

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE

MARIZÉLIA GONTIJO SILVA

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE COLABORAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E
ESCOLA: UMA ABORDAGEM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pouso Alegre - MG

2024

MARIZÉLIA GONTIJO SILVA

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE COLABORAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E
ESCOLA: UMA ABORDAGEM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade para obtenção do Título de Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade.

Linha de pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana.

Orientadora: Profa. Dra. Joelma Pereira de Faria Nogueira

Pouso Alegre - MG

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unidade Fátima

Silva, Marizélia Gontijo.

Desafios e perspectivas de colaboração entre universidade e escola: uma abordagem para a formação de professores. / Marizélia Gontijo Silva – Pouso Alegre: Univás, 2024.

86f.:tab.:graf.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade. Universidade do Vale do Sapucaí, 2024.

Orientadora: Dra. Joelma Pereira de Faria Nogueira.

1. Colaboração. 2. Educação. 3. Formação de professores. 4. Saberes docentes. I. Título.

CDD – 370

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa
CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE COLABORAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: uma abordagem para a formação de professores" foi defendida, em 30 de julho de 2024, por MARIZÉLIA GONTIJO SILVA, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98024192, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Profa. Dra. Joelma Pereira de Faria Nogueira
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
Orientador

Profa. Dra. Rúbia Moura Leite Boczar Centro
Universitário Vale do Rio Verde - (UninCor)
Examinador

Assinado eletronicamente
por: Diego Henrique Pereira
CPF: ***.591.526-**
Data: 01/08/2024 09:12:25 -03:00

Prof. Dr. Diego Henrique
Pereira Universidade do Vale do
Sapucaí - UNIVÁS Examinadora

Assinado eletronicamente por: Joelma Pereira de Faria Nogueira
CPF: ***.969.996-**
Data: 31/07/2024 15:19:48 -03:00

Assinado eletronicamente por:
Rúbia Moura Leite Boczar
CPF: ***.673.136-**
Data: 31/07/2024 15:44:21 -03:00

TEHCERT

TEHCERT

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus e a Santa Teresinha do Menino Jesus pela proteção constante, vital para manter a fé, a esperança e o desejo de enfrentar novos desafios.

À minha mãe, Marília, e ao meu pai, Marcelo, pelo amor, apoio incondicional e confiança em todos os momentos. Ao meu irmão Mairon (*in memoriam*), mas sempre presente.

À Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, por viabilizar a realização desse antigo sonho através do Projeto Trilhas de Futuro Educadores. Expresso meus sinceros agradecimentos, especialmente ao colega Paulo Henrique Rodrigues, que idealizou e liderou esse programa.

À Universidade do Vale do Sapucaí pela qualidade do ensino oferecido.

À professora Dra. Joelma Pereira de Faria Nogueira, pela acolhida no meio do percurso, apesar de sua intensa rotina profissional, e por confiar no meu trabalho. Muito obrigada, professora, pelo cuidado, paciência, alegria, disposição e pela troca de conhecimentos e experiências que enriqueceram minha trajetória acadêmica. Suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

Ao professor Dr. Diego Henrique Pereira e à professora Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos, pela disponibilidade e dedicação durante a qualificação.

Aos docentes do PPGEdU-CS, pelo acolhimento, pelos momentos de aprendizagem e pelas reflexões suscitadas.

Aos amigos e colegas da EE Padre Matias Lobato, que representam as inúmeras escolas pelas quais passei e que, de alguma forma, contribuíram para minha trajetória e para a construção deste trabalho.

Aos diretores e professores das escolas pesquisadas, pela participação nesta investigação.

Aos colegas da Primeira Turma de Mestrado do Trilhas da Univás, especialmente, Andréia Detoni, Antônio Eldi, Áurea Pereira, Elenara Ribeiro, Fabiano Prado, Jeffersom Silva, Luciely Barroso, Marcelo Teixeira e Simone Merlo, pela parceria e pelas trocas vivenciadas.

RESUMO

A relação entre universidade e escola representa um desafio fundamental para a educação contemporânea. Aproximar essas duas esferas de conhecimento não apenas enriquece a formação dos professores, mas também impacta, positivamente, o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade da educação básica como um todo. Este estudo tem por objetivo discutir a relação entre a universidade e a escola e a possível articulação entre o saber acadêmico e o saber escolar a partir da percepção dos docentes da educação básica. São apresentados aspectos teóricos relacionados à formação de professores com o intuito de contribuir para a compreensão do cenário que se delineou nas últimas décadas. O texto também destaca a importância da colaboração entre a universidade e a escola na formação e no desenvolvimento profissional dos educadores, enfatizando que essa colaboração é essencial para aprimorar a qualidade do ensino na educação básica. Argumenta-se que a valorização do conhecimento profissional docente, a reconstrução do espaço acadêmico na formação de professores e o fortalecimento das redes colaborativas são elementos-chave para transformar a formação docente. Traz-se, ainda, os estudos sobre os saberes docentes, destacando sua evolução e importância nos últimos anos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com pesquisa de campo, tendo por participantes professores efetivos da rede estadual de ensino da cidade de Divinópolis, Minas Gerais, que lecionam no Ensino Fundamental. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário com questões sobre o perfil dos docentes e suas percepções sobre os relacionamentos colaborativos entre a universidade e a escola. Os resultados obtidos revelam a importância de estabelecer vínculos mais estreitos entre teoria e prática, possibilitando aos docentes da educação básica um acesso mais efetivo ao conhecimento produzido pela academia e, conseqüentemente, uma melhoria na qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Palavras-chave: colaboração; educação; formação de professores, saberes docentes.

ABSTRACT

The relationship between university and school represents a fundamental challenge for contemporary education. Bridging these two spheres of knowledge not only enriches teacher training but also positively impacts the teaching-learning process and the overall quality of basic education. This study aims to discuss the relationship between the university and the school and the possible articulation between academic knowledge and school knowledge from the perspective of basic education teachers. Theoretical aspects related to teacher training are presented with the aim of contributing to the understanding of the scenario that has emerged in recent decades. The text also highlights the importance of collaboration between the university and the school in the professional training and development of educators, emphasizing that this collaboration is essential to improving the quality of teaching in basic education. It is argued that the appreciation of professional teaching knowledge, the reconstruction of the academic space in teacher training, and the strengthening of collaborative networks are key elements for transforming teacher education. Studies on teaching knowledge are also presented, highlighting their evolution and importance in recent years. This is a qualitative study with field research, involving tenured teachers from the state network of the city of Divinópolis, Minas Gerais, who teach in Elementary Education. A questionnaire with questions about the teachers' profiles and their perceptions of collaborative relationships between the university and the school was used as a data collection instrument. The results obtained reveal the importance of establishing closer links between theory and practice, enabling basic education teachers to have more effective access to the knowledge produced by academia and, consequently, an improvement in the quality of teaching offered in schools.

Keywords: collaboration; education; teacher training; teaching knowledge.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - A formação Acadêmica dos Professores na Graduação.....	57
Gráfico 2 - Ano de Conclusão da Graduação dos Professores	58
Gráfico 3 - Modalidade do Curso de Graduação.....	58
Gráfico 4 - Situação dos professores em relação a Pós-graduação	59
Gráfico 5 - Ano de Conclusão da Pós-graduação.....	60
Gráfico 6 - Modalidade do curso de Pós-graduação.....	61
Gráfico 7 - Ano de ingresso na Carreira Docente	62
Gráfico 8 - Atuação no Ensino Superior	63
Gráfico 9 - Recursos utilizados para elaboração do planejamento.....	64
Gráfico 10 - Número de professores que possuem o hábito de ler artigos e/ou periódicos científicos.....	65

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	A formação de professores	19
2.2	A colaboração	37
2.3	Os saberes docentes.....	40
3	PERCURSO METODOLÓGICO	46
3.1	Tipo de pesquisa	46
3.2	Contexto da pesquisa	48
3.3	Contexto da produção dos dados	50
3.4	Análise dos dados	56
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	68
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS.....	81

APRESENTAÇÃO

Sou formada em História (Licenciatura e Bacharelado) pela UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei (2010) e possuo segunda licenciatura em Pedagogia (2023) pela FABRAS - Faculdade Ibra de Brasília. Durante a graduação, fui estagiária do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), colaborando na organização e catalogação da documentação cartorária da antiga Comarca do Rio das Mortes, composta por documentos de extrema relevância para a pesquisa histórica em diversas áreas. Fui também bolsista (CNPq) do projeto “A cisão moderada, o regresso e a revolta liberal na Província de Minas Gerais (1835-1842)” sob a orientação do Prof. Dr. Wlamir Silva. Possuo especialização em História do Brasil (2012), Supervisão, Inspeção e Orientação Educacional (2015) e Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Técnica Assistiva e Comunicação Alternativa (2016). Sou professora de História e Especialista em Educação Básica efetiva da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. Fui diretora e vice-diretora da Escola Estadual Padre Matias Lobato (2021 - 2023), situada no município de Divinópolis, que possuía, na época, 920 alunos matriculados em 16 turmas dos Anos Iniciais e 16 turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, além de duas Salas de Recurso para atendimento aos alunos da Educação Especial. Atualmente, integro o Núcleo de Gestão Pedagógica Regional (NGPR) da Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis, atuando nas ações do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), apoiando as escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para a melhoria da aprendizagem e dos resultados dos indicadores educacionais da rede. Em 2022, ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí pelo projeto Trilhas de Futuro - Educadores do Governo do Estado de Minas Gerais.

1 INTRODUÇÃO

Entendemos que a relação universidade-escola é uma temática que angaria, cada vez mais, relevância para refletirmos sobre os desafios impostos pela sociedade à educação e que o estreitamento dessa relação pode levar à elaboração coletiva de respostas a esses desafios e à construção do conhecimento a partir de diferentes bases.

De acordo com Aguiar (2020, p. 278):

[...] ambas as instituições precisam estreitar seus laços, suas parcerias, rompendo com as relações hierárquicas e seus distanciamentos, sobretudo o reconhecimento de que a escola também forma docentes, existem saberes que precisam ser admitidos pela universidade.

A articulação universidade-escola pode promover diálogos mais amplos sobre a constituição dos saberes docentes, bem como sobre a formação de professores, uma vez que o trabalho em parceria entre o professor da educação básica e o professor pesquisador pode favorecer o planejamento de intervenções que, se elaboradas de forma colaborativa, podem impactar de maneira positiva o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Reali (2004, p. 315), “a escola é uma organização que aprende e consiste num local privilegiado para promoção do desenvolvimento profissional de professores, porém repleto de ambivalências e contradições”. Já a universidade ocupa o lugar de construtora e promotora de conhecimentos e formadora desses profissionais. Sendo assim, entendemos que há uma relação de complementariedade envolvendo as duas esferas.

A partir de experiências vividas na docência na educação básica, e agora tendo a oportunidade de frequentar novamente o ambiente acadêmico, pretendemos, com este trabalho, investigar e discutir a construção epistemológica do conhecimento escolar versus o conhecimento acadêmico, partindo da proposição inicial de que a transformação da pesquisa em prática cotidiana na escola poderia resultar na adoção de práticas e de encaminhamentos teórico-metodológicos que podem impactar, positivamente, a qualidade do ensino, bem como a ampliação das perspectivas para professores e pesquisadores, que precisam reconhecer-se como agentes no trânsito epistemológico estabelecido entre escola e universidade.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é:

- Discutir a relação entre a universidade e a escola e a possível articulação entre o saber acadêmico e o saber escolar a partir da percepção dos docentes da educação básica.

Dessa forma, pretendemos, com esta pesquisa, compreender em que medida é possível estabelecer interlocuções entre a universidade/pesquisa e a escola a partir de um trabalho colaborativo que propicie a renovação do fazer pedagógico, pois:

[...] muito se fala da necessidade de encontrar um caminho de pesquisa que dê conta de não somente desenvolver estratégias que capacitem os envolvidos para o exercício da autonomia, com criticidade e de maneira fundamentada, como também acompanhar o *on going* da própria pesquisa (Ninin, 2006, p. 22).

Colocado o objetivo geral desta pesquisa, e estabelecido um processo reflexivo a partir do mesmo, colocam-se os seguintes objetivos específicos para que o trabalho possa cumprir seu percurso:

- a) Identificar e examinar os desafios para a construção de um diálogo de saberes;
- b) Identificar as possibilidades de aproximação entre escola e universidade para superar essa distância.

Como hipótese de trabalho, esperamos demonstrar que o desafio de aproximar a escola e a universidade é possível de ser superado e que o remodelamento da pesquisa como ação frequente na educação básica pode ocasionar mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem de modo a ampliar os horizontes de professores e pesquisadores.

Intriga-nos muito a distância verificada nessa interlocução, seja pelo lugar ocupado nas pesquisas acadêmicas sobre a investigação de práticas docentes vividas na escola pública, seja pela aplicação dessas pesquisas no ambiente escolar. A escola, na maioria das vezes, restringe-se a possibilitar a execução do estágio curricular obrigatório e projetos de extensão. Então, cabe-nos questionar qual seria o impacto efetivo na melhoria do aprendizado e/ou prática docente com a adoção de práticas colaborativas entre a escola e a universidade, principalmente, no que se refere à realização das pesquisas.

Trata-se de rever o papel dos professores universitários, aprofundando suas relações de parceria e diálogo com a educação básica e seus profissionais, iniciando também um movimento de formação continuada, em sua condição de formação de professores (Andrade *et al.*, 2015, p. 12).

Essas práticas levam esses estudantes/pesquisadores e seus respectivos orientadores a apontarem uma série de lacunas no ensino oferecido, mas nem sempre leva à proposição de uma devolutiva que interfira de maneira colaborativa na escola. A maioria das pesquisas é delineada pelos pesquisadores vinculados à universidade e as intervenções são fabricadas pelos professores da educação básica, mesmo sem sua efetiva integração. Os resultados desses

trabalhos e pesquisas chegam a esses professores da educação básica? A forma de divulgação dos trabalhos acadêmicos é eficaz?

Precisamos, então, romper essa barreira:

A tentativa é tecer troca de saberes e experiências no coletivo, com o coletivo que forma a escola e seus diversos atores, sendo mais específico, professores alfabetizadores que enxergam a universidade e a escola como espaços parceiros, ambos responsáveis pela formação docente (Aguilar, 2020, p. 278).

Entendendo, ainda, que a aproximação deve acontecer em todos os níveis de ensino, acreditamos que a reflexão coletiva nos dois espaços poderia favorecer a formação contínua de professores, uma vez que a pesquisa não deve se encerrar na universidade, mas proporcionar uma mudança nas práticas pedagógicas. “Falar de protagonismo compartilhado significa reconhecer a diferença de papéis e, ao mesmo tempo, as múltiplas formas pelas quais cada qual assume suas responsabilidades e seu compromisso com esse contexto formativo” (Andrade *et al.*, 2015, p. 12).

De acordo com Lüdke e Cruz (2005, p. 105):

Eis aí o desafio hoje enfrentado por inúmeros colegas, pesquisadores que, como nós, procuram descobrir os caminhos para superar os obstáculos e construir as pontes entre essas duas realidades. A pesquisa efetuada na universidade beneficia-se dos recursos e da preparação dos pesquisadores, que exercem essa atividade como própria de seu status e de suas atribuições. Entretanto, temos que reconhecer a falta de produtividade, ou mesmo de alcance da pesquisa universitária junto à escola básica e a evidência de que os professores dessa escola estão mais habilitados para perceber melhor os problemas cruciais que afligem esse nível de ensino.

Assim, acreditamos que a pesquisa colaborativa, entendida “na perspectiva da colaboração que conduz à significação - ressignificação das práticas de pesquisa, numa visão crítica de construção do conhecimento” (Ninin, 2006, p. 18) pode ser uma alternativa que ligue essas duas instituições, favorecendo o desenvolvimento profissional de ambas, e reflita sobre a qualidade da educação básica e a formação de professores, pois a educação vai muito além do processo ensino-aprendizagem, da pesquisa e da formação.

Então, é preciso reconhecer que estamos falando de um processo complementar e cíclico. Ibiapina e Salonilde (2005, p. 27) afirmam que:

Atualmente, entre os pesquisadores educacionais, cresce a convicção de que a pesquisa colaborativa é uma alternativa teórica e metodológica de formar o professor para além da cultura de construção técnica do conhecimento, em que os professores experimentam e põem à prova resultados de pesquisas externas e não o desenvolvimento de práticas investigativas sob o seu próprio controle. Nessa perspectiva, essa modalidade de pesquisa é um empreendimento para a recuperação

da profissionalização docente e sua emancipação. Essa nova maneira de produzir conhecimento, por meio da pesquisa e da reflexão colaborativa, é uma matriz de mudança tanto do contexto da sala de aula quanto de outros mais gerais, pois supera, principalmente, a prática corrente de que somos meros repetidores de conteúdos escolares inúteis porque não dão acesso real ao conhecimento e à cultura humana e não desenvolvem o aluno de maneira global.

Falar de educação é falar de movimento, mas observamos que as duas instituições responsáveis por construir e/ou produzir conhecimentos caminham em ritmos muito diferentes. Observamos que boa parte do conhecimento produzido nas universidades fica restrito àqueles que o produziram, mesmo sendo a escola fornecedora dos subsídios para essa produção. Da mesma forma, boa parte dos professores pauta sua prática exclusivamente pelo livro didático, não tendo contato com a produção científica após a sua formação.

Diversas causas são apontadas para explicar essa barreira: a maioria dos problemas de pesquisa parte dos pesquisadores e não da carência da escola; grande número de pesquisas apresenta caráter diagnóstico, ou seja, pautado em dados da escola, mas que não oferece soluções para os problemas enfrentados na sala de aula; problemas na divulgação dos trabalhos acadêmicos e deficiências na formação de professores, pois para se apropriarem dessa discussão, precisam estar preparados para tal. Do mesmo modo, encontramos vários obstáculos nas escolas para que as pesquisas sejam divulgadas e incorporadas nas práticas dos professores, como por exemplo, a abertura dos gestores das instituições para o estabelecimento do diálogo; professores com carga horária disponível, já que muitas vezes exercem uma jornada dupla de trabalho e não apresentam tempo e disposição para participarem de grupos de pesquisas, reuniões ou seminários e, ainda, a linguagem muitas vezes considerada técnica e de difícil compreensão dos textos acadêmicos.

