantagens*

Ao se tomarem múltiplas e recíprocas as vantagens para o início de uma reflexão sobre o que pode significar uma proposta de formação que acontece na escola e pode ter a universidade como parceira potencial, postula-se que tanto a escola como a universidade têm, nesse empreendimento conjunto, possibilidades de investirem em seus potenciais de construção de conhecimento coletivo tomando como referência aquilo que trazem como especificidade. Nessa dinâmica, pressupõe-se que assumem como prerrogativa que uma não pensa ou toma decisões pela outra, mas que ambas estão envolvidas em um projeto no qual se pensam conjuntamente. Nesse refletir com é que reside a grande riqueza da partilha do que cada uma das instituições tem de específico e que pode partilhar no intuito de agregar outros tantos conhecimentos, sem que essa articulação de conhecimentos revele-se em acúmulo de conhecimentos de uma instituição sobre a outra, mas sim em fortalecimento de potencialidades.

Pelas alocações das orientadoras pedagógicas, pode-se inferir que consideram importante universidade e escola poderem partilhar seus conhecimentos específicos, rompendo com uma lógica que as posiciona em espaços distintos, podendo estar, inclusive, separadas pelo tal muro (OP Noemia). Nessa visão, o tal muro não as deixa dialogar com propriedade de quem possui sua própria expertise que quando colocada em cheque pode não só contextualizar suas fragilidades, mas também potencializar suas potencialidades.

A imagem do muro usada pela OP Noemia pode parecer um pouco forte no sentido de que muro edificado para separar dois espaços significa a existência de todo um processo de estabelecimento de limites, isto é, de fronteiras que só podem ser transpostas a partir de uma permissão concedida. No entanto, quando se tomam como referências ações muito pontuais entre a universidade e a escola, constata-se que esse muro imaginário realmente existe, sendo eventualmente retirado, já que não se verificam políticas de parceria institucionalizadas contínuas que se traduzam como parte integrante do ser universidade e escola.

*Eu acho que a escola também ainda fica muito dentro da escola, a universidade fica muito dentro da universidade, eu acho que se tivesse um intercâmbio maior ali de informação, de conhecimento, de experiências, e mesmo de pessoal, a coisa melhoraria muito pros dois, com certeza, é de novo a retroalimentação (OP Rita).*

*A universidade tem uma expertise que pode oferecer pra escola e a escola também tem coisas a oferecer pra universidade, aí a gente tem que pensar nessa pauta de encontros, pra discutir a formação, a aprendizagem, o conhecimento... Eu tô lá na realidade do espaço escolar, eu dialogo e aí eu começo a pensar "Meu Deus, que muro é esse que construíram que simplesmente faz com que a gente não se enxergue? (OP Noémia)*

Evidencia-se que tanto a universidade quanto a escola precisam ultrapassar algumas etapas para poderem concretizar uma dinâmica que institucionalize e potencialize a troca de saberes e de conhecimentos entre ambas as instituições.

### **Considerações finais**

As experiências e os saberes de professores acerca do mundo do trabalho docente têm os seus próprios sentidos por eles construídos. Quando compartilhados com a universidade, segundo uma abordagem que faz a universidade também trazer seus conhecimentos para potencializar o diálogo e a partilha, podem abrir caminhos para que ambas as instituições de ensino, aprendizagem e formação tenham a possibilidade de agregar outros conhecimentos que emergem dessa troca, desse diálogo, dessa fusão, do aprofundamento teórico partilhado, da revisão dos percursos e das opções teórico-práticas adotadas. Assim, as categorias "a lógica das parcerias, o estágio como fator de aproximação, os processos e as formas operacionais de articulação, as múltiplas e recíprocas vantagens", ajudam a compreender os sentidos atribuídos pelas orientadoras pedagógicas às contribuições da universidade nos ateliês de formação.

O tal "muro" apontado pela orientadora Noémia que impede ambas as instituições de se aproximarem e se enxergarem pode ser representativo de ações pontuais que acontecem entre a escola e a universidade. Embora exista uma aproximação, na maioria dos casos, institucionalizada no sentido de não acontecerem independentemente dos profissionais ocupantes daquele espaço e das políticas instituídas por eles naquele dado momento, essa pode ser ainda muito frágil. O "muro" pode significar também uma tensão entre as duas instituições de ensino e formação, em que se evidencia a dificuldade de um olhar receptivo e compreensivo sobre a escola a partir da visão que, muitas vezes, ela tem de si mesma, assim como dos sentidos do espaço que a universidade ocupa social, cultural, político e cientificamente.

Equacionar um projeto de parceria contínua entre a escola e a universidade, de modo a institucionalizar ações no campo da formação, do ensino e da pesquisa, demanda mais do que reconhecer a importância epistemológica de tal ação, implicando uma reorganização estrutural, político-conceitual e, especialmente, da forma de significar a relação universidade-escola e escola-universidade, pois ainda é um desafio a ser vencido e que exige uma tomada de posição de ambas as instituições envolvidas.

