

Diálogos entre a escola de educação básica e a universidade: a circularidade de saberes na formação docente

*Dialogues between fundamental education schooling and the university:
the circularity of knowledge in teacher training*

Luís Paulo Cruz Borges

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e Bolsista CAPES. borgesluispaulo@yahoo.com.br

Helena Amaral da Fontoura

Prof^ª Dr^ª do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e Pós-Doutora pela Universidade de Barcelona. helenafontoura@gmail.com

Aprofundar a compreensão acerca dos saberes-fazeres presentes no cotidiano escolar é questão complexa, que também envolve a formação docente. Por isso, neste texto objetivamos pensar a circularidade de saberes na formação de professores e professoras, através de um diálogo entre a escola de educação básica e a universidade. Partimos da ideia de tessitura de saberes-fazeres e para tal, relataremos o processo de construção teórico-metodológica de uma pesquisa, denominada *Tecendo diálogos & construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade* (Borges & Fontoura, 2010).

A cultura e o cotidiano escolar trazem uma gama de possibilidades investigativas, como salienta Alves (2003), indicando que os estudos nos/dos/com os cotidianos são necessários para compreendermos as multiplicidades de ideias e de complexidade que exigem as relações diárias *intra-* e *extra-* muros da escola. Sendo assim, para a autora

(...) o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos *a priori* de valores, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos (p.65).

Nesse sentido, a escola e a sala de aula são espaços-tempos em que a ação educativa, de docentes e discentes, ocorre através da experiência de ambos os sujeitos. É na relação em que a própria prática é forjada que encontramos uma excelente perspectiva de investigação, possibilitando uma compreensão do aprender a ensinar, aprendizado este que ocorre aprendendo e ensinando concomitantemente (FORTUNA, 2007).

São essas relações que nos instigam a trabalhar com a ideia de *circularidade de saberes* exercida no cotidiano existente entre a escola e a universidade. Sendo assim, “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). Cada uma se retroalimentando.

Em confronto com os pressupostos de uma ciência que ocorre de forma linear, do simples para o complexo, do fácil para o difícil, do erro ao acerto, encontramos a concepção de circularidade, que por sua definição semântica pressupõe um movimento, oscilação, dinamismo (LEITÃO, 2002).

A circularidade está pautada no confronto entre saberes situado em um determinado contexto histórico. Nesse sentido, a teoria da complexidade exposta por Edgar Morin (1996) nos orienta 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, entrechocam, se reafirmam ou formam outros saberes. A circularidade é posta em destaque no sentido de compreender as interdependências entre os diferentes saberes postos no contexto social que vem ocorrendo através de um diálogo. É no diálogo entre a escola de educação básica e a universidade, pela via da formação docente, que construímos os saberes dos quais falamos aqui.

Para tal, escolhemos uma abordagem teórico-metodológica que utiliza como pressuposto as questões relacionadas com a circularidade de saberes. Portanto, optamos pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. 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 como uma prática social, cunhada de saberes e fazeres (TEIXEIRA, 2003).

Utilizaremos alguns instrumentos que nos possibilitam compreender holisticamente a complexidade de um fenômeno estudado, através do que Sarmiento (2003) nos indica como uma *unidade ou um sistema integrado*, ou seja, investigar na globalidade. Neste contexto, o autor nos assinala com a possibilidade de se pesquisar através de um paradigma interpretativista crítico, “desocultando as estruturas de poder” (p.145) em que as relações pesquisadas estão imersas. Para tal, procuramos dar sentido ao que se pesquisa e como nos assinala o próprio Sarmiento (*idem*, p.144) “dar sentido implica em um ordenamento do mundo”. Utiliza-se desta forma perspectivas de professoras para melhor “ordenar e desordenar os mundos pesquisados” (TEIXEIRA, 2003, p. 100).

Quando escolhemos uma abordagem teórico-metodológica, está implícita nesta 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, 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 perpassam o cotidiano da pesquisa. Nesse sentido a descrição dos itinerários da investigação nos é reveladora (ZAGO *et al*, 2003).

A presente pesquisa caracterizou-se pela realização de onze entrevistas semi-estruturadas¹ na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no período de setembro de 2009 a março de 2010. As entrevistadas são 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 possuem experiência de magistério na educação básica. Nosso principal questionamento foi: *qual seria o papel da formação em pedagogia na construção de práticas educativas de professoras com experiência de magistério*.

¹ Por entrevista semi-estruturada 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 instigante ao estudo pretendido.