Silva e Bernardi (2022) sinalizam que apesar dos avanços tecnológicos e comunicacionais, observa-se que muitas pesquisas são divulgadas apenas no meio acadêmico-científico, sem alcançar a sociedade, a comunidade e outros atores sociais. Com o objetivo de auxiliar pesquisadores a fazer com que suas pesquisas alcancem o cotidiano das escolas, professores, agentes da educação e a sociedade em geral, é importante que a pesquisa científica não permaneça confinada ao espaço restrito da produção acadêmica, ou seja, dentro dos limites das universidades. As autoras identificam e listam quatro alternativas para impulsionar o desempenho da divulgação científica: divulgação em diferentes meios, a produção de pesquisas para o cotidiano de fato, a produção de pesquisas que dialogam e, por fim, realizar pesquisas sobre divulgação científica voltadas para o social.

Enfatizamos, assim, mais uma vez, a necessidade de diálogo entre as duas instituições: é preciso extrapolar os muros da escola e da universidade, num trânsito mútuo, para que a apropriação e o uso da produção científica sejam constantes não só no ambiente acadêmico, mas nos dois espaços, e não apenas em iniciativas isoladas, como verificadas atualmente.

Em um levantamento sobre a temática, foi possível constatar que, apesar do grande aumento da produção científica voltada para o contexto escolar no Brasil, a qualidade da educação básica não se favoreceu desse processo. Observa-se justamente o contrário: a posição ocupada pelo nosso país no quesito qualidade da educação básica é bem distante do ideal, o que pode estar relacionado à distância do professor pesquisador do professor da educação básica.

Aguiar (2020), ao analisar como professores formadores compartilham as suas experiências sobre a alfabetização, constatou que os professores das escolas sentem a universidade muito distante, mas que o momento de aproximação possibilitado pelo PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - foi muito enriquecedor para a ressignificação da prática docente.

No entanto, sabemos que são muitos obstáculos, pois os pesquisadores precisam entender e se adequar à rotina da escola e essa precisa disponibilizar “tempo” e oportunizar condições para o estabelecimento de um diálogo. Nesse sentido, Reali (2004, p. 321) afirma que, a partir de reuniões coletivas, “percebia-se claramente o processo de aprendizagem da escola como um todo, tendo em vista os seus professores em particular, via a reflexão sobre seus problemas”. Dessa forma, a pesquisa feita em parceria entre as duas instituições supriria a necessidade sentida pela escola, ainda que os profissionais vissem o contato como algo difícil de acontecer.

No tocante ao desenvolvimento profissional, tal diálogo favorece o aprimoramento das práticas de todos os envolvidos, pois oportuniza a reflexão sobre o seu fazer e propicia a tomada de decisões a partir de diferentes perspectivas para atender as necessidades advindas da comunidade escolar. Como consequência, podem ser criadas alternativas para a superação de problemas vivenciados pela escola.

Consideramos que a adoção de uma cultura reflexiva sobre a ação de ensinar e aprender, em um movimento no qual as pesquisas desenvolvidas nas universidades não fiquem restritas aos que as produzem, mas possibilite a construção de conhecimentos novos a partir desses resultados academicamente legitimados, pode ser de grande valia para o enfrentamento dos problemas vividos por professores e alunos na educação básica.

Segundo Demo (2015, p. 2):

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador profissional, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um *profissional de educação pela pesquisa*. Decorre, pois, a necessidade de mudar a definição do professor como perito em aula, já que a aula que apenas ensina a copiar é absoluta imperícia.

Urge, portanto, diminuirmos as barreiras que separam a produção científica da prática desenvolvida pelos professores nas escolas, o discurso acadêmico da prática educacional, pois ouvir o outro pode ser o fator que fomenta esse lugar de aproximação aqui defendido. O grande desafio colocado é fazer com que esse processo de reflexão/ação e a utilização da produção acadêmica no cotidiano escolar não sejam acontecimentos esporádicos, mas algo permanente nas escolas, “uma vez que a pesquisa colaborativa pressupõe a intervenção dos envolvidos em direção à sua própria transformação e, acima de tudo, da situação pesquisada” (Ninin, 2006, p. 19-20).

Entendemos, ainda, ser relevante o debate sobre a formação docente para ocorrer uma integração efetiva entre a formação profissional e a prática de ensino, que transcenda os projetos de extensão, as práticas de estágio supervisionado e os cursos de pós-graduação, pois são muitos os desafios a serem superados para que possamos garantir o direito à educação e ao ensino de qualidade a todos.

Scheid, Soares e Flores (2009, p. 65-66), em um artigo fruto de um projeto de extensão universitária que teve por objetivo inserir graduandos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas em escolas de educação básica, concluíram como crucial a parceria entre universidade e escola básica para o aprimoramento da educação científica escolar e como impossível dissociar qualidade do ensino e formação de professores. E, ainda, creditam à universidade, além da responsabilidade pela formação inicial, a de promover as formações contínuas.

No entanto precisamos ter em mente que:

A aproximação da universidade à escola, contudo, não poderá se resumir apenas na inserção dos acadêmicos nesse ambiente propício para a melhoria da formação de professores. É preciso também, aproximar a escola à universidade, pois é nessa instância que se produz o conhecimento científico em relação à prática pedagógica. É também, a partir da universidade, que se irradia o conhecimento construído nas mais diversas áreas do conhecimento (Scheid; Soares; Flores, 2009, p. 72).

Justifica-se, portanto, a relevância da temática, pois “é uma situação de insatisfação que, estendida do Ministério da Educação à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, da universidade à escola, tem cobrado novos rumos para tal relação, principalmente no que se refere à melhoria da Escola Básica” (Tauchen; Devechi; Trevisan, 2014, p. 371).

Destacamos, também, a importância de analisarmos os obstáculos para o aprimoramento da relação professor e pesquisa, uma vez que as dificuldades verificadas vão além da ordem material. Elas perpassam por questões de natureza organizacional, de formação, e de ordem epistemológica e ideológica. O valor da pesquisa realizada na escola é muitas vezes questionado pela academia, assim como a dificuldade de promoção de generalizações a partir de situações restritas. Por outro lado, a escola questiona os tipos de problemas que os pesquisadores estão dispostos a investigar. Ainda, devemos ter em mente, também, que precisamos refletir sobre a própria pesquisa em educação: “é ela que está deixando a desejar, quanto ao que dela se espera e ao que se propõe, como toda pesquisa, em qualquer área: contribuir para a busca de soluções de problemas dessa área” (Lüdke, Rodrigues; Portella, 2012, p. 66).

Justifica-se, ainda, uma investigação sobre a situação atual das práticas de estágio supervisionado, pois se constituem como a primeira forma de aproximação entre as duas instituições; sobre os programas de iniciação à docência (PIBID) que se apresentam como uma possibilidade de integração teoria e prática, ainda durante a graduação; sobre os projetos de extensão universitária, que muitas vezes propõem ações descontinuadas ao longo do ano e não abarcam ações que vislumbram a intervenção nas práticas de ensino; e sobre os cursos de pós-graduação, com destaque para os mestrados profissionais, como via de articulação, por serem realizados por sujeitos que transitam pelos dois contextos educativos.

Cabe-nos, ainda, uma reflexão sobre o papel da formação contínua, pois acreditamos que a formação de professores é um processo constante e contínuo. O professor precisa estar atualizado e em contato com a produção científica para que se construa no espaço escolar um ambiente propício para a reflexão pedagógica. Acreditamos que, dessa forma, podemos realizar a promoção e o fortalecimento das relações entre esses dois universos, numa proposta colaborativa com estreitamento dos vínculos, além do aprimoramento profissional dos atores envolvidos nesse processo.

Assim, “não teríamos um saber centralizado nem na escola nem na universidade, mas sim, na articulação entre as duas esferas de verdade, tendo cada um papel importante a desempenhar no processo de aprendizagem” (Tauchen; Devechi; Trevisan, 2014, p. 390). Creditamos, assim, relevância a essa investigação por tentar responder aos problemas que assolam a educação básica.

O reconhecimento da pesquisa como elemento necessário para formação e trabalho docente é algo que permeia o universo educacional, no entanto, pouco sabemos sobre sua efetividade na educação básica. Investigar a percepção dos professores sobre o impacto das pesquisas realizadas sobre a escola, para a escola, com a escola e na escola, se a escola e a universidade oferecem condições para a realização das mesmas e, sobretudo, se há o interesse para incluir essa tarefa em sua prática, são questões que embasam a nossa reflexão. Sabemos que as lacunas não serão preenchidas, mas esperamos contribuir para o debate no que tange ao reconhecimento de aproximarmos esses dois espaços formativos.

A intenção dessa proposta é promover a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Como esse é um processo eminentemente participativo, não pode ser realizado apenas por alguém que olha o “problema” de fora e comunica os resultados de sua análise, mas deve ser realizado também pelos sujeitos que o analisam, de dentro, com todas as suas nuances e contradições (Lisita; Rosa; Lipovetsky, 2012, p. 115).

Este estudo é de natureza qualitativa e possui objetivos exploratórios. Destacam-se as características da abordagem qualitativa, tais como a interdependência entre sujeito e objeto, a valorização das percepções dos participantes e o foco nas experiências e processos. Os dados foram coletados por meio de questionários online utilizando o *Google Forms*. A análise categorizou as respostas dos participantes e as relacionou com o referencial teórico.

Diante disso, acreditamos que a relação entre universidade e escola representa um desafio fundamental para a educação contemporânea. Aproximar essas duas esferas de conhecimento não apenas enriquece a formação dos professores, mas também impacta positivamente o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade da educação básica como um todo. A investigação realizada neste estudo revela a importância de superar as barreiras que historicamente separaram a academia do ambiente escolar. Urge reconhecer que o diálogo entre universidade e escola não se limita a simples inserções pontuais, como estágios ou projetos de extensão, mas exige um compromisso contínuo com a reflexão e ação conjunta. Essa parceria não apenas enriquece o desenvolvimento profissional dos envolvidos, mas também proporciona soluções mais eficazes para os desafios enfrentados pela educação.

Em relação à estrutura, esta dissertação, além da introdução, apresenta o capítulo 2, em que consta a fundamentação teórica que aborda a formação de professores, a colaboração e os saberes docentes. O capítulo 3 descreve o percurso metodológico, o contexto da pesquisa, da produção dos dados e a análise dos dados. O capítulo 4 discorre sobre os resultados e discussões. Por último, o capítulo 5 apresenta as considerações finais desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo deste capítulo, apresentamos aspectos teóricos relacionados à formação de professores com o intuito de contribuir para a compreensão do cenário que se delineou nas últimas décadas. O texto também destaca a importância da colaboração entre a universidade e a escola na formação e no desenvolvimento profissional dos educadores, enfatizando que essa colaboração é essencial para aprimorar a qualidade do ensino na educação básica. Argumenta-se que a valorização do conhecimento profissional docente, a reconstrução do espaço acadêmico na formação de professores e o fortalecimento das redes colaborativas são elementos-chave para transformar a formação docente. Por fim, traz os estudos sobre os saberes docentes, destacando sua evolução e importância nos últimos anos. A reflexão sobre os saberes profissionais dos professores é essencial para uma abordagem eficaz na formação docente, que reconheça a complexidade e a dinamicidade desses conhecimentos, indo além do aspecto técnico para incluir elementos subjetivos, éticos e sociais da prática pedagógica.

2.1 A formação de professores

Nos últimos anos, a preocupação com a formação de professores ganhou destaque global devido à convergência de dois movimentos distintos. Por um lado, as pressões do mundo do trabalho, que estão se adaptando a novas condições, em um modelo informatizado e valorizando o conhecimento. Por outro lado, os sistemas governamentais têm reconhecido a gravidade dos baixos desempenhos educacionais de uma parte significativa da população. Esse cenário representa uma contradição e um dilema. Como resultado, políticas públicas têm se voltado para reformas curriculares e mudanças na formação de professores, que são fundamentais para preparar as novas gerações (Gatti, 2008).

O nosso ponto de partida, para falarmos desse tema tão importante e abrangente, será a análise realizada por Garcia (1997), a partir das ideias de Gimeno (1990), que nos revela que ao refletirmos sobre a formação de professores não estamos trabalhando com um conceito que apresenta apenas um significado, sendo importante destacar que:

Pode ser que pequemos por ingenuidade, mas parece-nos necessário salientar que, quando falamos de formação de professores, estamos assumindo determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais) relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos. Neste sentido, a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente (Garcia, 1997, p. 54).

Segundo Nóvoa (1997), na década de 1960, a profissão docente e a formação de professores voltam a figurar dentre as prioridades do cenário educacional, entre outros fatores, em virtude da expansão do sistema educativo português que gerou a “desprofissionalização” docente, uma vez que foi necessário a ampliação de contratações de profissionais em um curto período de tempo. Já a década de 1970, foi marcada pelo “signo da formação inicial de professores”, pois houve a criação de uma rede de Escolas Superiores de Educadores, motivadas essencialmente por fatores políticos, além do fomento, nas Universidades, de programas de formação profissional de professores. A década de 1970 marca, ainda, o início do debate contemporâneo sobre essa temática. Grande parte das referências teóricas, curriculares e metodológicas que influenciaram a elaboração recente dos programas de formação de professores remontam a esse período. A década de 1980, por sua vez, ficou marcada, segundo o autor, pela profissionalização em serviço dos professores, por meio da criação de programas voltados para esse fim. Esses programas assumiram uma importância inegável tanto em termos quantitativos, quanto estratégicos para o sistema educacional, mas foram responsáveis também por transmitir uma visão desqualificada dos docentes. A formação contínua dos professores permeou as discussões da década de 1990. Os debates posteriores versam sobre o mercado de trabalho e o controle do campo social docente.

Diante disso:

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (Nóvoa, 1997, p. 23).

Ainda segundo esse autor (2012), desde o final dos anos 1980, observou-se uma redefinição no campo da formação docente, surgindo relevantes discussões sobre os conceitos de professor reflexivo, desenvolvimento profissional docente, o professor como pesquisador e atribuindo aos próprios docentes a função de formação dos seus colegas, ou seja, que a formação de professores deve ser promovida de “dentro da profissão”. Assim, percebemos a valorização do conhecimento profissional docente a partir de uma reflexão sobre a sua prática. “É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores” (Nóvoa, 2012, p. 16).

De acordo com Popkewitz (1997), nos Estados Unidos, nas últimas décadas do século XX, a partir da constatação de que era preciso melhorar a qualidade da educação, a temática envolvendo a formação de professores e suas condições de trabalho passam a figurar entre os

debates, destacando-se a profissionalização do ensino, levando em conta a reflexão e o poder de decisão dos professores. “A nível ideológico temos de concordar com a retórica oficial: os professores deveriam exercer a sua atividade com autonomia, integridade e responsabilidade” (Popkewitz, 1997, p. 40).

Esse mesmo autor, ao reconstituir a evolução do termo profissionalização, nos diz que ele surge a partir das ideias iluministas e, dessa forma, se associa às ideias de democracia, justiça e igualdade. Assim, podemos dizer que as mudanças não se limitam à afirmação do profissionalismo, mas faz-se necessário levar em conta a análise sobre as condições e de que maneira o conhecimento é produzido. “A formação de professores necessita de investir a pedagogia, como tendo uma dupla qualidade: desenvolver as capacidades e constituir uma forma de regulação social que estabelece fronteiras nas relações do indivíduo com a sociedade” (Popkewitz, 1997, p. 46). E, ainda, ressalta com base nas ideias de Lundgren (1983), que devemos considerar a contradição entre o que se espera e o que realmente acontece ao pensarmos em novas estratégias para a formação de professores.

Em suma:

Uma conceptualização da profissionalização do ensino acarreta um reconhecimento de que a aprendizagem do conhecimento está enraizada em relações de poder. Os sistemas de regras, distinções e categorias dos currículos privilegiam certos tipos de interpretação do mundo a partir das diferentes possibilidades. As regras do currículo também fornecem uma tecnologia de auto-regulação e autocontrolo, uma forma de poder que tem implicações no modo como os indivíduos se gerem a si próprios, representam as regras, padrões e estilos de raciocínio, construindo assim fronteiras e possibilidades de acção quotidiana (Popkewitz, 1997, p. 47).

No texto de Garcia (1997), constatamos que, na Espanha, as diretrizes curriculares inferem, nas décadas finais do século passado, uma nova concepção docente no que tange aos alunos e o trabalho dos professores com seus colegas de profissão. Aprendizagem ativa e desenvolvimento de projetos curriculares, por exemplo, são faces que impactaram novas formas de enfrentar a formação de professores que, por sua vez, passou a protagonizar mais uma vez as reformas educacionais. Ele ressalta que precisamos:

Conceber a formação de professores como um *continuum*. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa (Garcia, 1997, p. 54-55).

Corroboramos com as ideias defendidas por Garcia (1997), pois ele indica que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o perfil do professor adotado pelo sistema educacional e pela

sociedade devem estar presentes e integrados em todas as atividades de formação de professores, em todos os níveis. Esse princípio também implica a necessidade de uma estreita conexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação contínua. Nessa perspectiva, não se deve esperar que a formação inicial forneça resultados finais prontos, mas sim encará-la como a primeira etapa de um processo contínuo e diversificado de desenvolvimento profissional.

Gómez (1997), ao falar da formação de professores, colabora com o debate da seguinte forma:

A formação de professores não pode considerar-se um domínio autônomo de conhecimento e decisão. Pelo contrário, as orientações adoptadas ao longo da história encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalentes em cada época. A partir da definição de cada um destes conceitos desenvolvem-se imagens e metáforas que pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na aula. São familiares as metáforas do professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planificador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas, etc (Gómes, 1997, p. 96).

Esse mesmo autor nos diz, ainda, que de acordo com o modelo da racionalidade técnica, objeto de pesquisas nas décadas finais do século XX, a atividade profissional é essencialmente instrumental, voltada para a resolução de problemas por meio da utilização de teorias. Dentre as principais críticas relacionadas à utilização desse modelo, temos justamente o fato de não podermos reduzir a atividade profissional, ou seja, a prática do professor, como uma tarefa única e essencialmente técnica, o que não significa que ela deva ser abandonada por completo. No entanto, é mais plausível que seja vista como atividade reflexiva.

A análise realizada por Gómez (1997) nos indica que as várias críticas sofridas pela racionalidade técnica levaram ao surgimento de várias representações sobre o papel do professor. Em comum, essas representações trazem a vontade de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico técnico e a prática da sala de aula.

No trabalho de Schön (1997), encontramos uma reflexão sobre os possíveis tipos de conhecimento e de “saber-fazer” que possibilitam aos professores desempenhar um trabalho competente e quais os tipos de formação seriam as mais pertinentes para subsidiar os professores com as habilidades necessárias para o exercício de sua função. Ele define saber escolar como:

Um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado (Schön, 1997, p. 81).