Assim, ao privilegiar uma prática formativo-colaborativa e de construção de conhecimento, será preciso superar o pressuposto que somente o conhecimento produzido pela universidade seria passível de reconhecimento e, por isso, de circulação. É preciso validar ambos os conhecimentos, da escola e da universidade, promovendo o *status* que cada uma possui individual e conjuntamente, justificando e interpretando seus percursos para poder ressignificá-los. Não se trata de deslocar o lugar da produção de conhecimento científico e pedagógico, mas de reconhecer e validar a existência de outros espaços que também o fazem, mesmo ciente da complexidade própria da sistematização e da circulação de tal conhecimento. O desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre a escola e a universidade pode levar os envolvidos a compreenderem que “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática” (Imbernón, 2010, p. 65), e essa imersão na prática dos professores pode, também, viabilizar a reconsideração de sua formação inicial e das pesquisas feitas pela universidade.

Os dados apresentados neste estudo servem de impulso para mais uma vez se argumentar sobre a necessidade de encurtar o distanciamento entre a escola de educação básica e a universidade. A proximidade entre ambas as instituições poderia ajudar a responder muitas inquietações presentes nas situações de trabalho e de formação e que servem de ponto de referência para muitas aprendizagens. Nesse sentido, considera-se uma parceria institucionalizada, planejada e organizada de modo a atender às expectativas conjuntas de cada uma das instituições, e não a partir do simples e estreito deslocamento de lugar, já que essa parceria poderia acontecer possibilitando o trânsito dos envolvidos em ambos os espaços com vistas a fortalecer a circulação epistemológica.

### Notas

- <sup>1</sup> Terminologia usada na rede municipal de ensino de Petrópolis, RJ- Brasil até 2011, quando foi substituída pelo termo orientador escolar para designar o profissional que atua mais próximo do professor. Na recolha de dados, os investigadores privilegiaram a terminologia anterior. Este profissional recebe diferentes denominações: coordenador pedagógico, professor orientador e supervisor.
- <sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – Doutorado em Educação (em andamento) – Tese: Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades de Jane do Carmo Machado.
- <sup>3</sup> Jane do Carmo Machado realizou a pesquisa de campo.

### Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Isabel Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Cardozo, S. A. (2003). Universidade e Escola: Uma via de mão dupla. In Menga Lüdke. O lugar do Estágio na Formação de professores. *Educação em Perspectiva*, 1 (IV),111-133. [Disponível em <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/410/104>].
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (v. 14). São Paulo: Cortez, Coleção questões de nossa época,
- Lüdke, M. (2011). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (12ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Lüdke, M. (2013). O lugar do Estágio na Formação de professores. *Educação em Perspectiva*, 1 (IV), 111-133. [Disponível em <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/410/104>, consultado em 21/02/2014].
- Machado, J.C; Rangel, M. (2012). Ateliê de formação continuada e em serviço: subsídios à atualização do conhecimento pedagógico na escola. *Anais do XVI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. (pp. 2212-2221) Unicamp: Campinas.
- Nóvoa, A. (Org) (1997). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pimenta, S. G. (Org.) (2007). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (5ª ed). São Paulo: Cortez Editora.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

- Vaz, H. (2009). Mediação em contexto de formação como reinvenção de novos ofícios: O caso dos estágios e da licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto. *Educação, Sociedade & Culturas*, 29, 53-72. [Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC29/29HenriqueV.pdf>, consultado em 12/02/2014].
- Veiga, I. P. A; Amaral, A. L. (Orgs) (2006). *Formação de Professores: Políticas e Debates*. (3ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Veiga, I. P. A; Silva, E. F. da (Orgs.) (2010). *A escola mudou. Que mude a formação dos professores!* Campinas, SP: Papirus.
- Veiga, I. P. A; D'Ávila, C. M. (Orgs.) (2008). *Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus.
- Veiga, I.P. A. (Org.) (2010). *A aventura de formar professores*. (2ª ed). Campinas, SP: Papirus.

**Rui Neves**

Universidade de Aveiro – Departamento de Educação  
- Centro de Investigação em Didática e Tecnologia  
na Formação de Formadores – Aveiro  
Email: rneves@ua.pt

**Jane Machado**

Universidade Federal Fluminense  
Bolsista CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento  
de Pessoal de Nível Superior  
Email: janemachado@ua.pt

**Mary Rangel**

Universidade Federal Fluminense;  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro;  
Centro Universitário La Salle – Brasil.  
Email: mary.rangel@lasalle.org.br

**Correspondência**

Rui Neves  
Universidade de Aveiro – Departamento de Educação  
- Centro de Investigação em Didática  
e Tecnologia na Formação de Formadores  
Campus de Santiago - 3810-193 – Aveiro

Data de Submissão: Janeiro 2014

Data de Avaliação: Abril 2014

Data de publicação: Dezembro 2014