As nossas análises vêm ocorrendo de forma indutiva, ou seja, partimos do particular ao geral e retornamos ao particular como forma de compreender as relações estabelecidas entre as falas dos sujeitos e as realidades investigadas, por assim dizer, em circularidade.

Partimos das vozes das professoras para que dessa forma pudéssemos con-substanciar nossa investigação, nos pautando assim no processo do *bottom-up* (MATTOS, 1992) que pressupõe um procedimento através de uma prática dialética de interação entre os participantes e o pesquisador em uma ordem hierárquica inversa, ou seja, dos sujeitos da investigação às políticas públicas ou à literatura, por exemplo. Utilizamos, também, a tematização dos dados, que como nos indica Fontoura (2008, p.138), “estuda os conteúdos por núcleos de sentido e tematiza os depoimentos”. Além disso, o olhar do pesquisador ainda é o maior instrumento em pesquisas qualitativas, como nos falam Lüdke & André (1986) indicando os trilhares dos caminhos percorridos pelos sujeitos na investigação científica.

Pensando a relação escola-universidade

A relação entre escola e universidade como vista por Lüdke e Cruz (2005), por exemplo, já vem sendo incorporada aos nossos estudos (BORGES & FONTOURA, 2010) nos fazendo pensar nas tensões, contradições, limites e possibilidades desses espaços-tempos.

Começamos então, a tecer um diálogo com a professora Luana, que tem 20 anos de idade, fez Normal em uma instituição na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro e atua na educação infantil. A fala da professora demonstra, em sua perspectiva, como deve ocorrer a relação entre escola-universidade.

Entrevistador: Luana, como a escola e a universidade podem, interferir, juntas, na formação de professores?

Luana: elas 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 (...) auxiliam a escola pela prática, com a vivência que o professor vai ter e a faculdade com a teoria.

A partir da fala da professora Luana, podemos destacar a universidade como espaço de produção científica, que se dá eminentemente pela pesquisa,

alimentada pelo ensino e pela extensão formando assim um tripé acadêmico fundamental, que vem contribuindo para pensarmos as práticas no dia-a-dia da escola. Entretanto, o lugar que destaca a universidade às vezes se torna perigoso devido ao seu *status* e à condição de poder como produtora de saber que essa instituição exerce frente à escola. A escola também produz saberes de fundamental importância na constituição da formação, tanto inicial como continuada dos docentes. Como nos indica Zeichner (1998, p.217), algumas vezes o conhecimento produzido na universidade não tem sentido na escola e o conhecimento produzido na escola não é valorizado pela universidade, ou seja, universidade e escola *raramente se cruzam*.

Pimenta (2002) nos fala sobre os saberes teóricos que se articulam com os saberes da prática através de uma re-significação mútua, construindo, assim o que podemos dizer de uma *práxis* epistemológica. 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.

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. A prática, aqui referida, deve ser encarada como uma possibilidade de relação entre saber e fazer, ou melhor, como um entrecruzamento na relação universidade-escola. As discussões suscitadas na escola são levadas à sala de aula da universidade, momento em que são debatidas, argumentadas, questionadas, refletidas. Nesse sentido, o estagiário volta à escola com toda essa “gama de reflexão” e de alguma forma interfere em seu cotidiano, em sua dinâmica, em circularidade.

A relação entre teoria-prática e prática-teoria

Pensamos dessa forma na relação teoria-prática e prática-teoria relacionada à escola e universidade como um instigante desafio. Para tal, tecemos considerações que trazem à tona o fosso existente entre ambos os conceitos, mas também desejamos indicar uma possibilidade de diálogo existente entre uma teoria que se forja na prática e uma prática que é consubstanciada pela teoria, incidindo, dessa forma, sobre a *práxis* (MIRANDA, 2008).

A articulação entre teoria e prática na formação docente é trabalhada por Lüdke (2008), quando nos fala das licenciaturas no Brasil, indicando que existe entre a

universidade e a escola um abismo que dificulta a troca de saberes por ambas as instituições formadoras de professores. Tal perspectiva é corroborada pelas falas das professoras em suas entrevistas, que aqui trazemos como outros diálogos tecidos:

Luana: 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. Só vai ver a prática mais pro final. Eu acho que deveria ter juntado. Pra gente poder aplicar o que aprende né? Mas, no final do curso eu achei bom até, por que nós estávamos tendo, nas aulas de estágio, a teoria com a professora e aplicávamos no estágio e ela se interessava em saber como era feito e tal. Eu achei a relação que funcionava e muito boa!