No extraordinário trabalho organizado por Bernadete Gatti (2019), “Professores do Brasil: novos cenários de formação”, encontramos uma gama de discussões sobre concepções e práticas na formação de professores. Em capítulo dedicado a essa temática, a autora nos diz que predomina um sentimento de descontentamento no âmbito da formação de professores com destaque para as políticas e as práticas formativas. O cenário é por ela sintetizado da seguinte forma:

No âmbito das políticas, destacam-se as críticas de desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. E, no âmbito das práticas formativas, no contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas (Gatti, 2019, p. 177).

Antes de continuarmos a apresentar o debate existente na academia sobre a temática, vamos trazer o que diz a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de Dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

No documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, temos em seu artigo 6º, como um dos princípios relevantes na política de formação de professores que deve ocorrer:

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2019, p. 3).

O documento traz, ainda, em seus princípios norteadores no seu artigo Art. 8º, que os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como alguns de seus fundamentos pedagógicos:

III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento; VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa (Brasil, 2019, p. 5).

A partir do que se coloca, a pesquisa é vista como um elemento integrante na formação profissional do professor. Ademais, em seu anexo que dispõe sobre as competências gerais dos docentes, encontramos uma que apresenta a pesquisa como parte integrante de seu objetivo. A de número 2 (dois) diz que o docente deve: “Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas” (Brasil, 2019, p. 13).

Por fim, encontramos, ainda em seu anexo, as competências específicas divididas em três dimensões, a saber: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Dentro da última dimensão, verificamos a específica 3.1, a qual determina que o professor deve comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional e, para tanto, deve desenvolver uma série de habilidades, das quais cabe destacar a 3.1.4:

Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral (Brasil, 2019, p. 19).

À luz dessa problemática, convém destacar que:

Um dos desafios que acompanha a história da formação docente tem sido o de superar o uso da reflexão como prática exclusivamente individual e restrita à própria prática, pois se supõe que a reflexão na prática profissional, que tem na teoria e na reflexão coletiva suas bases de sustentação, poderá oportunizar ao professor a tomada de consciência do sentido de sua profissão, e, assim, ressignificar a sua prática, levando-o a refletir sobre sua cultura, suas experiências pessoais e profissionais, o que lhe possibilitará o exercício da autonomia. Desse modo, quando desenvolver a reflexão com seus pares, o professor exercerá a dimensão crítica, política e social da atividade docente (Gatti, 2019, p. 186).

Nesse sentido, defendemos a necessidade de uma maior integração entre universidade e escola, visando à criação de trabalhos colaborativos, desenvolvimento de projetos de extensão e oferta de cursos de formação profissional e contínua. Essas iniciativas devem priorizar a valorização e exploração dos conhecimentos do cotidiano escolar, bem como promover a reflexão sobre a prática docente. Essa abordagem colaborativa baseia-se na formação de parcerias e no apoio mútuo entre ambas as instituições.

Segundo Lüdke (2001, p. 30):

Na verdade, falar em produção do conhecimento pelos professores ainda é *tabu*. Em primeiro lugar, porque as condições concretas de trabalho docente no Brasil tornam extremamente improváveis as possibilidades de a pesquisa vir, a curto ou médio prazo, a ser inserida no perfil profissional dos professores de ensino fundamental e médio. Nas condições atuais, pesquisar é um fardo praticamente impossível de se carregar. Em segundo lugar, há enormes resistências entre os acadêmicos e formadores de professores em admitir essa possibilidade. Se a pesquisa do professor se baseia no modelo científico tradicional, acusam-na de ser positivista e ultrapassada, se a pesquisa do professor parte para outras abordagens, acusam-na de ser pouco científica.

Em artigo que apresenta uma visão panorâmica do sistema brasileiro de pesquisa acadêmica e pós-graduação, baseado em dados provenientes de diversas fontes nacionais e internacionais, Schwartzman (2022) constata que a crise econômica que afeta o Brasil desde 2015 tem resultado na redução dos recursos públicos destinados à educação superior e ao financiamento da pesquisa. Esta situação piorou a partir de 2019, devido à baixa prioridade às universidades e às ciências em geral. Isso se reflete em várias iniciativas para cortar recursos de pesquisa, limitar investimentos nas ciências sociais e interferir nas instituições federais de cultura, educação superior e pesquisa. A crise fiscal gerada pela pandemia do Coronavírus torna esse cenário ainda mais preocupante, pois a previsão para os próximos anos é de uma compressão ainda maior de recursos, sem expectativa de uma consideração mais equilibrada e racional por parte do governo em relação às necessidades e prioridades da educação superior e da pesquisa no país.

O trabalho de Souza *et al.* (2020), ao identificar os principais desafios da pesquisa científica e tecnológica nos apresentam um painel ao listarem uma série de problemas que atravancam e desestimulam as atividades de pesquisa no Brasil. Entre os desafios estão a escassez de recursos destinados à pesquisa, a burocracia excessiva, a falta de uma equipe de apoio para captação de recursos ou gestão de projetos, a sobrecarga dos pesquisadores que também realizam atividades de ensino e extensão, a infraestrutura insuficiente para pesquisa, a baixa interação entre pesquisadores e outras instituições para o desenvolvimento de parcerias, e a dificuldade em atender às demandas da sociedade. Parte desse problema se deve à falta de uma agenda política estruturada para o incentivo à pesquisa e inovação no Brasil, além de uma estrutura complexa e rígida no sistema de pós-graduação e pesquisa implantado no país.

Assim, além dos baixos investimentos e recentes cortes em pesquisas nos últimos anos, há uma valorização excessiva de indicadores acadêmicos como a quantidade de publicações, o que estimula um comportamento padrão dos pesquisadores por meio de rotinas reconhecidas

como eficientes e legitimadas para garantir o acesso aos indicadores de desempenho das universidades. Constatam, ainda, alguns desafios no tocante a expansão e a consolidação, como o aumento no impacto das pesquisas, ampliação e modernização da infraestrutura de pesquisa, formação e capacitação de recursos humanos e estímulos aos processos de inovação por meio de uma melhor articulação das universidades com a sociedade.

Em síntese, os desafios da pesquisa no contexto brasileiro podem ser caracterizados, prioritariamente, como relativos aos ambientes de pesquisa (escassez de recursos; infraestrutura de pesquisa deficitária; falta de uma equipe de apoio; alta burocracia; acúmulo de funções do pesquisador). Em menor grau de intensidade situam-se os desafios relacionados às práticas de pesquisa (baixa interação entre pesquisadores e entre a academia com a sociedade; baixa divulgação e apropriação do conhecimento e valorização excessiva de artigos científicos). Por fim, destacam os desafios relacionados à formação e qualificação de recursos humanos (baixo comprometimento de pesquisadores e baixa relevância das pesquisas) (Souza *et al.*, 2020, p. 16).

Não pretendemos, aqui, apresentar um diagnóstico detalhado sobre o cenário da pesquisa na atualidade, mas não podemos nos furtar de mencionar que:

As instituições de ensino e de pesquisa precisam ser defendidas e fortalecidas. Essa defesa não pode consistir somente na mobilização em prol de menos cortes, mais recursos e menos interferência, na ilusão de que seja possível voltar ao tempo em que os recursos cresciam continuamente, sem maiores preocupações com desperdícios. Mais do que atuar como grupo de interesse entre tantos, defendendo seu quinhão em um quadro de escassez, o setor de educação, ciência e tecnologia precisa mostrar que faz bom uso dos recursos que recebe e que pode dar uma contribuição efetiva para o desenvolvimento social e econômico do país (Schwartzman, 2022, p. 227).

Na mesma direção, Silva, Amaral e Almeida (2022) entendem que o desenvolvimento de pesquisas de qualidade depende de financiamento, seja por meio de bolsas para pesquisas de mestrado e doutorado, seja por outras modalidades de bolsas obtidas por editais, que fornecem suporte financeiro para as pesquisas. Com a diminuição do investimento por parte das entidades públicas e a redução das bolsas e do número de editais que contemplam as ciências humanas, há também uma redução no número de grupos de pesquisa que possuem algum tipo de financiamento para suas atividades.

Na contramão do cenário nacional, em 2022, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG registrou importantes conquistas. Uma delas foi a maior execução orçamentária de sua história. Foram R\$368,6 milhões executados, aplicados em programas de ciência, tecnologia e inovação. Foi lançado também em 04 de setembro de 2023, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEE), a Chamada 014/2023 – Pesquisa para a Inovação na Educação Básica. O instrumento vai permitir o aporte de R\$6 milhões em

projetos de pesquisa ou inovação que promovam soluções para a educação básica. Conforme descrito na chamada, o objetivo é apoiar financeiramente projetos de pesquisa científica, tecnológica e ou de inovação que permitam criar estratégias visando a solução de problemas da educação básica e a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais nos diversos campos do conhecimento e que sejam aderentes às linhas temáticas definidas.

Nóvoa (2012) propõe que equipes pedagógicas sejam formadas em virtude das diversas nuances que perpassam o trabalho docente e reconhece que estamos diante de um novo desafio: a fusão dos espaços acadêmicos e institucionais das escolas e da formação de professor. Assim como defendemos ao longo deste trabalho, ele reconhece a necessidade de estabelecermos a integração dos professores da educação básica e os formadores de professores, ou seja, os professores universitários. “A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõe por via administrativa ou superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional e para reforçar o trabalho cooperativo dos professores” (Nóvoa, 2012, p. 18).

Trazendo, novamente, o que diz Gatti (2019) sobre a formação docente, é notável a importância das parcerias e colaborações entre instituições de ensino superior e escolas. Essa colaboração é apontada como uma lacuna significativa na literatura referente à formação de professores. A maioria das instituições de ensino superior, responsáveis pela formação de docentes para a educação básica, não dedica investimentos adequados nessa articulação. Esse cenário resulta na criação de um hiato entre a formação em nível superior e a realidade da vida escolar nas redes de ensino.

No Dossiê “Formação de professores na contemporaneidade: da universidade à escola e da escola à universidade”, constatamos que:

De acordo com a literatura nacional e internacional, existe um consenso em considerar que a parceria entre escola e universidade faz-se necessária e promissora, na medida em que tem contribuído para o desenvolvimento e o acompanhamento dos estagiários, para a produção de conhecimentos acerca do ensino e do agir pedagógico em diferentes cenários, para a apropriação do espaço escolar e, enfim, para a inserção profissional dos futuros docentes. No entanto, várias dificuldades têm emergido dessa parceria: conflitos entre visões diferentes da formação para a docência e do papel dos atores nela envolvidos; necessidade de formação para o acompanhamento dos estagiários; indefinição quanto ao lugar da pesquisa e dos conhecimentos teóricos e práticos como subsídio à formação docente; falta de recursos materiais e financeiros para suportar projetos dessa natureza; e, ainda, a não coincidência dos tempos e espaços de formação, isto é, grades horárias rígidas tanto nas escolas como nas universidades, dificultando a transição dos graduandos de uma instituição a outra, bem como a articulação dos diferentes atores implicados no trabalho em parceria (Souza Neto; Borges; Ayoub, 2021, p. 4-5).

Cabe destacar, também, que o debate é controverso, como nos mostra Santos (2012). A autora apresenta alguns estudos que apontam para a separação das tarefas de ensinar e pesquisar, exigindo habilidades diferentes para a execução de cada uma delas e, dessa forma, levando a que o professor e o pesquisador tenham trajetórias diferentes, como se estivéssemos falando de conhecimento científico e conhecimentos práticos.

Da mesma forma, recaem várias críticas sobre as pesquisas produzidas por docentes e que tratam de problemas do cotidiano escolar, como o fato de não poderem ser consideradas pesquisas pela falta de clareza no objeto pesquisado, bem como pela falta de evidências para sustentá-la. “É por isso que a colaboração não é um valor em si mesma, mas um meio que é possível e desejável utilizar para ajudar a resolver problemas concretos e reais” (Boavida; Ponte, 2002, p. 12).

Por outro lado, encontramos trabalhos que defendem que o profissional reflexivo trabalha com o mesmo rigor exigido de um pesquisador, uma vez que traça o seu trabalho a partir de problemas verificados em sua ação docente e/ou na busca por soluções que melhorem a qualidade do ensino e pode ser baseada em dados e evidências que aproximem a atividade docente da atividade de pesquisa.

Corroboramos então, com a visão de Lüdke (2012, p. 52) quando ela diz que:

Nos encontramos em uma encruzilhada fértil: de um lado o reconhecimento da importância da pesquisa para o professor, de outro, o desafio de lhe assegurarmos as condições e abertura para todas as formas de pesquisar que sejam necessárias para a busca de soluções aos seus problemas, sem comprometer o próprio estatuto de pesquisa.

Ao analisarmos os trabalhos produzidos pela academia sobre o papel da pesquisa na formação, na prática dos professores e seus impactos, nos deparamos com diversos trabalhos que apontam a pesquisa como um instrumento necessário na formação e elemento que deve integrar o trabalho do professor. Em trabalhos organizados por Tardif (2002), André (2012) e Lüdke (2001), por exemplo, observamos muitas questões que estão sendo discutidas em torno dessa inserção e potencial da pesquisa na formação e prática docente.

No entanto, o que constatamos é que esse debate, mesmo que intenso, não tem significado uma clara contribuição para os cursos de licenciatura, mesmo que tenham programas de pós-graduação sólidos, pois, conforme aponta Santos (2012, p. 11):

É que a baixa integração entre ensino e pesquisa é decorrente da forma como está estruturado o campo acadêmico no interior das universidades e das complexas

relações que este mantém com as diferentes áreas do conhecimento, com os órgãos de fomento à pesquisa, com o campo editorial e com o setor produtivo, dentre outros.

É evidente que temos diversas iniciativas que propõem relações com os cursos de graduação, porém elas elucidam muito mais os problemas existentes, demonstrando mais uma vez a barreira efetiva entre ensino e pesquisa do que apresentando caminhos para superarmos esse distanciamento.

A partir de nossa experiência profissional, o que observamos nas escolas quando recebemos estagiários ou professores recém-formados, é que, durante a sua formação, muitos dos seus professores não conseguem propor conexões entre seu campo de investigação e as disciplinas lecionadas, deixando lacunas na formação desses futuros docentes que, em breve, estarão pisando no chão de uma sala de aula pela primeira vez.

Diante disso, encontramos, em Gatti (2019), alguns “consensos” inerentes à prática docente a partir da reformulação do papel e da atividade docente. São eles: a reflexão na articulação teoria e prática; a valorização da postura investigativa; a aproximação entre as instituições de formação e a escola; a reconhecimento da construção de comunidades de aprendizagem; o ensino concebido como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos; a importância de formar professores para a justiça social; a relevância de, nas formações, considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem.

Fomentar relações colaborativas entre a universidade e a escola requer um interesse genuíno na interação entre o conhecimento dos profissionais desses dois ambientes com o objetivo de estabelecer conexões tão estreitas quanto possível entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático. No entanto, é notável que, na maioria das vezes, essa disposição não está presente. Muitos professores não veem vantagens em participar de cursos ou eventos de formação, ou o fazem apenas com a intenção de obter algum benefício profissional.

Diante disso, Nóvoa (2012, p. 18) assevera que:

Nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que as facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com esse propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistem em dificultar essa aproximação.

Em face do exposto, defendemos a noção de que a colaboração entre esses dois grupos - professores e pesquisadores - representa uma abordagem essencial para aprimorar a formação

e o desenvolvimento profissional dos educadores. Acreditamos que essa colaboração pode ser estabelecida sem comprometer o papel da universidade como produtora de conhecimento, ao mesmo tempo em que impulsiona a qualidade do ensino oferecido na educação básica e proporciona ganhos para ambas as partes envolvidas.

Dessa forma, pensar a formação de professores para dentro da profissão, valorizar o conhecimento profissional docente, reconstruir este espaço acadêmico, reforçando as redes de colaboração e cooperação, e a articular a formação com o debate sociopolítico são os quatro elementos que sintetizam, para Nóvoa (2012), as mudanças necessárias no campo da formação docente.

Claudino e Borges (2023), ao dialogarem com Nóvoa e Oliveira Formosinho (2009), constataam que a formação profissional do professor, compreendida como um processo abrangente que atravessa as experiências e a história de vida escolar do indivíduo, está associada tanto à formação inicial quanto à formação contínua, sendo vistas como processos interligados do desenvolvimento profissional docente. Esse desenvolvimento ocorre ao longo da carreira e exige uma aprendizagem contínua ao longo da profissão. No entanto, essa formação está sendo inserida em uma lógica de mercado, assim como todo o sistema educativo.

Corroborando com essa ideia, Coutinho, Carvalho e Araújo *et al.* (2020) argumentam que a profissão docente passa a ser pensada “em sua constituição e execução”. Dessa maneira, inserida dentro dessas transformações, está a reflexão sobre os conhecimentos gerados e utilizados pelos professores em sua prática educativa, o que terá um impacto significativo na formação de sua identidade profissional. Isso ocorre porque as interações com a sociedade, os alunos e suas metodologias em sala de aula serão reconfiguradas nesse contexto.

Nesse sentido:

É necessário repensar e romper com os paradigmas de formação docente já estabelecidos e construir não apenas uma prática de formação com interesses e emergências de atender a demandas particulares e/ou pontuais de temáticas específicas, como mudanças de leis e novos parâmetros de ensino. Para além da atualização profissional, é urgente promover, epistemologicamente, uma nova perspectiva sobre a importância da formação contínua de educadores (Antunes; Plaszewski, 2018, p. 31).

Ao longo do tempo, a formação contínua de professores tem se consolidado como uma necessidade constante, que vai além de iniciativas isoladas ou de programas e ações desvinculados da realidade escolar e dos educadores. Mais do que apenas atender às demandas dos professores e dos alunos, surge a necessidade de um processo contínuo da formação, caracterizada por uma educação ao longo da vida, que permita aprendizados constantes. Isso

evidencia a urgência paradigmática da educação contínua, que deve ser fundamentada nas intenções e necessidades educacionais tanto dos alunos quanto dos professores, levando em conta as realidades subjetivas, diversificadas e adversas do ambiente escolar (Antunes; Plaszewski, 2018).

Dentro desse contexto, Antunes e Plaszewski (2018) ressaltam que a formação contínua é essencial, especialmente na área da docência, e deve ser proporcionada como um espaço pedagógico para aprendizados significativos, ocorrendo no ambiente escolar e por meio de atividades colaborativas com outros professores. Além disso, é importante que essa formação seja vivenciada em oficinas pedagógicas, nas quais a experiência pessoal se converte em conhecimentos adicionais para os professores. Entende-se que o conceito de educação contínua para professores é uma ideia relativamente recente. Muitos educadores, especialmente aqueles próximos ao final de suas carreiras, não reconhecem a necessidade de uma educação contínua e permanente no exercício da docência. Até pouco tempo atrás, havia a crença de que ser professor era uma questão resolvida na formação inicial, e nada mais era necessário, especialmente porque o conhecimento estava disponível em enciclopédias, grandes estantes ou bibliotecas. Atualmente, devido à velocidade da informação e ao avanço dos estudos científicos, é indispensável uma constante atualização por parte dos professores.

Nessa direção, nos deparamos com o trabalho de André (2012), que nos aponta elementos utilizados para a defesa do papel que a pesquisa desempenha na formação e na prática docente, mas também para uma visão não tão positiva da mesma. No entanto, ela nos apresenta que é um consenso na literatura educacional que a pesquisa seja essencial na formação de professores, mas que ainda persistem algumas indagações sobre a forma de inserção tanto na formação quanto na prática docente.

André (2012) nos propõe, ainda, uma reflexão sobre a qual professor e a qual pesquisa nos referimos quando falamos em professor pesquisador e quais são as condições para que um professor que atua na educação básica possa realizar pesquisas e quais são as pesquisas desenvolvidas por eles.

Por outro lado, temos que refletir se esse profissional da educação básica teve, durante sua formação, instrução adequada para ser capaz de formular e/ou participar de um projeto de pesquisa, escolher o melhor método a ser utilizado e participar de algum grupo de estudo que favoreça o estudo de temas educacionais.

Diante desse cenário, temos que pensar em estratégias que levem à tão sonhada articulação entre ensino e pesquisa na formação docente para que sejam desenvolvidas habilidades que despertem a “vontade” de investigar nos futuros professores. (Contreras, 1994

apud Lisita; Rosa; Lipovetsky, 2012, p. 119), diz que a pesquisa não é “mero procedimento de resolução dos problemas práticos, mas um meio de produzir a autonomia do professor”. Ele discute, ainda, que essa autonomia pode ser alcançada através da pesquisa porque ela permite articular conhecimento e ação como partes de um mesmo processo; tem como sujeitos os próprios implicados na prática que se investiga, superando a separação entre quem produz o conhecimento e quem atua como docente; possibilita modificar a maneira como os professores entendem e realizam a prática, criando condições para transformá-la; possibilita questionar a visão instrumental da prática, segundo a qual é possível a produção de um conhecimento teórico a ser aplicado pelos professores.

Ao ponderarem sobre suas práticas, os educadores não apenas aprimoram suas abordagens de ensino, mas também aprofundam sua compreensão em relação aos propósitos e princípios que devem nortear tais práticas. Sob essa ótica, os professores conectam desafios práticos a possíveis soluções, promovendo uma abordagem reflexiva e proativa em sua atuação profissional.

Campos e Pessoa (1998) contribuem para o debate ao discutirem a formação de professores com base em Donald Schön. As discussões na academia acerca da formação de professores têm evidenciado a inquietação em relação aos resultados pouco satisfatórios das estratégias de ensino diante da complexidade dos desafios que enfrentamos. “É no embate com a realidade escolar que as antigas certezas caem por terra e exigem cada vez mais a busca e o entrecruzamento de saberes” (Campos; Pessoa, 1998, p. 184).

Outro trabalho que merece destaque no debate da discussão aqui desenvolvida é o de Zeichner (1998), que argumenta sobre a necessidade de eliminar a separação que existe entre “o mundo dos professores pesquisadores e o mundo dos professores acadêmicos”. A partir de seus estudos, ele conclui que os “mundos” desses profissionais raramente se cruzam. Como já identificado anteriormente, Zeichner (1998) também concluiu, em seus estudos, que o conhecimento gerado por meio da pesquisa universitária é apresentado de maneira que não leva à sua utilização pelos professores da educação básica. Ele acompanhou o desenvolvimento de dois projetos que mostraram ser possível a troca de conhecimentos entre pesquisadores acadêmicos e universitários. Os estudos oferecem aos educadores informações sobre métodos de pesquisa, auxiliam na análise e interpretação dos dados, enquanto os docentes proporcionam aos pesquisadores uma compreensão mais aprofundada do contexto escolar, currículo e práticas de ensino. Nesse projeto houve um trabalho em parceria. Ele sintetiza que: “Não há igualdade absoluta, uma vez que ambos trazem diferentes conhecimentos para a colaboração, mas há paridade no relacionamento e cada um reconhece e respeita a contribuição do outro” (Zeichner,

1998, p. 222). Assim, o autor propõe que a pesquisa colaborativa seja um caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores.

Zeichner (1998) aponta três caminhos para “ultrapassar a linha divisória” entre os professores e os pesquisadores acadêmicos, a saber: comprometendo-nos com o corpo docente em realizar ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa que conduzimos; empenhando-nos, nos processos de pesquisa, em desenvolver uma colaboração genuína com os professores, rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica e dando suporte às investigações feitas por professores ou aos projetos de pesquisa-ação; e acolhendo seriamente os resultados desses trabalhos como conhecimentos produzidos.

Se essas mudanças não ocorrerem:

As pesquisas educacionais acadêmicas continuarão a ser ignoradas pelos professores e pelos planejadores de políticas educacionais. Acredito que nós, da academia, temos uma importante contribuição a fazer na produção de conhecimentos educacionais que suportem as reformas escolares e a política de desenvolvimento profissional dos professores. Mas só seremos capazes de o fazer se perseguirmos e desenvolvermos um interesse genuíno pelos professores (Zeichner, 1998, p. 231-232).

Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998, p. 311) também abordam os saberes docentes como um desafio para acadêmicos e práticos. Para esses autores, o problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes “parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes”.

Para eles: “A pesquisa parece se constituir no elo articulador e dinamizador da relação dialética entre essas duas dimensões da *práxis* profissional” (Fiorentini; Souza Jr.; Melo, 1998, p. 327).

Reconhecendo a epistemologia da prática docente reflexiva crítica como um campo aberto de investigação, os autores citados acima consideram, ainda, ser um quadro desafiador tanto para os professores universitários como para os professores da educação básica repensarem a sua forma de trabalho e seu papel no universo pedagógico para construírem uma nova cultura escolar. Para tanto, sugerem que a formação inicial dos professores não pode continuar dicotomizando teoria e prática, pesquisa e ensino e conteúdo específico e pedagógico, ou seja, articular a teoria e a prática do ensino para a promoção de atividades que contribuam para a formação do professor-pesquisador numa perspectiva de formação contínua.

Quanto aos eixos de formação teórica, propõem que deveriam orbitar em torno do eixo principal da formação profissional e, sempre que possível, tendo a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica. No

tocante aos professores da educação básica, eles acreditam que um caminho seria se organizarem em grupos de estudo/pesquisa para buscar coletivamente e reflexivamente a superação de suas práticas curriculares, promovendo, assim, o seu desenvolvimento profissional. Já os professores da educação superior poderiam formar parcerias com os professores do ensino básico com o propósito de desenvolver conjuntamente projetos de pesquisa. Assim como os autores, acreditamos que essas formas de colaboração impulsionariam o crescimento profissional de ambos os seguimentos.

André (2012) nos diz que fazer com que a pesquisa se torne um “eixo ou núcleo” do curso de graduação pode ser uma forma de promover uma organização curricular em que as atividades acadêmicas sejam elaboradas coletivamente objetivando que as disciplinas incluam o estudo de pesquisas que abordem o cotidiano escolar e possibilitando a esse futuro docente desenvolver seu faro investigativo e, ao mesmo tempo, ter contato com os desafios que enfrentará em breve em uma sala de aula.

Outra alternativa proposta é que os docentes apresentem aos alunos os seus objetos de estudo para que, a partir deles, elaborem novos problemas de pesquisa. Por fim, porém não menos importante, é destacada pela autora uma possibilidade que pode ser desenvolvida em qualquer fase do desenvolvimento profissional, que é a pesquisa em colaboração com a utilização de diferentes metodologias, mas com resultados reconhecidos e promissores para a melhoria do ensino.

Dessa forma:

Fica, assim, evidente que o papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor pesquisador/reflexivo, que ora é vista como panaceia, ora como impossibilidade. Requer, por um lado, que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente e, por outro lado, que se reconheça a necessidade de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano (André, 2012, p. 62).

De acordo com Jardimino e Diniz (2020), a temática das relações entre universidade e escola básica tem sido amplamente discutida no campo da educação. Inicialmente, nos anos 1980, a preocupação central era que as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação no Brasil, embora abordassem o tema da escola pública, frequentemente distanciavam-se da realidade do cotidiano escolar, o chamado "chão da Escola". Essa questão era frequentemente abordada em encontros de professores e sindicatos, nos quais se denunciava o uso da escola como um mero laboratório para coleta de dados de pesquisa, sem que esses retornassem à unidade escolar, para contribuir com os desafios enfrentados pela escola. Essa preocupação

envolvia questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, ao currículo e às políticas públicas direcionadas à escola, bem como à formação de profissionais para essa instituição. Até certo ponto, ainda persiste a crítica de que a universidade não prepara adequadamente os professores para a realidade da escola. “O rumo que a universidade no Brasil tomou, encastelando-se em seus conhecimentos, olhou a escola de fora” (Jardilino; Diniz, 2020, p. 16).

Ainda segundo esses autores, foi a partir dos anos 1990 que assistimos às pesquisas se aproximarem da escola objetivando um outro tipo de colaboração. São várias concepções metodológicas que permitem essa mudança, principalmente no tocante a formação dos professores. Apontam a concepção crítica reflexiva na formação dos professores como pesquisadores como uma forma de “permitir que as duas instituições se encontrem num projeto colaborativo de construção do conhecimento e se constituam como produtores e criadores de cultura” (Jardilino; Diniz, 2020, p. 17).

Jardilino e Diniz (2020) desenvolveram, vinculados à Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, ao longo de cinco anos, uma pesquisa de cunho colaborativa com professores das redes municipais da região dos inconfidentes. No livro “Universidade e a escola básica: experiências de pesquisa colaborativa na formação de professores (as)”, os relatos dos participantes do Observatório da Educação – OBEDUC - mostram que: “o encontro com a pesquisa e sua respectiva atuação numa pesquisa em que aterrissam as suas experiências e práticas docentes no material teórico e da empiria em que se encontram trabalhando, constitui-se num lócus privilegiado de formação” (Jardilino; Diniz, 2020, p. 20).

Compartilhamos das mesmas inquietações de Jardilino e Diniz (2020, p. 32):

E o que fazer com a falta de espaço verificada nas escolas para discutir, refletir, e trabalhar a subjetividade? Como considerar o mais além do conhecimento teórico e pensar propostas pedagógicas levando em conta a divisão dos sujeitos envolvidos? Seria possível formar educadores/as para lidar com a liquidez do processo de ensino-aprendizagem? Seria possível ensinar sem que o sujeito se perca no cimento do chão social e escolar? Fica em nós a inquietação insistente de pensar os/as professores/as não só como reflexivos, multiplicadores, mas sim como mobilizadores – de si, dos outros, de um processo - com menos paralisação e mais mobilização desses sujeitos de peculiaridades sociais, históricas, afetivas e, também inconscientes.

Observamos, assim, que além dos cursos de formação de professores, há diversas maneiras de promover a integração entre escola e universidade. Isso pode ocorrer por meio da Formação Contínua e Projetos de Extensão, que ofereçam oportunidades para os professores em serviço aperfeiçoarem sua prática e adquirirem novas competências.

Trabalhos recentes como o de Torres (2019) destacam que o processo de democratização da Educação Básica no Brasil, ao ampliar o acesso de diversos grupos sociais,

transformou a escola, antes acessível a poucos, em um espaço mais heterogêneo tanto para alunos quanto para professores. Essa mudança resultou em uma organização institucional mais complexa. Em relação aos professores, houve um aumento no número de docentes nas escolas, nem sempre acompanhado da qualificação necessária para o magistério. Quanto aos alunos, há uma maior diversidade social, refletida nas diferentes composições, expectativas de aprendizagem, motivações, níveis de conhecimento adquiridos, valores e normas, destacando a diversidade presente na escola. Esse cenário desafia o trabalho dos professores e enfatiza a importância de repensar a formação docente, considerando uma perspectiva histórica das políticas curriculares que ajude a compreender criticamente os movimentos atuais nesse campo.

Ribeiro, Bueno e Isobe (2020) sinalizam que, nas últimas décadas, temos vivenciado períodos de avanços e retrocessos. Dados apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), elaborado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a cada três anos, indicam uma estagnação no aprendizado básico dos jovens e adolescentes. Segundo os dados divulgados em 3 de dezembro de 2019, 43% dos alunos entre 15 e 16 anos não possuem o nível básico de aprendizagem adequado para a faixa etária em leitura, ciências e matemática. O país apresentou progressos nos índices educacionais entre 2000 e 2009, mas na última década (2010-2020) tem alternado entre avanços e retrocessos no desempenho educacional, situando-se entre os piores índices dos países participantes do PISA. Investimentos maiores em pesquisas educacionais são essenciais para enfrentar os desafios e superar as barreiras existentes, atendendo aos anseios sociais por uma educação de qualidade, distribuição de renda, erradicação do analfabetismo e melhores desempenhos educativos a nível mundial, entre outros desejos.

No trabalho de Silva, Honório e Santos (2023), constatamos que na sociedade atual, é necessário que os profissionais estejam cada vez mais preparados para trabalhar em diversos setores, o que requer deles conhecimento, habilidades e disposição para aprender continuamente. Por isso, tanto a formação inicial quanto a formação contínua dos professores são urgentes para o desenvolvimento de sua carreira, oferecendo uma oportunidade de melhorar a qualidade do ensino. Por meio de práticas formativas, os professores podem colaborar na construção de um processo de aprendizagem coletiva, permitindo que eles transformem suas práticas pedagógicas diárias ao adotarem diferentes métodos e uma postura investigativa, reflexiva e crítica. Isso, por sua vez, contribui para fortalecer e expandir suas habilidades profissionais.

Dialogando com Gómez (1997), Pereira (1998) e Alarcão (2001), os autores acima citados evidenciam que os conhecimentos necessários para a prática docente são adquiridos

conforme as experiências formativas vivenciadas. Indicam também que o modelo predominante que tem caracterizado a formação dos professores ao longo do tempo ainda não foi completamente superado, provavelmente referindo-se ao modelo tradicional centrado na transmissão de conhecimento. Esse paradigma pode não estar adequado aos desafios apresentados pela sociedade contemporânea, o que desafia os educadores a procurarem novas abordagens metodológicas que atendam aos interesses e necessidades dos alunos.

Silva, Honório e Santos (2023) retomam autores já mencionados, como Zeichner, para reforçar que a percepção de que os processos de formação dos professores devem ser fundamentados no princípio da reflexão beneficia tanto a atuação do professor, possibilitando a integração dos conhecimentos teóricos com as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, quanto a dinâmica social, já que o contexto que estamos inseridos requer novas formas de comunicação. As relações estabelecidas na profissão docente são moldadas ao longo da história, o que demanda a implementação de práticas formativas que se alinhem à perspectiva da práxis educativa, utilizando procedimentos metodológicos apropriados aos objetivos e conteúdos da formação, em consonância com os saberes docentes produzidos nesse processo.

Diante das diversas reflexões trazidas, evidencia-se a complexidade e a urgência de repensar os processos de formação e atuação docente. A integração entre universidade e escola emerge como um ponto crucial nesse contexto, possibilitando não apenas a troca de conhecimentos teóricos e práticos, mas também o fortalecimento de uma visão colaborativa e contextualizada da educação.

2.2 A colaboração

Segundo Boavida e Ponte (2002, p. 1), “a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais”. Para eles, a colaboração se apresenta como uma importante estratégia para análises sobre a prática. Elencam três contribuições principais para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, a saber: o fortalecimento da determinação em agir, por reunir mais pessoas em prol de um mesmo objetivo; a ampliação das possibilidades e maior segurança para promoção das mudanças em função da diversidade de experiências e visões; a criação de uma atmosfera de maior aprendizado e melhores resultados a partir do diálogo e troca de conhecimentos favorecendo ainda um melhor enfrentamento aos desafios encontrados.

Nos trabalhos de Damiani (2008) e Fiorentini (2004), encontramos a interlocução com outros autores para a proposição de um conceito para o termo colaboração. Ambos apresentam

a distinção entre colaboração e cooperação. Apesar de possuírem o mesmo prefixo “co”, que denota ação conjunta, os dois termos se distinguem. Cooperar deriva do verbo latino *operare*, que significa operar, executar, fazer, executar de acordo com o sistema. Já a palavra colaboração, deriva de *laborare*, ou seja, trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim.

Assim na cooperação, uns ajudam os outros, (co-operam), executando tarefas cujas finalidades geralmente não resultam de negociação conjunta do grupo, podendo haver subserviência de uns em relação a outros e/ou relações desiguais e hierárquicas. Na colaboração, todos trabalham conjuntamente (co-laboram) e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. Na colaboração, as relações, portanto, tendem a ser não-hierárquicas, havendo liderança compartilhada e co-responsabilidade pela condução das ações. (Fiorentino, 2004, p. 50).

Na mesma direção, Nogueira (2003), ao trazer o trabalho de Magalhães (1998), também diferencia a ação de colaborar com a ação de ajudar. Colaborar não é hierarquizar saberes, mas assumir as diferenças como extremamente construtivas; pressupõe uma atitude solidária entre agentes que buscam atribuir significados às suas práticas, considerando os conflitos inerentes das diferenças como profícuos, já que levam os participantes a um processo de negociação que implica questionamentos em relação às próprias representações, valores e escolhas e as representações do outro.

Em trabalho recente de Ninin e Magalhães (2017, p. 632), ao revisitarem trabalhos anteriores, propõem que “colaborar é esse processo de construção com outros em que os sujeitos trabalham juntos na compreensão e transformação de si mesmos, de outros, de seu contexto coletivo de ação e do mundo”. As autoras também elencam que colaborar envolve: criar um contexto de confiança e respeito entre os participantes; desenvolver compromisso e responsabilidade na condução do projeto; construir mutualidade e interdependência produtiva, com vistas a desenvolver uma visão compartilhada e transformadora, compartilhar outras maneiras de pensar, possibilitando a expansão dos próprios entendimentos; criar contextos em que a linguagem seja organizada dialógica e dialeticamente, compartilhar teorias e propostas sobre a reorganização de práticas como atividades sociais; questionar os sentidos atribuídos aos conceitos em foco.

No trabalho de Damiani (2008), verificamos, também, as contribuições advindas da psicologia para a compreensão dos processos que implicam no trabalho colaborativo. Segundo a autora, Vygotsky é um dos pensadores que vem ancorando uma parcela significativa de estudos que debruçam seu olhar para o trabalho colaborativo desenvolvido na escola. A luz dessa problemática, ela assevera que:

Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. O autor explica que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpessoais). Elas produzem modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas (Damiani, 2008, p. 215).