Beatriz: 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. Eles focam demais a teoria e esquecem um pouco da prática (...). O que eu vejo muito aqui, muitos alunos que não fizeram o curso normal, a maioria não fez curso normal e saí da universidade desesperado como vai trabalhar na escola, sem base nenhuma, tem um grande conhecimento. Mas não tem base nenhuma de como vai trabalhar, de como vai chegar ao primeiro dia falar pros alunos 'oi eu sou a professora tal'. Tem uma grande dificuldade eu vejo uma grande dificuldade em relação a esses alunos, em relação à universidade.

Liliane: Eu acho que às vezes a teoria que passa na universidade é um pouco além da realidade né? Eu acho que é muito bonitinho, eles imaginam algumas vezes um pouco distante da realidade que a gente presencia. Contribuí obviamente pra certas práticas que tem, mas eu acho que é muito assim, às vezes é muito distante da realidade prática, quando você vai mesmo pro, pra atuar em certos espaços é... Na própria educação de jovens e adultos mesmo né?

Os trechos das falas acima refletem um abismo entre o saber e o fazer, o ser e o ter, o ensinar e aprender, o todo e a parte, enfim, uma gama de complexidade que envolve o mundo. Assim sendo, estes aspectos são reveladores de uma dicotomia existente posta a partir da ciência moderna dominante, onde precisamos avançar por fronteiras, às vezes, invisíveis (ALVES & GARCIA, 2008).

Como então relacionar teoria à prática e prática à teoria? Como transformar *teoriaprática* e *prácticateoria* em uma única dimensão? Essas parecem questões nodais na formação docente. Articular essas dimensões nos processos formativos de diversos professores, ainda em andamento ou mesmo no exercício do magistério, é um desafio posto às instituições que formam os docentes e aos formadores de professores.

Os saberes-fazeres: dimensões à prática pedagógica

Não há, pois, nem ignorância em geral nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber (SANTOS, 2000, p.78).

Boaventura nos instiga a pensar na complexidade, tão bem posta na epígrafe acima, sobre a relação entre saber e ignorância. Etimologicamente saber vem do latim e significa *sapere, ter sabor, conhecer*. E está intimamente ligada às questões de *possuir conhecimento, não ignorar, estar habilitado para, ter conhecimento, ter experiência, estar certo, ter sabor ou gosto, ser sabido, conhecimentos adquiridos, ciência, ilustração*.

Segundo o pesquisador canadense Maurice Tardif (2008) a temática do saber dos professores ganha destaque a partir da década de 80 através de pesquisas no contexto dos países anglo-saxões e depois futuramente em toda Europa.

A teoria de Tardif (2008) se assentará na articulação entre os aspectos sociais e individuais dos professores onde está presente a “ideia de que esse saber é social, embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática” (*idem*, p.11). 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 de 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” (*idem*, 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).

A ideia de tornar-se professor/a está intimamente aliada ao saber da experiência que pode ser indicado pelas relações estabelecidas no cotidiano

escolar, pelo vivido no dia-a-dia. A fala da professora Ana, com 20 anos de idade, atuando na Rede Pública de Ensino de São Gonçalo e estudante de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), exemplifica o saber da experiência exposta pela ótica da própria docente.

Ana: Eu digo que eu queria melhorar, 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. 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, ai pra chamar um pouco mais de atenção eu não pego um texto sobre o corpo humano, ai 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.

A partir da fala de Ana, podemos dialogar com Tardif (2008) que situa os saberes docentes entre o social e o individual, entre a ação do ator e o sistema, baseando-se em *fios condutores* para suas questões analíticas. Ele elege, então, seis fios condutores indicando as possibilidades e desafios que norteiam suas idéias. São eles: o saber e o trabalho, a diversidade e temporalidade do saber, experiência do trabalho, os saberes humanos a respeito de seres humanos e por fim, o saber e a formação de professores.

Também Lüdke (2001) nos propõe refletir sobre os saberes docentes e as atividades de pesquisa na educação básica. A autora nos revela uma gama de questões que envolvem o debate dos saberes docentes ligados à pesquisa educacional. Os diálogos e ações exercidos no cotidiano escolar são indicativos das mobilizações existentes na construção de tantos outros saberes que são próprios aos docentes.