Nesta pesquisa, defendemos a adoção de práticas colaborativas, pois reconhecemos a demanda significativa por uma integração mais estreita entre escola e universidade, bem como pela reflexão sobre o perfil e as práticas dos professores da educação básica. Evidencia-se a necessidade de promover uma cultura de colaboração e apoio mútuo entre professores e pesquisadores, visando não apenas o aprimoramento profissional, mas também à construção de uma relação de confiança e parceria em prol do desenvolvimento educacional. Assim, adotamos a perspectiva da colaboração como aquela que resulta na transformação das práticas docentes.

Nas palavras de Nogueira (2003, p. 11-12),

Para colaborar, é necessária a consciência de que nenhuma ação é desinteressada. Vincula-se a uma forma específica de se conceber o real que se vive. A colaboração faz com que se ganhe o sentido da ação, ao mesmo tempo em que se ganha consciência de que esta ação pode se configurar de outras formas, tendo em vista as representações em que se sustentam. A transformação não se restringe a aspectos externos, em que a ação é alterada para se adequar a paradigmas de certo e errado; a transformação nasce do interior, na modificação das representações e dos valores do agente.

Diante das reflexões apresentadas por alguns autores sobre a importância e os significados da colaboração, torna-se evidente a necessidade de adotar práticas colaborativas como estratégia fundamental para lidar com desafios complexos que ultrapassam a capacidade individual de enfrentamento. Assim, adotar a perspectiva da colaboração não apenas fortalece a integração entre escola e universidade, mas também promove uma cultura de confiança e parceria entre professores e pesquisadores, contribuindo para o aprimoramento profissional e o desenvolvimento educacional.

Ao filiar a colaboração, não apenas fortalecemos a integração entre escola e universidade, mas também construímos uma relação de confiança e parceria que beneficia o desenvolvimento profissional e educacional. A consciência de que nenhuma ação é desinteressada, como ressalta Nogueira (2003), implica que a verdadeira transformação nasce da modificação das representações e valores dos agentes envolvidos. Portanto, fomentar práticas colaborativas é um passo crucial para melhorar a qualidade do ensino e enfrentar os desafios educacionais de forma eficaz e integrada. Reconhecer a complexidade e a dinamicidade dos saberes docentes é essencial para a profissionalização do ensino. Isso implica

integrar saberes teóricos e científicos com experiências práticas, promovendo uma colaboração estreita entre os docentes da educação básica e do ensino superior.

2.3 Os saberes docentes

Estudos sobre os conhecimentos dos professores revelam uma diversidade de abordagens e temas que têm sido amplamente explorados em publicações nacionais e internacionais há pelo menos trinta anos, devido à sua amplitude, complexidade e relevância contemporânea. Por meio de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, são discutidos e refletidos aspectos relacionados ao papel da formação inicial e contínua de professores na formação das identidades docentes e na aquisição dos conhecimentos essenciais para validar a atuação e a qualidade dos docentes (Corrêa; Pasquali, 2022).

De acordo com Nunes (2001), esses estudos sobre a formação de professores ressaltam a relevância de examinar a prática pedagógica como algo central, contrariando abordagens anteriores que separavam formação e prática. No contexto brasileiro, a partir dos anos 1990, surgiram iniciativas para explorar novos enfoques e paradigmas na compreensão da prática pedagógica e dos saberes pedagógicos e epistemológicos associados ao conteúdo escolar. Nesse período, começaram a surgir pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscaram restabelecer o papel do professor, enfatizando a necessidade de uma abordagem de formação que transcenda o aspecto acadêmico, abrangendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

De acordo com Silva, Honório e Santos (2023, p. 11):

Os saberes dos professores estão relacionados com a pessoa e a identidade deles, sintonizados com sua experiência de vida, com sua história profissional, com seu relacionamento com os alunos em sala de aula, com os outros atores da escola. Por isso, é necessário relacioná-los com os cenários sociais nas quais os docentes estão inseridos. Existem várias classificações de saberes, a mobilização desses variados saberes contribui para a delimitação da formação de professores e da prática docente.

Nunes (2001) nos revela, ainda, que se começou a investigar a formação do trabalho docente levando em consideração os diversos aspectos de sua trajetória: pessoal, profissional, entre outros. Houve, então, uma mudança nos estudos, os quais passaram a reconhecer e valorizar os conhecimentos desenvolvidos pelos professores, algo que antes não era considerado. Nessa abordagem centrada na análise da formação de professores, com foco na valorização desses conhecimentos, os estudos sobre os saberes docentes começaram a ganhar destaque e a surgir na literatura, buscando identificar os diferentes saberes implícitos na prática

docente. Portanto, destaca a relevância de considerar o professor em seu próprio desenvolvimento, no qual os conhecimentos iniciais são revisitados em relação à prática experimentada. Dessa forma, seus conhecimentos são formados através de uma reflexão sobre a prática. Essa abordagem reflexiva emergiu como um novo paradigma na formação de professores, estabelecendo uma política de desenvolvimento pessoal e profissional tanto para os professores quanto para as instituições escolares.

Em suma:

Considerando que tanto a escola como os professores mudaram, a questão dos saberes docentes agora se apresenta com uma outra “roupagem”, em decorrência da influência da literatura internacional e de pesquisas brasileiras, que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão (Nunes, 2001, p. 32).

Em sua análise sobre como e quando as pesquisas sobre os saberes docentes passam a figurar nos trabalhos sobre a formação de professores, Nunes (2001) conclui que, em certa medida, a revisão da concepção da formação de professores, que anteriormente visava principalmente capacitar os docentes por meio da transmissão de conhecimento para que pudessem desempenhar eficazmente suas funções em sala de aula, está sendo substituída por uma abordagem que analisa a prática que esses professores estão desenvolvendo. Essa abordagem enfatiza a importância do conhecimento docente e a busca por uma base de conhecimento para os professores, levando em consideração os saberes adquiridos através da experiência.

No trabalho de Borges (2001), encontramos uma síntese dos trabalhos de Lee Shulman (1986), Martin (1992) e de Gauthier (1998) que trazem o panorama da discussão no cenário norte-americano que influenciaram vários países, inclusive o Brasil. Para a autora, a análise de Shulman está inserida em um contexto de crítica à pesquisa realizada até então e segue os passos iniciados por seus predecessores, cujos trabalhos são referências essenciais no que diz respeito a uma verdadeira revisão crítica das pesquisas sobre o ensino. Além disso, é sabido que o programa de Shulman, dentro dos estudos conhecidos como “*knowledge base*”, continuou a produzir e servir de referência para as reformas educacionais nos Estados Unidos ao longo de toda a década de 1990.

Já o trabalho de Martin tem como objetivo declarado identificar a natureza das pesquisas sobre os saberes docentes em um contexto mais recente em relação aos demais, abrangendo uma época de grande debate e interesse em relação aos professores e seus saberes, especialmente na América do Norte e em diversos países. Embora seu trabalho seja menos

difundido em comparação aos outros dois mencionados, ainda assim representa uma contribuição significativa por seu esforço em construir uma tipologia das pesquisas nessa área.

Por fim, ela nos apresenta o trabalho organizado por Gauthier, que compartilha um objetivo semelhante ao de Martin. Ambos estão interessados na natureza dos saberes, mas Gauthier têm uma pretensão maior. Ele busca abordar o problema do repertório de conhecimentos presente nas pesquisas sobre o conhecimento pedagógico, adotando uma postura crítica em relação às abordagens dos pesquisadores americanos. O contexto de sua obra está relacionado à internacionalização das reformas educacionais e da formação de professores, em meio à crescente discussão sobre a problemática dos saberes.

Grützmann (2019) salienta a relevância da temática pelo fato de que, enquanto docentes, independentemente se atuam na Educação Básica ou no Ensino Superior, possuem diferentes saberes, que os acompanham até mesmo antes do início da formação inicial e que, com o passar do tempo, se modificam, se recontextualizam e acabam influenciando a prática cotidiana no chão da sala de aula. No entanto, explorar a temática é algo desafiador devido à diversidade e complexidade envolvidas em sua análise. O desafio começa quando tentamos encontrar o conceito de saberes docentes, pois ele em si é controverso, uma vez que é abordado de maneiras diversas por diferentes autores como Tardif, Borges e Nóvoa. Assim, dentro do campo de pesquisa sobre os saberes docentes, há uma variedade de abordagens.

Nas palavras de Tardif (2002, p. 14),

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Sob o ponto de vista de Tardif (2000), três questões perpassam os debates sobre a profissionalização do ensino e a formação de professores. São elas: quais são os saberes profissionais dos docentes; de que maneira esses saberes se distinguem dos conhecimentos universitários produzidos pelos pesquisadores da área e ainda que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários e também entre os professores da educação básica e os professores da educação superior.

Na mesma direção, os saberes desempenham um papel fundamental na formação e na prática dos professores, oferecendo diversas contribuições para a construção da identidade profissional docente. Esses saberes podem se manifestar como fundamentos conceituais, reflexões epistemológicas, críticas, bem como em discussões sobre a formação dos professores

e o papel que desempenham, servindo de alicerce para o ensino. Dessa forma, enfatizamos a importância de compreender a natureza desses saberes e de como os professores os utilizam, visando desenvolver uma prática docente de qualidade (Silva; Honório; Santos, 2023).

Dialogando com Bourdoncle (1994) e Gauthier (1999), Tardif (2000) conclui que esses conhecimentos demandam que os profissionais sejam capazes de agir com autonomia e discernimento, ou seja, não se limitam apenas a conhecimentos técnicos padronizados com procedimentos pré-definidos, como rotinas ou receitas. Pelo contrário, os conhecimentos profissionais sempre envolvem uma dose de improvisação e adaptação a situações novas e únicas, demandando que o profissional reflita e analise para compreender o problema, além de organizar e justificar os objetivos desejados e os meios necessários para atingi-los. Ademais, os conhecimentos profissionais estão em constante evolução tanto em suas bases teóricas quanto em suas aplicações práticas, exigindo dos profissionais uma formação contínua e atualizada mesmo após a conclusão dos estudos universitários. Portanto, a formação profissional é crucial ao longo da carreira, pois os conhecimentos profissionais têm semelhanças com os conhecimentos científicos e técnicos, sendo passíveis de revisão, crítica e aprimoramento constante.

Temos então que:

Desse ponto de vista, em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério (Tardif, 2000, p. 7-8).

Encontramos na obra de Tardif (2000), também, que a epistemologia da prática profissional busca desvendar os conhecimentos tácitos e práticos que os profissionais adquirem ao longo de suas experiências. Não se trata apenas de compreender o que esses saberes são, mas também de como são utilizados no cotidiano das atividades profissionais. A análise desses conhecimentos não se limita apenas à aplicação prática, mas também busca compreender como eles contribuem para a construção da identidade profissional dos indivíduos, influenciando diretamente a forma como eles se percebem e atuam em suas respectivas áreas de atuação. Nesse sentido, a epistemologia da prática profissional desempenha um papel crucial não só na compreensão da prática laboral, mas também na formação e desenvolvimento dos profissionais em suas trajetórias.

Nesse sentido, Tardif (2000, p. 11) assevera que:

Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda.

Para Tardif (2000), os saberes profissionais dos professores são temporais, obtidos ao longo do tempo e compostos em certa medida por sua trajetória de vida com destaque para a trajetória escolar, sendo decisivos também os primeiros anos de sua carreira, pois são fundamentais para a constituição de sua prática profissional que será desenvolvida e ressignificada ao longo de toda sua carreira. Esses saberes são ainda plurais e heterogêneos, diferentes e diversos em sua natureza, pois não se organizam em torno de um conjunto unificado de conhecimentos, como uma disciplina específica, uma tecnologia ou uma abordagem educacional definida; são, em vez disso, abrangentes e integrativos. Raramente um professor adota uma única teoria ou prática como base de seu ensino; pelo contrário, os educadores combinam diversas teorias, práticas e técnicas de acordo com as necessidades, mesmo que possam parecer conflitantes para os acadêmicos.

A relação dos professores com os conhecimentos não é baseada na busca pela coerência, mas sim na integração desses no seu trabalho, visando alcançar múltiplos objetivos de maneira simultânea e, ainda, objetiva a utilização de diversas habilidades e competências. Por fim, são ainda personalizados e situados. “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (Tardif, 2000, p. 14). Ao contrário do conhecimento acadêmico, os saberes profissionais não são desenvolvidos visando à sua aplicação generalizada ou transferência. Eles são específicos de uma determinada situação de trabalho e devem ser utilizados dentro desse contexto específico para serem eficazes.

Cabe destacar, ainda, conforme apresentado no ensaio de Tardif (2000), que o objeto do trabalho docente é o ser humano, por consequência, carrega os traços do seu objeto. São esses traços que desenvolvem no docente a atitude de conhecer e compreender os alunos de forma individual e situacional, assim como seu desenvolvimento a longo prazo dentro da sala de aula e guia suas ações em princípios éticos.

Portanto, a reflexão extraída dessas ideias aponta para a necessidade de uma abordagem da profissionalização do ensino e na formação de professores, que leve em consideração não

apenas os saberes teóricos e científicos, mas também os saberes práticos e experiências dos profissionais no contexto educacional. Reconhecer a complexidade e a dinamicidade dos conhecimentos profissionais é essencial, indo além de aspectos puramente técnicos para abranger também elementos subjetivos, éticos e sociais da prática docente.

Assim, a integração dos saberes profissionais com os conhecimentos universitários e a colaboração entre os docentes da educação básica e do ensino superior tornam-se elementos-chave na formação de profissionais aptos a enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Valorizar a epistemologia da prática profissional constitui um passo crucial na construção de um ensino de excelência, que promova o desenvolvimento pleno dos alunos e contribua para a mudança social. Nesse sentido, a profissionalização do ensino não se restringe apenas à absorção de conhecimentos teóricos e práticos, mas inclui também o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que qualificam os profissionais a atuar de maneira crítica, reflexiva e ética em suas práticas pedagógicas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, estão apresentadas as características específicas desta investigação e como foi realizada, seus participantes, procedimentos de coleta de dados e análises desses dados. Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa. Quanto aos objetivos, esta pesquisa é exploratória. Destacam-se as características da abordagem qualitativa, como a interdependência entre sujeito e objeto, a valorização das percepções dos participantes e o foco nas experiências e processos. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários *online*, explorando o *Google Forms*. A análise categorizou as respostas dos participantes e relacionou-as ao referencial teórico, buscando contribuir para a aproximação entre a escola e a universidade.

3.1 Tipo de pesquisa

Considerando o propósito deste trabalho, podemos caracterizá-lo como de cunho qualitativo, já que “trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde há um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2002, p. 21-22).

De acordo com Chizzotti:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. O objeto não um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 2000, p. 79).

Atualmente, a pesquisa qualitativa é amplamente reconhecida como uma abordagem significativa entre as diversas opções para investigar os fenômenos relacionados aos seres humanos e às suas complexas interações sociais, que se desenvolvem em uma variedade de contextos. Godoy (1995) destaca que a compreensão aprofundada de um fenômeno pode ser mais eficaz quando examinada no contexto específico em que ocorre, sendo parte integrante desse contexto. Nesse sentido, é essencial que o pesquisador realize uma análise abrangente, indo ao campo para "captar" o fenômeno sob investigação, a partir das perspectivas das pessoas envolvidas, levando em consideração todos os pontos de vista relevantes.

Creswell (2007) sintetiza em dez pontos as principais características desse tipo de pesquisa. São eles: é feita em cenários naturais, onde ocorrem o comportamento humano e os fatos; é baseada em suposições muito diferentes dos projetos quantitativos; teorias ou hipóteses não são estabelecidas *a priori*; o pesquisador é o instrumento primário na coleta de dados; os dados que emergem de um estudo qualitativo são descritivos; o foco da pesquisa qualitativa está nas percepções e nas experiências dos participantes; concentra-se no processo que está ocorrendo e também no produto ou no resultado; utiliza-se interpretação ideográfica; é um projeto emergente em seus resultados negociados; essa tradição de pesquisa se baseia na utilização de conhecimento tácito; o pesquisador procura credibilidade baseada em coerência, percepção e utilidade instrumental.

Segundo André e Gatti (2010), a utilização de abordagens qualitativas tem desempenhado um papel significativo e diversificado no avanço do conhecimento na área da educação, possibilitando uma compreensão mais aprofundada dos processos escolares, aprendizagem, relações interpessoais, dinâmicas institucionais e culturais, além de questões relacionadas à socialização e sociabilidade. Analisando o cotidiano escolar em suas diversas implicações, esses métodos têm contribuído para explorar as formas de mudança e resiliência presentes nas práticas educativas. Esse conjunto de possibilidades para a pesquisa de problemas na área educacional ampliou o horizonte epistemológico nas discussões sobre eventos educacionais. Além disso, promoveu um engajamento mais profundo por parte dos pesquisadores com as realidades investigadas, estabelecendo uma relação mais estreita entre pesquisadores e participantes, resultando em um compromisso maior com as necessidades e potenciais melhorias.

Portanto:

Destaca-se o processo e não o resultado em si; busca-se uma compreensão contextualizada no sentido de que as atitudes e as situações liguem-se na formação, dando lugar para as representações das experiências e das palavras; e, no reconhecimento do impacto do processo de investigação sobre os que estão envolvidos no contexto da pesquisa, ou seja, o pesquisador exerce influência sobre a situação em que está investigando e é por ela também influenciado (Zanette, 2017, p. 165).

Realizamos uma pesquisa de campo, pois, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 186):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Esta pesquisa foi realizada por meio de um questionário, dirigido a professores da educação básica de escolas públicas. Buscamos identificar e analisar as percepções dos participantes sobre a temática desenvolvida no trabalho.

Dessa forma, quanto aos objetivos, esta pesquisa é exploratória, pois tem como objetivo: “desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 188). Esperamos assim, elucidar a importância da pesquisa como um componente adicional na formação dos professores.

Em suma:

A ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados. Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científico os dados empíricos, mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos (Severino, 2007, p. 126).

Ante o exposto, este estudo reforça a relevância da pesquisa qualitativa como uma abordagem fundamental para compreender os fenômenos educacionais e as interações sociais no ambiente escolar.

3.2 Contexto da pesquisa

Para a aplicação dos questionários nas escolas públicas estaduais, após envio de Termo de Anuência Institucional da SEE/SU/DPPEs – Subsecretaria de Ensino Superior – Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior - foi feito contato com a equipe gestora para apresentação da proposta a eles. Em relação à aplicação para os professores universitários, foi feito contato com a Assessoria de Comunicação que direcionou o trabalho à Coordenação do Estágio Supervisionado para alinhamento do melhor formato de aplicação, sendo adotado o contato por *e-mail* para apresentação da pesquisa e convite para participação. Ressaltamos que a participação de todos os docentes foi voluntária e mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ainda, todo o procedimento pretendido para esta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa conforme o parecer no. 6.421.557.

Os convidados a participar da pesquisa foram professores da educação básica que lecionam em escolas públicas estaduais que ofertam exclusivamente do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental na cidade de Divinópolis, Minas Gerais. Foram convidados também professores

universitários que atuam em cursos de licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior pública da mesma cidade.

Sobre os pesquisados, Chizzotti (2000, p. 83) nos diz que:

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais.

Todos os professores que atendiam aos requisitos foram convidados a participar do trabalho. Trabalhamos com a perspectiva inicial de que no mínimo cinco participantes de cada instituição da educação básica participassem da pesquisa. No tocante à educação superior, pretendíamos obter a reflexão de seis docentes da instituição para discorrermos nossa análise. No entanto, após vencermos uma série de questões burocráticas para aplicação do questionário, conseguimos um total de 30 (trinta) docentes da educação básica e 01 (um) docente do ensino superior.

Como critério de inclusão, tivemos docentes que aceitaram por livre iniciativa participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que nas instituições de educação básica sejam servidores efetivos da Secretaria Estadual de Educação e na educação superior ministrem a disciplina de Estágio Supervisionado e/ou desenvolvam projetos de Extensão Universitária em escolas públicas.

Em relação aos critérios de não inclusão, englobamos os profissionais que não aceitaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sejam convocados pela Secretaria Estadual de Educação e que não ministram a disciplina de Estágio Supervisionado e/ou desenvolvam projetos de Extensão Universitária em escolas públicas.

No que tange aos critérios de exclusão, abarcamos os professores que não responderam adequadamente a todas as perguntas do questionário ou que em qualquer tempo durante a realização da pesquisa pudessem retirar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

De acordo com os critérios estabelecidos para a pesquisa, tínhamos uma amostra de 09 (nove) escolas elegíveis para responder ao questionário. No entanto, em 03 (três) delas, não foi possível a aplicação por não haver anuência do diretor, cabendo destacar que, em duas delas, os gestores não quiseram nem conhecer a proposta. Nas outras escolas, foi possível perceber que a aplicação só aconteceria se os próprios gestores levassem o questionário aos docentes, não sendo viável dentro da organização das mesmas que houvesse uma apresentação prévia do trabalho e temática desenvolvida. Somente dois gestores deram sua opinião sobre o tema

desenvolvido e julgaram relevante. Nas demais escolas, eles se limitaram a ouvir e autorizar a realização. Um fato que chamou bastante a atenção, foi a preocupação de alguns deles, se fosse obrigatório que eu conversasse com a equipe, demonstrando um certo receio de que os docentes relatassem algo da escola. Outro ponto que merece ser destacado, foi a indisponibilidade dos professores em responder. Muitos falaram que depois iriam responder, mas, ao constatar que o questionário não era composto apenas por questões fechadas, preferiram não participar.

No âmbito da universidade, de acordo com a informação repassada pela coordenação, tínhamos 12 (doze) professores aptos a participar, mas como dado que corrobora com a nossa hipótese de que universidade e escola estão distantes, apenas um aceitou participar, reforçando que temos um desafio a ser superado. No entanto, “na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e suas ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio” (Chizotti, 2000, p. 84).

3.3 Contexto da produção dos dados

Os dados foram coletados por meio de um questionário *on-line* do *Google*, o “*Google Forms*”. O *Google Forms*, integrado à plataforma em nuvem do *Google*, apresenta diversas funcionalidades que podem proporcionar resultados positivos, agilidade e facilidade, uma vez que apresenta grande capacidade de facilitar a distribuição de questionários *online*, alcançando, instantaneamente, diversos locais (Rodrigues Júnior; Porto, 2022). Geramos um *QR code* para facilitar o acesso dos participantes, o qual foi entregue de forma impressa aos gestores que permitiram a aplicação da pesquisa. Foi encaminhado, também, o *link* do formulário, através do *WhatsApp*, para o diretor para envio aos professores que manifestassem interesse em recebê-lo dessa forma. No tocante a universidade, o formulário foi enviado através do e-mail instituição.

A análise realizada por Mota (2019) demonstra que:

A grande vantagem da utilização do *Google Forms* para a pesquisa, seja ela acadêmica ou de opinião é a praticidade no processo de coleta das informações. O autor pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar. Enumera-se ainda como vantagem os resultados da pesquisa pelo *Google Forms*, pois estes se organizam em forma de gráficos e planilhas, proporcionando um resultado quantitativo de forma mais prática e organizada, facilitando a análise dos dados. É interessante observar que com tal formato *on-line* os antigos formulários impressos serão substituídos (Mota, 2019, p. 373).

A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados baseou-se em Severino (2007, p. 125), que o define como “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. Foram elaborados dois questionários, um voltado para os docentes da educação básica e um para os da educação superior. Eles foram compostos por doze perguntas, das quais quatro eram sobre a formação acadêmica, três sobre a atuação profissional, uma sobre o planejamento das aulas, uma sobre curso de formação de professores, uma sobre o hábito de leitura de artigos científicos e duas sobre a percepção dos participantes sobre os relacionamentos colaborativos entre a universidade e a escola, para os profissionais da educação básica. Para a educação superior, foram propostas quatro perguntas sobre a formação acadêmica, quatro sobre a atuação profissional, uma sobre o estágio supervisionado, uma sobre o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão e duas assim como proposto para os docentes da educação básica sobre os relacionamentos colaborativos entre a universidade e a escola conforme apresentado a seguir.

Questionário Professores da Educação Básica

<p>1 – Formação Acadêmica na Graduação: _____</p> <p>2 – Ano de Conclusão: _____</p> <p>3 – Modalidade: () Presencial () EAD</p> <p>4 – Possui curso de Pós-graduação: () Sim () Não () Em curso</p> <p>Qual curso? _____</p> <p>Ano de conclusão: _____</p> <p>Modalidade: () Presencial () EAD</p> <p>5 – Ano em que iniciou a carreira docente: _____</p> <p>6 – Ano em que iniciou nesta escola: _____</p> <p>7 – Já atuou ou atua no ensino superior? () Sim () Não</p> <p>8 – Durante o seu planejamento recorre a quais instrumentos/recursos metodológicos?</p> <p>() Livros didáticos () Artigos () Internet () Apostilas comercializadas por professores da área () Planejamentos de anos anteriores</p> <p>Justifique suas escolhas:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

9 – Participou de algum curso de Formação de Professores nos últimos 5 (cinco) anos?

() Sim () Não

Qual(is)? _____

10 – O (a) senhor (a) tem o hábito de ler artigos e periódicos científicos? () Sim () Não

Com que frequência? _____

11 – Em sua opinião, relacionamentos colaborativos entre universidade e escola podem representar uma alternativa para melhoria e aprimoramento do desenvolvimento profissional de professores, das condições de trabalho e qualidade da educação?

12 – O (a) senhor (a) considera importante aproximar a escola à universidade para produção de pesquisas científicas que vislumbrem a melhoria da prática pedagógica e para que o conhecimento produzido pelas duas instituições não fiquem restritos a elas?

Questionário Professores da Educação Superior

1 - Formação Acadêmica na Graduação: _____

2 – Ano de Conclusão: _____

3 – Possui Mestrado e/ou Doutorado na área da Educação? () Sim () Não

Tema: _____

4 - Ano de conclusão: _____

5 – Ano em que iniciou a carreira docente: _____

6 – Já atuou ou atua na Educação Básica? () Sim () Não

7 – Ano em que iniciou nesta instituição: _____

Disciplinas ministradas: _____

8 – Participa de algum grupo de pesquisa sobre educação? () Sim () Não

Qual (is)? _____

9 - O (a) senhor (a) considera o estágio supervisionado como um dispositivo de pesquisa sobre a escola e a prática docente? Em caso afirmativo, ele tem cumprido esse papel?

10 - O (a) senhor (a) acredita que o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão pode contribuir para a construção de um lócus de articulação e diálogo entre a educação básica e superior? Em caso afirmativo, como eles devem ser pensados/desenvolvidos?

11 – Em sua opinião, relacionamentos colaborativos entre universidade e escola podem representar uma alternativa para melhoria e aprimoramento do desenvolvimento profissional de professores, das condições de trabalho e qualidade da educação?

12 – O (a) senhor (a) considera importante aproximar a escola à universidade para produção de pesquisas científicas que vislumbrem a melhoria da prática pedagógica e para que o conhecimento produzido pelas duas instituições não fiquem restritos a elas?

É preciso notabilizar, aqui, o que dispõe Chizzotti sobre os dados da pesquisa qualitativa:

Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência (Chizzotti, 2000, p. 84).

Para uma melhor compreensão dos dados que foram analisados, apresentaremos algumas informações sobre as instituições pesquisadas. O primeiro fator que será trazido é o do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual foi estabelecido em 2007 e sintetiza, em um único indicador, a avaliação de dois elementos cruciais para a qualidade

educacional: o progresso do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. A fórmula de cálculo do IDEB incorpora dados de aprovação escolar provenientes do Censo Escolar, juntamente com as médias de desempenho obtidas, em língua portuguesa e matemática, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A relevância do IDEB reside na combinação do enfoque pedagógico das avaliações em larga escala com a capacidade de fornecer resultados sintéticos e facilmente compreensíveis. Esse índice possibilita estabelecer metas tangíveis para a qualidade educacional nos sistemas, atribuindo pontuações em uma escala de 0 a 10. Entendemos que trazer a questão do IDEB pode causar desconforto em alguns leitores, mas como sua abordagem integra tanto o fluxo escolar quanto a aprendizagem, acreditamos que a sua análise possibilite que as redes de ensino e as instituições estabeleçam metas e tracem estratégias que visem o equilíbrio das duas dimensões analisadas e, como consequência, melhorem a qualidade do ensino ofertado.

Outro fator que apresentaremos será o INSE - O Indicador de Nível Socioeconômico - do Saeb 2021 (último resultado disponibilizado pelo INEP). Ele é formado pela combinação de dois elementos: a escolaridade dos pais e a posse de bens e serviços. As perguntas feitas aos estudantes contemplam informações sobre a quantidade de itens encontrados em sua casa, tais como geladeira, computador (ou *notebook*), quartos para dormir, televisão, banheiro, carro e celular com internet (*smartphone*). Eles são perguntados também se em sua residência tem os itens a seguir: TV por internet (*Netflix, GloboPlay* etc.), rede *wi-fi*, mesa para estudar, garagem, forno de micro-ondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupa e freezer (independente ou segunda porta da geladeira). Os valores obtidos são distribuídos em oito níveis, sendo o nível I, o inferior, no qual os estudantes têm dois ou mais desvios-padrão abaixo da média nacional e o nível VIII, o nível superior da escala no qual os estudantes estão dois desvios-padrão ou mais acima da média nacional do INSE.

Para uma melhor visualização dos dados, eles serão apresentados em uma tabela que além dos indicadores citados acima, apresentará o número de matrículas das respectivas instituições.

Tabela 1 - IDEB das escolas pesquisadas

ESCOLA	IDEB – ANOS INICIAIS	IDEB ANOS FINAIS	INSE	NÚMERO DE MATRÍCULAS
1	5,9	4,2	IV	261
2	6,0	5,5	IV	530
3	5,4	4,6	II	180
4	7,3	6,4	VI	913
5	5,5	5,8	IV	160
6	7,2	6,5	VI	773

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme podemos observar, a partir dos dados exibidos no quadro, infere-se que as escolas com maior índice no IDEB são também aquelas nas quais os alunos possuem o nível socioeconômico mais alto, com indicativos bem superiores às demais. Se tomarmos o nosso estado como referência, temos que ele obteve na última edição um índice de 6,0 nos Anos Iniciais e de 5,0 nos Anos Finais, o que nos permite concluir que, três escolas das quais contamos com a participação dos professores para a nossa pesquisa de campo alcançaram um índice igual ou superior à média estadual nos Anos Iniciais e quatro escolas, quando o parâmetro analisado é o dos Anos Finais. Podemos concluir, também, que das escolas participantes, apenas uma possui o IDEB dos Anos Finais maior que o dos Anos Iniciais, sendo conjuntamente a única da nossa amostra que oferece a modalidade de Tempo Integral.

Por fim, em resgate ao que foi pontuado nesta seção, concluímos que:

A finalidade de uma pesquisa qualitativa é intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, onde o pesquisador e pesquisados assumem voluntariamente uma posição reativa. No desenvolvimento da pesquisa, os dados colhidos em diversas etapas são constantemente analisados e avaliados. Os aspectos particulares novos descobertos no processo de análise são investigados para orientar uma ação que modifique a condições e as circunstâncias indesejadas (Chizzotti, 2000, p. 89).

Dessa forma, embora a amostra final tenha sido pequena, esse processo evidenciou a importância da pesquisa qualitativa para compreender as percepções e práticas dos profissionais da educação, além de destacar a necessidade contínua de superar barreiras burocráticas e institucionais para promover uma colaboração eficaz entre os diferentes níveis educacionais.

3.4 Análise dos dados

Quanto à análise dos dados produzidos, as questões foram organizadas em categorias: formação acadêmica, atuação profissional, concepção de planejamento, formação contínua e percepção sobre a temática desenvolvida neste trabalho, que possibilitaram a interpretação, análise e descrição dos mesmos, alinhados ao referencial teórico, a fim de traçarmos as possíveis contribuições para a aproximação da escola e da universidade, pois frequentemente encontramos relatos angustiantes dos profissionais dos dois lados sobre a falta de conexão entre as duas instituições. Utilizamos o processo da Análise de Livre Interpretação (ALI) como proposta de metodologia de análise de dados “na medida em que traz ao texto e às teorias uma fundamentação de inferências multifatoriais em torno das temáticas de pesquisa levantadas em campo” (Anjos; Rôças; Pereira, 2019, p. 28).

Ressaltamos que não defendemos que os dois profissionais tenham as mesmas apropriações, mas consigam conciliar suas indagações de maneira a favorecer os dois lados. Destacamos, ainda, que não acreditamos ingenuamente que a pesquisa realizada na e sobre a escola responda a todos os problemas enfrentados pelos professores, pois, ao nos debruçarmos sobre um objeto, nem sempre conseguimos chegar a uma conclusão ou solução plausível, principalmente, quando nos referimos à prática docente. No entanto, acreditamos que possam ocorrer ganhos significativos nos campos conceituais e metodológicos.

Não é incomum ouvir supervisores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores dizerem que as pesquisas não refletem a realidade das escolas, são muito sofisticadas, não oferecem resposta aos problemas de prática e são, portanto, pouco úteis. Do lado dos pesquisadores há também muitas reclamações, seja pela dificuldade de conseguirem acesso às escolas, seja pelas pressões que sofrem, quando estão coletando dados, para dar receitas ou para dar sugestões sobre como solucionar problemas imediatos do cotidiano escolar, seja pelo pouco interesse de muitas escolas na devolução dos resultados das pesquisas (André, 2012, p. 63).

Destacamos que a nossa amostra não permite estender as nossas conclusões para todas as escolas comuns da rede estadual de ensino, mas podemos imaginar que por possuírem as mesmas normas regimentais e oferta de oportunidades, comunguem em grande parte das mesmas condições. Os resultados nos levam a acreditar que as pesquisas desenvolvidas na e sobre a escola podem ser instrumentos importantes para o aprimoramento da prática docente.

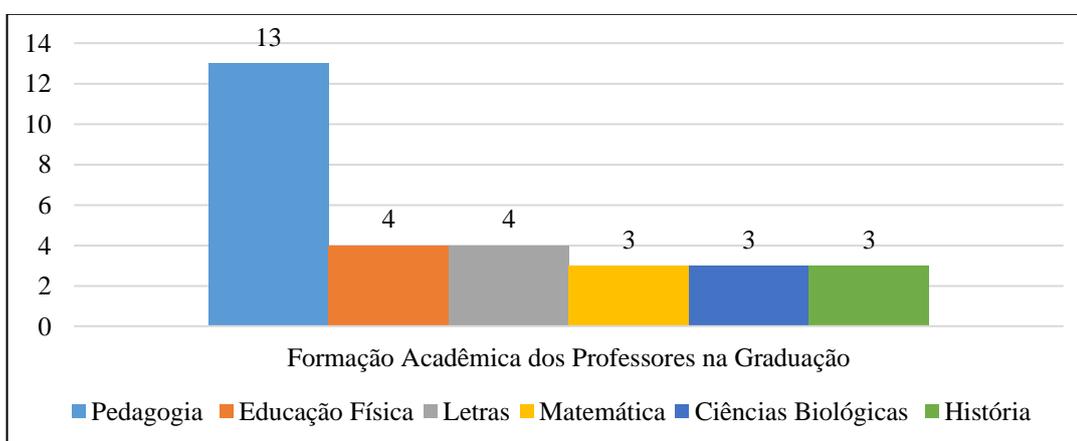
Assim:

[...] queremos acreditar que estamos explorando uma via complementar a uma perspectiva que vê no trabalho colaborativo com os professores um caminho que

talvez melhor identifique as potencialidades da prática reflexiva, indicando maneiras de efetivá-la, analisando seus alcances e limites (Lüdke, 2001, p. 36).