Tecendo teoria com metodologia

Após indicar as relações entre escola-universidade, teoria-prática, saberes-fazer, tecemos considerações sobre o ato de pesquisar em educação. Pensar em circularidade e não de forma dicotômica nos instiga a ajuizar sobre os sujeitos da pesquisa, o lócus de investigação, as formas e ações tomadas no campo investigativo e como todas essas ações são referendadas em teorias, que em arrolamento (teoria e metodologia) possibilitam uma construção teórico-metodológica.

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 instiga a um diálogo com o passado-presente na formação docente contextualizado pela relação teoria-prática e prática-teoria.

O lócus de investigação são os dois espaços formativos de docentes: a escola e a universidade. Fizemos as entrevistas na universidade, onde dialogamos com as professoras, sobre suas concepções e práticas, suas histórias de vida, seu cotidiano escolar. Após esse momento da pesquisa, em colaboração e permissão, estamos observando uma sala de aula da rede municipal de ensino de São Gonçalo de uma professora, que ao conceder uma entrevista nos permitiu criar um diálogo mais intenso entre seu pensar-agir “abrindo” sua sala de aula para a investigação. A observação participante implica, de certa maneira, uma relação entre universidade-escola e escola-universidade, através de uma descrição densa do campo investigado (GEERTZ, 1989). Já 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, assumo 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” (*idem*, p. 15). Por isso mesmo, justifica-se a utilização do caderno de campo como forma de registro do itinerário da pesquisa realizada.

Todas essas asserções têm como objetivo geral, dentro do contexto da pesquisa, 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 idéia de circularidade de saberes. Por isso, o diálogo em forma de entrevistas com as professoras, ida à escola de educação básica semanalmente e revisão de literatura. Dessa forma, desejamos construir uma etnografia do cotidiano escolar na relação saber-fazer.

Bourdieu, afirmou “que 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” (in LÜDKE, 1991, p. 7). Sendo assim, 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) “a pesquisa de tipo qualitativo é muito ampla, englobando varias 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” (p.103).

À guisa de conclusão: construindo pontes

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro.

(Fernando Sabino)

Dialogar é uma instigante ação, pois traz pra nós a concepção de conversa. Quando pensamos em percorrer o itinerário dessa pesquisa, o diálogo pareceu ser a decisão mais assertiva para o início de um projeto que pretende tecer saberes, juntamente com professoras. Com considerações, ainda em andamento, se faz necessária essa reflexão poética sobre nossa condição de seres inconclusos. E por isso mesmo, que se auto-determinam em uma vocação ontológica em ser mais, como nos diria Paulo Freire (2005).

A formação de professores e professoras ainda requer uma luta política e epistemológica no campo das ciências humanas e sociais. O docente está imerso em uma sociedade que vive a complexidade dos novos/antigos dilemas

que ela mesma forjou. Como não nos embrenhamos aqui em pensar de forma dicotomizada, essas categorias dialogam constantemente no exercício de pensar-fazer a formação docente em constante circularidade.

As entrevistas aqui trazidas nos instigam a pensar em um diálogo possível com essa circularidade que versa sobre teoria-prática, saber-fazer, escola-universidade, teoria-metodologia. Esse instrumento de pesquisas em educação é revelador de uma prática investigativa e traz em sua ação um reflexividade como nos indicam as autoras 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), *pra um outro*. Dessa forma, a interatividade da entrevista é sempre posta de forma dinâmica, inusitada e ao mesmo tempo reveladora de identidades e emoções. Sim, as circularidades estavam presentes nas entrevistas.

Por isso mesmo, podemos ponderar que o professor nas sociedades contemporâneas é entendido como um trabalhador imerso em contradições, que são reveladas ou não. Por isso mesmo, podemos dizer 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. Sendo assim, Charlot (2008, p. 19) nos afirma que *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.*

As contradições postas pela complexidade do mundo atual de se pesquisar, formar, estudar e compreender afetam o cotidiano escolar. Charlot (2008) nos fala em pontos específicos dessas ações, a saber, professor como herói e como vítima, o professor como culpado do fracasso, o professor tradicional ou construtivista, um docente universalista ou pluralista, um professor autoritário ou licencioso. Antes de tudo, segundo o autor, o professor parece ser um profissional da contradição:

como policial, o médico, a assistente social e alguns outros trabalhadores, ele consta daqueles cuja função é manter um mínimo de coerência, por mais tensa que seja em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições. São trabalhadores cujo profissionalismo inclui uma postura ética (CHARLOT, 2008, p.31).