A primeira pergunta do nosso questionário buscou identificar a formação acadêmica dos docentes para sabermos se todos são habilitados ou se exercem a formação com a autorização, o chamado CAT – Certificado de Autorização de Títulos. Foi possível constatar que todos os professores participantes possuem licenciatura, sendo que dois deles possuem também o bacharelado. Tivemos a participação de professores com 6 (seis) graduações diferentes, Pedagogia, Educação Física, Letras, Matemática, Ciências Biológicas e História, ressaltando que a participação mais expressiva foi do curso de Pedagogia, conforme evidenciado pelo gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 - A formação Acadêmica dos Professores na Graduação



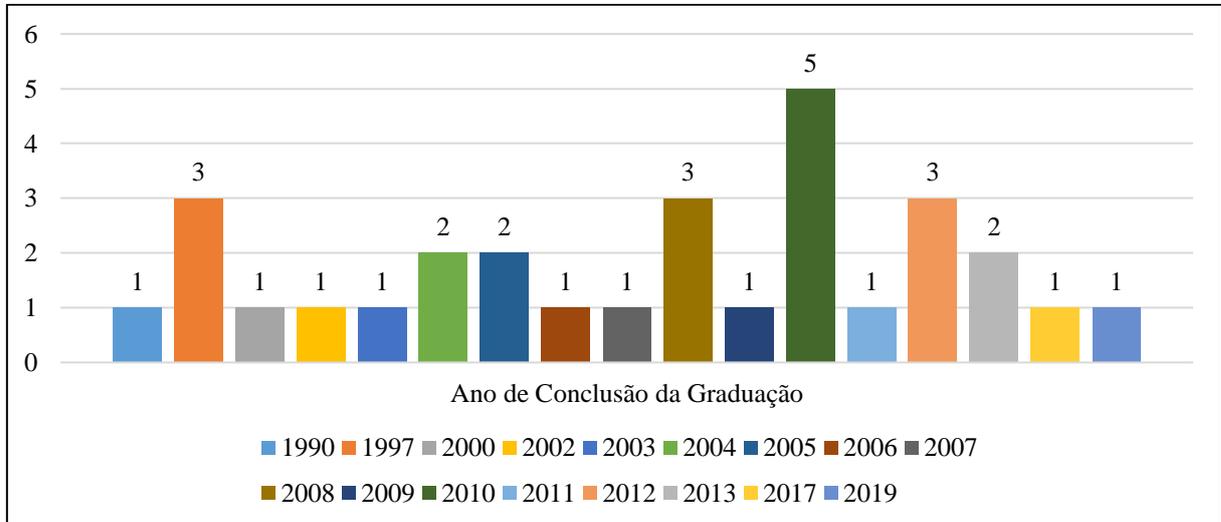
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao buscarmos os dados do Censo Escolar organizado pelo INEP, constatamos que, em 2022, foram registrados 2,3 milhões de docentes na educação básica brasileira. A maior parte deles atua no ensino fundamental (61,1%), em que se encontram 1.414.211 docentes. Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 86,6% têm nível superior completo (84,9% em grau acadêmico de licenciatura e 1,7% de bacharelado) e 8,5% têm ensino médio normal/ magistério. Foram identificados ainda 4,9% com nível médio ou inferior. Dessa forma, podemos perceber que os nossos sujeitos estão acima da média nacional.

A nossa segunda pergunta teve como objetivo descobrir em que ano esses professores concluíram a sua graduação para tentarmos estabelecer se existe alguma relação entre o tempo de formação e o acesso aos artigos científicos; se os professores com maior tempo na carreira tendem a ler menos os materiais produzidos na academia e a planejar e/ou incluir esses conteúdos em suas aulas.

Acreditamos que as respostas foram um bom termômetro para a nossa investigação, pois tivemos professores que se formaram na década de noventa e outros há quatro anos, ou seja, terminaram a sua graduação em 2019. O gráfico 2 a seguir apresenta as respostas obtidas.

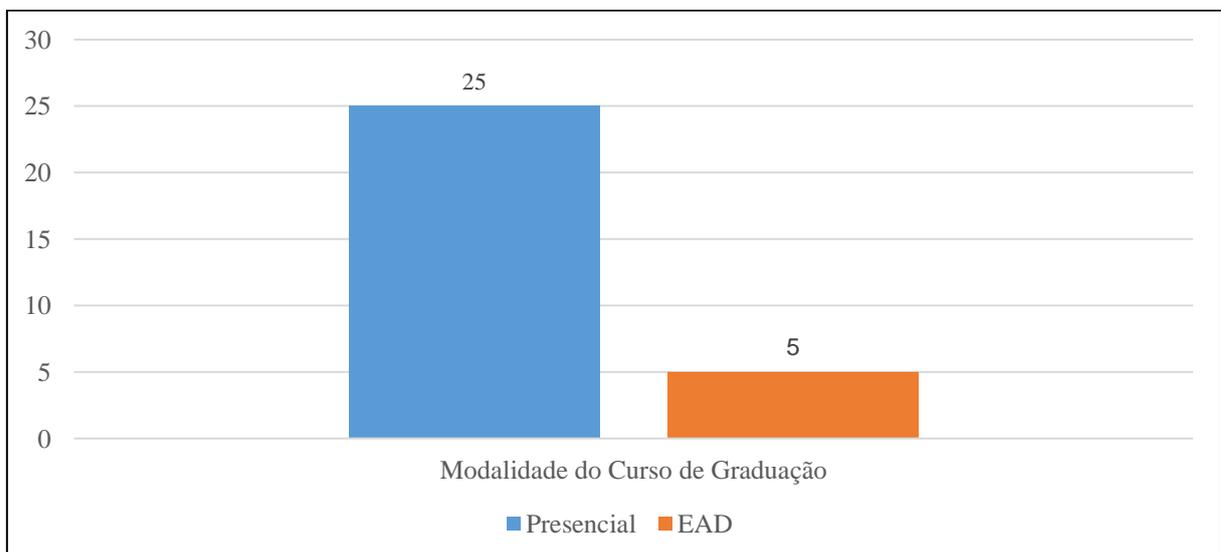
Gráfico 2 - Ano de Conclusão da Graduação dos Professores



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Outro ponto de análise sobre a formação dos professores pesquisados foi em relação à modalidade de ensino da sua graduação. Como a formação dos respondentes abarcou vários anos de conclusão, iniciando na década de noventa, tivemos a grande maioria formada em cursos presenciais. Dos 30 (trinta) participantes, 25 (vinte e cinco) se formaram em cursos presenciais e apenas 5 (cinco) em cursos EAD, conforme demonstrado no gráfico 3 abaixo.

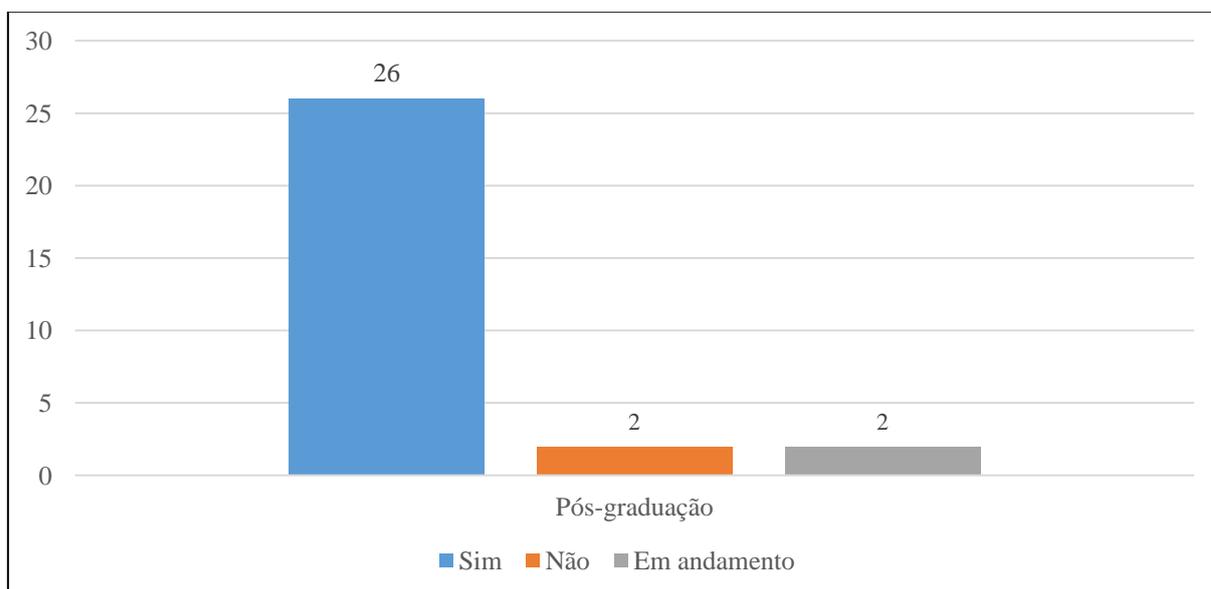
Gráfico 3 - Modalidade do Curso de Graduação



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Outro ponto de análise da nossa investigação foi sobre possuírem ou não cursos de Pós-graduação, sendo possível constatar que 26 (vinte e seis) concluíram pelo menos um curso de Pós-graduação, 2 (dois) não possuem e 2 (dois) estão com o curso em andamento. No tocante ao tipo de Pós-graduação cursado, dos 26 (vinte e seis) que disseram possuir pelo menos um curso, 25 (vinte e cinco) possuem cursos de programas de especialização *lato sensu*, ou seja, cursos com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta horas) e que ao final, recebem um certificado, sendo incluídos também, os chamados *MBA (Master Business Administration)*, e apenas 03 (três) possuem pós-graduações *stricto sensu* que são as que compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam também às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos, obtendo, ao final, um diploma. Diante desse dado, percebemos que a maioria dos participantes do nosso trabalho, se afastou da pesquisa e optou por fazer um curso *lato sensu*.

Gráfico 4 - Situação dos professores em relação a Pós-graduação



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Foram alvo de nossa investigação, também, os cursos de Pós-graduação que esses professores cursaram. Tivemos variadas respostas, demonstrando que alguns são voltados para a formação docente, outros para a área de gestão e/ou específicos de seu componente curricular de atuação.

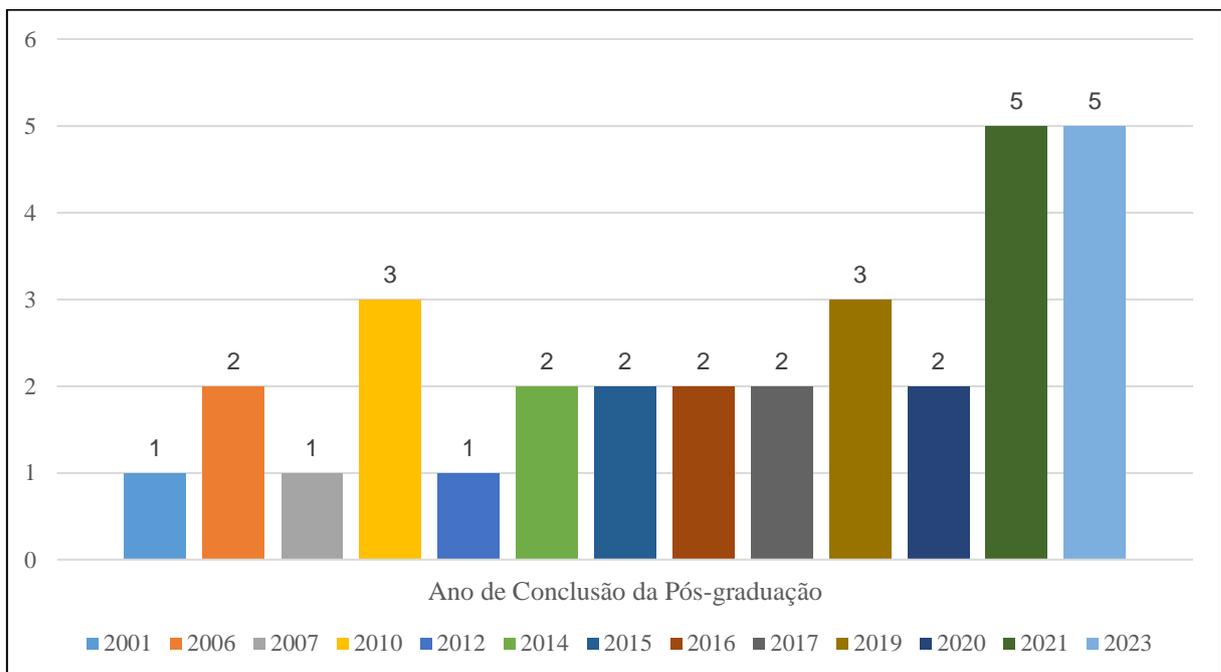
Os docentes investigados cursaram os seguintes cursos: Matemática e Estatística, Orientação, supervisão e inspeção escolar, Educação Física Escolar, Treinamento Esportivo

Educação Especial e Inclusiva, Ensino de História, Alfabetização e Letramento, Educação Cultura e Organizações Sociais, LIBRAS/Braille, Administração e Inspeção Escolar, Psicopedagogia e Educação Especial, Psicomotricidade e Aprendizagem, Gestão Escolar, Microbiologia, Recreação, Ensino da Língua Portuguesa. Artes, Psicopedagogia Clínica e Institucional, MBA Gestão Escolar, Uso Educacional da Internet, Metodologia do ensino de Língua Inglesa, Estudo de Biologia e Ciências Políticas.

Um fato interessante que merece ser destacado é o fato de que a maioria dos professores que possui mais de um curso de Pós-graduação, possui um curso relacionado à gestão e/ou supervisão escolar.

Investigamos também o ano de conclusão dos cursos de Pós-graduação dos participantes da pesquisa e, diferentemente da graduação, os anos de obtenção foram todos nos anos 2000 (dois mil) com a grande maioria na segunda década, conforme ilustra o gráfico 5 abaixo. Cabe destacar que a *pós lato sensu* é uma das formas de formação contínua mais procuradas e que deveria ser uma forma de aproximação com a pesquisa, mas em função da desobrigação por parte do Ministério da Educação desde 2018 (Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de abril de 2018), os ingressantes não precisam mais entregar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao final do curso.

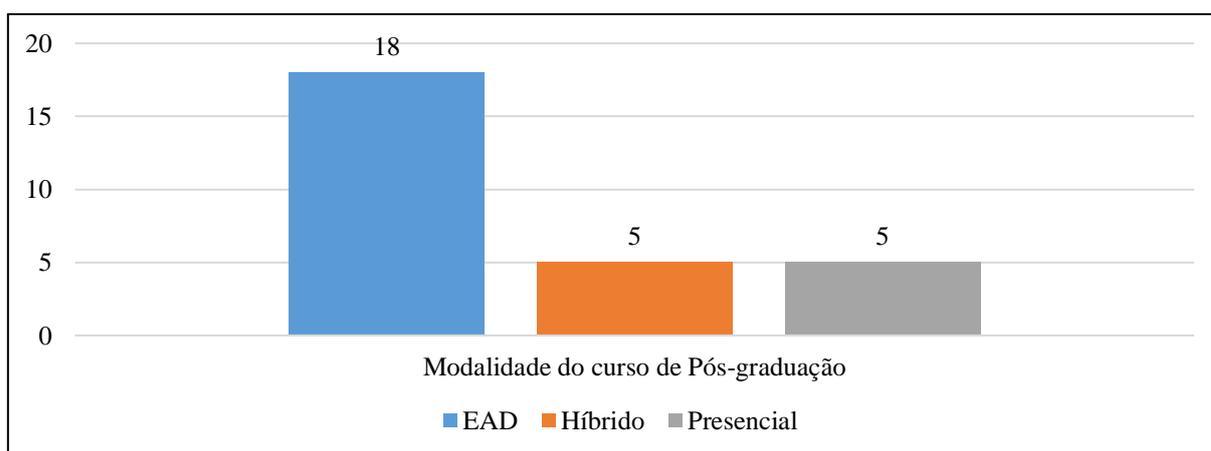
Gráfico 5 - Ano de Conclusão da Pós-graduação



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Outro dado que possibilita uma reflexão interessante é o fato de, nos cursos de Pós-graduação, a modalidade cursada ter sido invertida em relação à graduação. A maioria dos participantes optou pelo formato EAD ou Híbrido. Apenas 03 (três) cursaram sua especialização em cursos presenciais. Podemos analisar, ainda, que a opção por cursar uma Pós-graduação acontece junto com a expansão do EAD em nosso país. Cabe ressaltar também que possuir um curso de Pós-graduação, independente da sua modalidade, possibilita ao servidor efetivo do quadro do magistério da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais evoluir na carreira. As informações podem ser mais bem visualizadas no gráfico 6 a seguir.

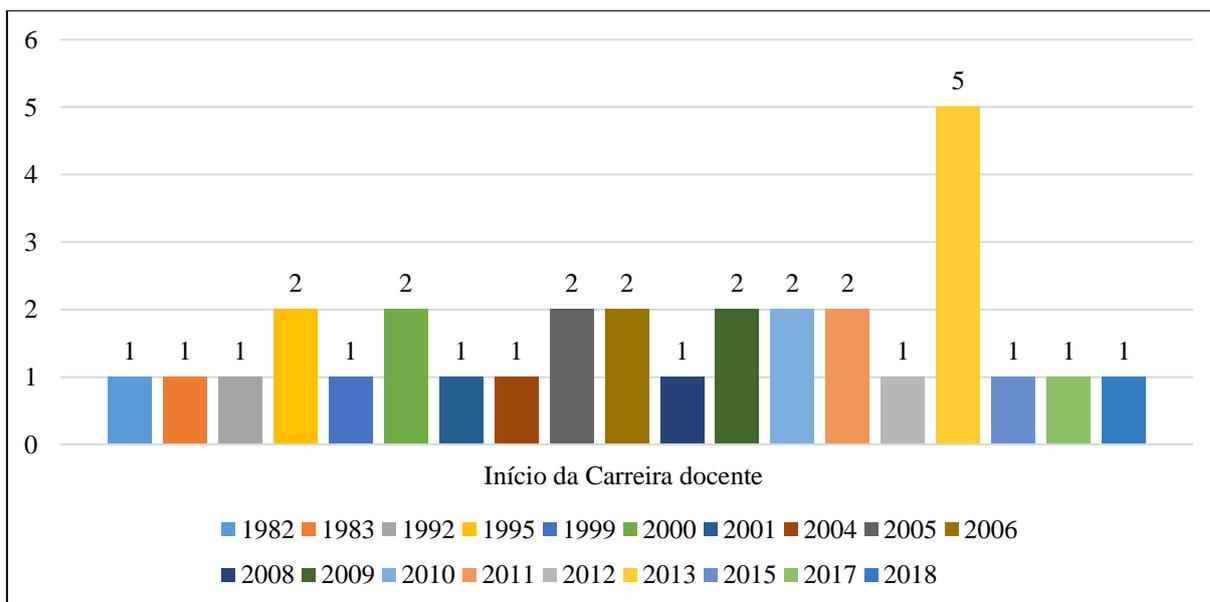
Gráfico 6 - Modalidade do curso de Pós-graduação



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para continuarmos a traçar o perfil profissional dos nossos entrevistados, indagamos sobre o ano que iniciaram a carreira docente, e foi possível constatar que alguns dos participantes estão na carreira há 40 (quarenta) anos e outros há apenas 06 (seis) anos, o que demonstra que alguns iniciaram na carreira antes mesmo de terminar a sua graduação e que outros permanecem na docência desde a conclusão da mesma. Ainda foi possível mensurar que a maioria dos professores entrevistados está há mais de 05 (cinco) anos em sua escola atual.