Por fim, essa reflexão pretende contribuir com tantas outras inquietações *na e para* a formação docente, caminha através da circularidade de saberes e pretende avançar por novas outras questões que se põem entre a escola de educação básica e a universidade. É preciso entrecruzar as pontes existentes e criar laços entre elas para que um número maior de sujeitos se aproprie desses espaços-tempos e de saberes-fazer. Com as palavras de Charlot, acrescentadas às de Fernando Sabino, vamos ficando por aqui tendo a *(in)certeza* de que ainda temos que *fazer da interrupção um caminho novo, da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte e da procura um encontro.*

Resumo: Neste texto objetivamos analisar a circularidade de saberes na formação de professores, através de um diálogo entre a escola de educação básica e a universidade. A investigação pauta-se na abordagem qualitativa de cunho etnográfico, utilizando observação participante e entrevistas semi-estruturadas. As análises dos dados ocorrem pelo processo indutivo que privilegia o total e o peculiar pelo procedimento denominado *bottom-up*, além da microetnografia e da triangulação de dados. Os pressupostos teóricos que conduzem essa investigação estão pautados principalmente nas concepções de Tardif, Charlot, Fontoura, André e Lüdke. O questionamento é a respeito do papel da formação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro na construção de práticas educativas de docentes com experiência em magistério. Como parte dos resultados da pesquisa, trazemos dados das entrevistas com professoras que problematizaram acerca do entrecruzamento de saberes que ocorre entre a escola e a universidade, sobre as inter-relações dos seus próprios processos formativos e os saberes que perpassam suas teorias-práticas e práticas-teorias.

Palavras-chave: relação escola-universidade; formação docente; circularidade de saberes.

Abstract: In this paper we aimed to assess the circularity of knowledge in teacher education, through a dialogue between primary education system and university. The research is guided in an ethnographic approach using participant observation and semi-structured interviews. The analysis of data occurs by inductive process that focuses on the total and the peculiar, a procedure called *bottom-up*, besides microethnography and triangulation of data. The theoretical assumptions that drive this research are grounded mainly on the conceptions of Tardif, Charlot, Fontoura, Andre and Lüdke. The question is about the role of training in pedagogy at the University of Rio de Janeiro in the construction of educational practices of teachers with experience in teaching. As part of the search results, we present data from interviews with teachers that posed problems about the intersection of knowledge that occurs between school and university, on the interrelationships of their own training processes and knowledge that underlie their theories-practices and practices-theories.

Keywords: relations school-university; teacher training; circularity of knowledge.

Referências

- ALVES, N. G. Cultura e Cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 23, p. 62-74, 2003.
- ALVES, N. & GARCIA, R. L. Prefácio. In: FERRAÇO, C. E. PEREZ, C. L. V. OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis, DP et Alii, p. 9-14, 2008.
- 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, 2010, Belo Horizonte, v. 15. p.1-8, 2010.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vol.17, n.30, p.17-31, jul/dez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- 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.
- FORTUNA, M. L. A. (org.). A prática do ensino e os estágios supervisionados no cotidiano da escola: uma aposta na formação do professor-pesquisador. In: FONTOURA, H. A. **Diálogos em Formação de Professores: pesquisas e práticas**. Niterói: Intertexto, 2007.
- GARCIA, R. L. Do baú da memória: histórias de professora. In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. (orgs). **O sentido da escola**. 5ed. Petrópolis, DP et Alii, p.37-52, 2008.
- 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.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.
- LÜDKE, M. Entrevista com Pierre Bourdieu. **Teoria & Educação**, n. 3, pp. 3-8, 1991.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 77-96, 2001.
- LÜDKE, Menga & CRUZ, G. B. 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.) **Aproximando Universidade e Educação Básica pela Pesquisa no Mestrado**. Projeto de Pesquisa - Departamento de Educação: PUC-Rio, 2005.
- 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.
- 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.
- 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. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo, 9ed. Papirus, p.129-413, 2008.
- MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITAN, Dora Fried. (org.) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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.

RODRIGUES, P. Anatomia e fisiologia de um estágio. Rio de Janeiro, 139p. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Departamento de Educação: PUC-Rio, 2009

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. e VILELA, R. (Orgs) **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 137-179, 2003.

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**. Brasília, Liber Livro Editora, 2ed, 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**. Brasília, Liber Livro Editora, 2ed, p. 9-58, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, I. A. de C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. e VILELA, R.(orgs) **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p.81-105, 2003

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.

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.

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em dezembro de 2010