Gráfico 7 - Ano de ingresso na Carreira Docente

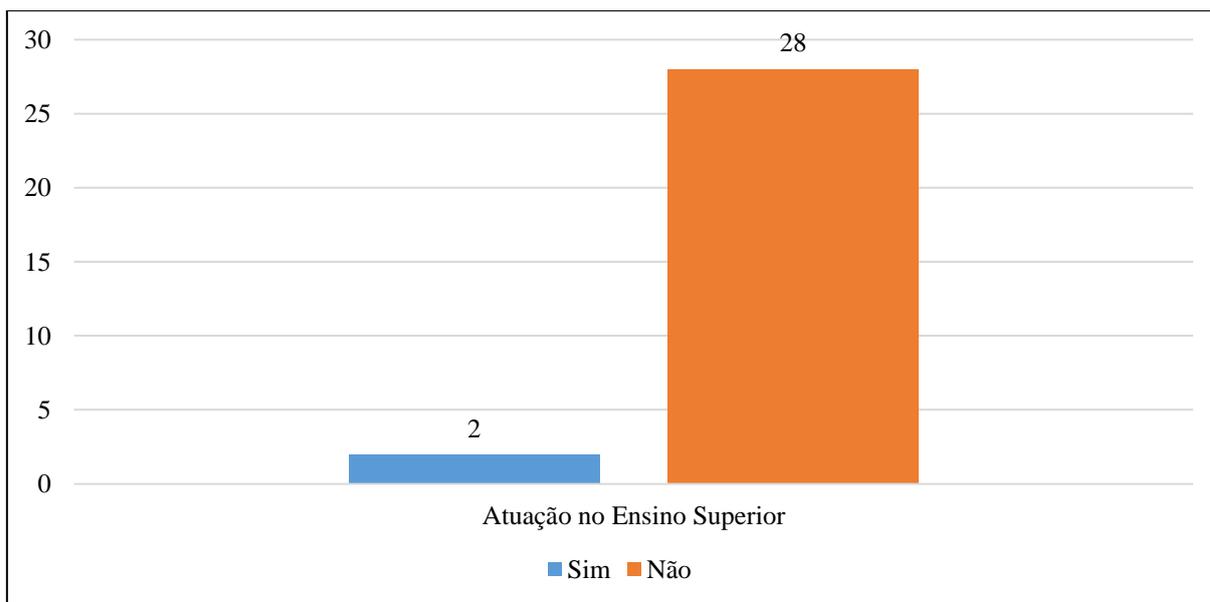


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O próximo dado foi bastante relevante para a nossa análise, pois perguntamos se os profissionais já atuaram e/ou atuam no Ensino Superior e, como comprovação da nossa hipótese de haver um distanciamento entre os professores da educação básica e a universidade, apenas 02 (dois) docentes têm essa experiência.

Dessa forma, vislumbramos o que foi apontado por autores citados anteriormente, que a maioria dos profissionais, quando concluem cursos de mestrado e doutorado, migram para o Ensino Superior e que a maioria dos professores que atuam na Educação Básica não ingressam em cursos *Stricto Sensu* e constroem toda a sua trajetória docente nesse nível de ensino. A ausência de incentivo e valorização para que professores da Educação Básica busquem qualificação avançada pode estar associada a problemas de reconhecimento profissional e salarial. Quando os professores percebem que os benefícios de obter uma formação *Stricto Sensu* são mais evidentes no Ensino Superior, isso desmotiva a busca por essas qualificações no âmbito da Educação Básica. A questão também sugere uma possível falha nas políticas educacionais e institucionais que deveriam promover a contínua qualificação dos professores da Educação Básica. Dessa forma, é essencial refletir sobre estratégias e políticas públicas que possam reverter essa tendência, promovendo a qualificação avançada dos professores da Educação Básica, a partir de programas voltados para o financiamento preferencialmente de cursos *Stricto Sensu*, como o Trilhas de Futuro - Educadores.

Gráfico 8 - Atuação no Ensino Superior



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

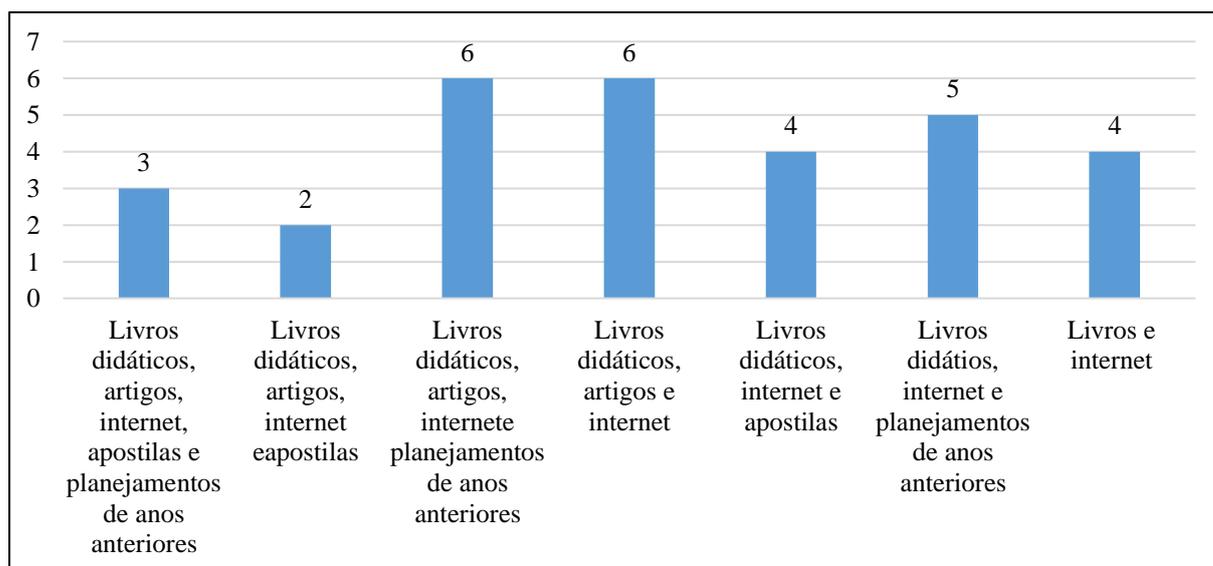
Posto isso, analisamos os instrumentos didáticos utilizados por esses professores durante o planejamento de suas aulas. Perguntamos se utilizam livros didáticos, artigos, se realizam buscas na *internet*, se compram apostilas comercializadas por professores da área ou ainda se utilizam os planejamentos de anos anteriores.

Obtivemos as seguintes respostas: 03 (três) responderam que utilizam todos os instrumentos citados acima para planejarem suas aulas. Os professores que utilizam livros didáticos, artigos, realizam uma busca na *internet* e recorrem aos planejamentos de anos anteriores contabilizaram 06 (seis) respostas. O mesmo quantitativo, ou seja, 06 (seis) respostas, contempla os professores que utilizam livros didáticos, artigos e pesquisas na *internet*. A utilização de livros didáticos, internet e apostilas comercializadas por outros professores figuraram na resposta de 04 (quatro) educadores. Planejamentos baseados a partir de livros didáticos, planejamento de anos anteriores e o auxílio da internet, somaram 05 (cinco) respostas. E, por fim, 04 (quatro) professores recorrem apenas a livros didáticos e à internet.

Podemos perceber, a partir da análise desses dados, que todos os professores utilizam mais de um recurso para planejar a sua aula, no entanto, nem todos eles fazem uso de artigos científicos.

Outro dado bastante interessante é o fato de todos os professores terem respondido que utilizam o livro didático como recurso metodológico em suas aulas e também pesquisam na *internet*. No gráfico 9 abaixo, podemos visualizar de maneira mais clara esses dados.

Gráfico 9 - Recursos utilizados para elaboração do planejamento

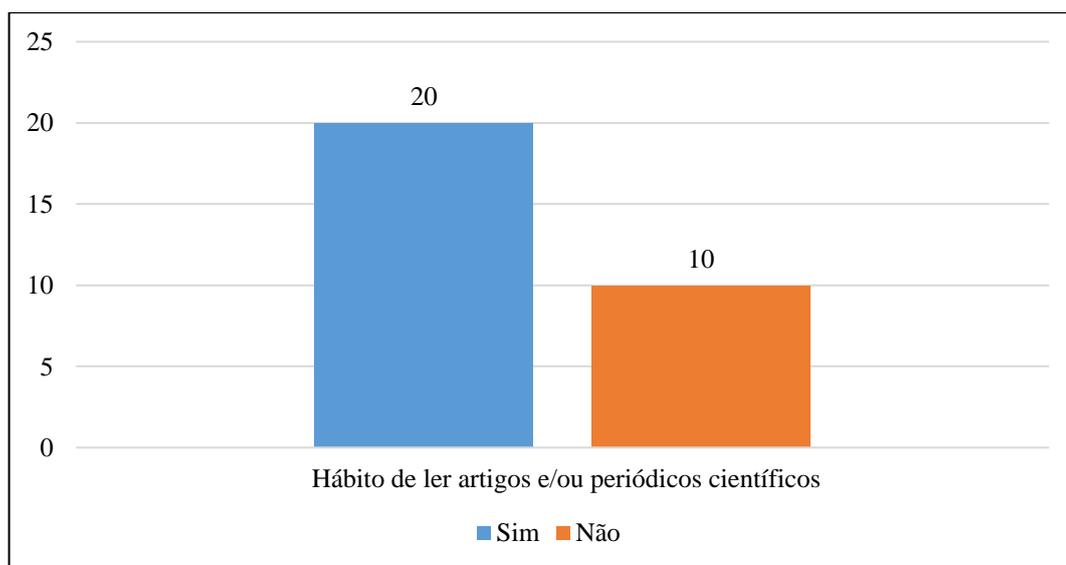


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Seguindo a análise, nos debruçamos sobre a participação desses docentes em cursos de formação nos últimos 05 (cinco) anos e constatamos que a maioria deles, 25 (vinte e cinco) professores, disseram ter participado. Os cursos realizados foram: a segunda pós-graduação, cursos ofertados pela SRE, Pacto da Educação, Saúde Vocal, oferecidos pela Kroton e UNA, Cursos EAD oferecidos pela secretaria de educação, Cursos online, lives de métodos de Alfabetização, Taxonomia de Bloom, Cursos e *lives* propostas pela SRE no período remoto e presencial, cursos fornecidos pelo Colégio Tiradentes, Nova Escola, Escola de Formação de Minas Gerais, *Google for Education*: recursos e possibilidades, BNCC para área de linguagens, Avaliação escolar em Benefício da Aprendizagem, ENAF (O ENAF é o maior evento de Sport & Fitness e Saúde realizado nas Américas e um dos mais importantes do mundo, tendo como objetivo promover a reciclagem e o aprimoramento dos profissionais dessas áreas), Gestão Escolar, Curso de Metodologias Ativas, Mesa Educadora, Gestão de Tempo e Produtividade; Inteligência Artificial, Educação Empreendedora, Inteligência Emocional e Educação Especial.

A próxima questão é de grande peso para a nossa investigação, pois perguntamos se eles têm o hábito de ler artigos e periódicos científicos. O resultado nos revela que 20 (vinte) dos participantes possuem esse hábito e 10 (dez) não costumam ler esses materiais, conforme gráfico 10 a seguir.

Gráfico 10 - Número de professores que possuem o hábito de ler artigos e/ou periódicos científicos



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Um dado que nos chamou a atenção foi o fato de alguns professores possuírem o hábito de ler artigos e/ou periódicos científicos, mas não utilizarem esses materiais no planejamento de suas aulas, uma vez que 17 (dezesete) deles marcaram essa opção na pergunta sobre esse tema, e que 10 (dez) não acessam esse material de forma alguma. Outra informação relevante é a periodicidade de leitura, pois a grande maioria o faz uma vez por semestre ou raramente. Um participante relatou ler em média 03 (três) vezes por semana pelo fato de estar fazendo mestrado. Diante disso, constatamos que as produções acadêmicas ainda estão distantes da sala de aula.

Esse dado levanta uma questão preocupante sobre a integração entre a produção acadêmica e a prática pedagógica nas escolas. A prática de leitura de artigos e periódicos científicos pelos professores, embora presente, não se traduz em aplicação prática no planejamento das aulas. Isso sugere uma desconexão entre teoria e prática que pode limitar a eficácia do ensino. A periodicidade esporádica de leitura científica também indica que o acesso contínuo e sistemático a novas pesquisas não está sendo priorizado.

A distância entre a produção acadêmica e a sala de aula pode ser atribuída a vários fatores. Em primeiro lugar, a falta de formação específica para a leitura e aplicação de pesquisas pode deixar os professores despreparados para integrar novos conhecimentos de forma eficaz em suas práticas pedagógicas. Em segundo lugar, a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para o desenvolvimento profissional contínuo podem impedir os professores de se engajarem

regularmente com literatura científica. Além disso, a ausência de uma cultura institucional que valorize e promova a pesquisa aplicada na prática pedagógica pode reforçar essa separação. Sem incentivos claros e apoio para a implementação de inovações baseadas em pesquisa, os professores podem sentir que o esforço de integrar novas descobertas acadêmicas não é recompensado ou necessário.

Para aprofundarmos a análise, procuramos compreender a percepção dos docentes sobre relacionamentos colaborativos entre universidade e escola e se eles podem representar uma alternativa para melhoria e aprimoramento do desenvolvimento profissional de professores, das condições de trabalho e qualidade da educação. Foi possível constatar que todos os participantes da pesquisa comungam do nosso entendimento, reconhecendo como primordial o aprimoramento das relações entre as duas instituições.

A questão da colaboração entre universidade e escola, embora reconhecida como crucial por todos os participantes da pesquisa, apresenta desafios significativos. A percepção unânime dos docentes sobre a importância dessas parcerias revela um consenso teórico, mas não necessariamente uma prática consolidada. A implementação efetiva de relacionamentos colaborativos requer mais do que reconhecimento; demanda ações concretas, políticas educacionais adequadas e um compromisso institucional de ambas as partes. Embora exista um consenso sobre a importância de aprimorar as relações entre universidades e escolas, ainda existem obstáculos que dificultam a transformação dessa percepção em ações concretas.

Enquanto as universidades se concentram em pesquisa e teoria, as escolas estão mais direcionadas para a aplicação prática e imediata do ensino, frequentemente com prioridades distintas. Além disso, a escassez de recursos financeiros e humanos limita a capacidade de ambas as instituições de desenvolver colaborações significativas e duradouras. Outro aspecto a considerar é a necessidade de um suporte contínuo para os professores que participam dessas iniciativas colaborativas. Sem um apoio robusto, que inclua formação contínua, tempo dedicado para o desenvolvimento profissional e incentivos claros, os esforços para fortalecer a relação entre universidade e escola podem não alcançar os resultados desejados.

Portanto, a questão não é apenas reconhecer a importância dos relacionamentos colaborativos, mas também desenvolver e implementar estratégias eficazes para superar as barreiras existentes, garantindo que essas parcerias possam realmente contribuir para a melhoria do desenvolvimento profissional dos professores, das condições de trabalho e da qualidade da educação.

Para finalizar a análise da nossa pesquisa de campo, indagamos esses colaboradores se eles consideram importante aproximar a escola da universidade para a produção de pesquisas

científicas que vislumbrem a melhoria da prática pedagógica e para que o conhecimento produzido pelas duas instituições não fique restrito a elas e, mais uma vez, tivemos a comprovação da hipótese por nós levantada no início deste trabalho.

Os professores que fazem parte da amostra julgam ser importante a realização de pesquisas para serem incorporadas em seu planejamento, para que tenhamos uma melhor integração entre teoria e prática e possibilitem ao professor da educação básica estar sempre em contato com as produções acadêmicas, renovar o seu fazer pedagógico e estabelecer uma relação de confiança e apoio mútuo com aquela instituição que o formou. Acreditamos que a colaboração é o caminho para melhorarmos a qualidade do ensino ofertado em nossas escolas.

No que tange a Educação Superior, conforme relatado anteriormente, obtivemos apenas uma resposta. O professor que colaborou com a nossa pesquisa não possui formação em licenciatura e nunca atuou na Educação Básica. Possui mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local e não participa de nenhum grupo de pesquisa sobre educação.

O fato de termos obtido apenas uma resposta dos professores da universidade, e a forma como a pesquisa foi conduzida nas escolas, nos revelam que, mesmo a partir do reconhecimento dos profissionais da importância dos relacionamentos colaborativos, o que é preciso, lamentavelmente, não é desejável.

Diante das análises realizadas sobre a interação entre a escola e a universidade, bem como sobre o perfil e as práticas dos professores da educação básica, é possível inferir que há uma demanda significativa por uma maior integração entre essas instituições. Os resultados obtidos revelam a importância de estabelecer vínculos mais estreitos entre teoria e prática, possibilitando aos docentes da educação básica um acesso mais efetivo ao conhecimento produzido pela academia e, conseqüentemente, uma melhoria na qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Além disso, fica evidente a necessidade de promover uma cultura de colaboração e apoio mútuo entre professores e pesquisadores, visando não apenas o aprimoramento profissional, mas também a construção de uma relação de confiança e parceria em prol do desenvolvimento educacional. Portanto, os resultados desta pesquisa reforçam a importância de se buscar estratégias que incentivem e facilitem a aproximação entre escola e universidade, visando o benefício mútuo e o avanço da educação como um todo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta discussão será ilustrada com excertos das falas dos professores coletados durante a pesquisa. Esses excertos serão identificados com números correspondentes ao que foi recortado dos questionários e para garantir o anonimato dos participantes, permitindo uma análise detalhada e contextualizada das perspectivas dos docentes. Essa abordagem visa proporcionar uma compreensão mais profunda das experiências e percepções dos professores, elucidando a argumentação com exemplos concretos que refletem as realidades e desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Os relatos dos docentes participantes da pesquisa ressaltam como a troca de conhecimentos entre pesquisadores e professores da educação básica promovem não apenas o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também contribui significativamente para elevar os padrões de ensino. A valorização da pesquisa acadêmica aplicada, mencionada pelos participantes, demonstra que a interação entre academia e escola pode ser um caminho eficaz para aprimorar as práticas pedagógicas e responder aos desafios contemporâneos da educação. Embora reconheçam que muitos desses esforços ainda não se concretizaram plenamente, a ênfase na importância de fortalecer as parcerias revela um horizonte promissor. Projetos de formação contínua e extensão universitária destacados neste estudo representam oportunidades concretas para estreitar os laços entre teoria e prática na educação, beneficiando não apenas os professores e pesquisadores envolvidos, mas, sobretudo, os alunos que serão os principais destinatários dessas melhorias.

Retomando Boavida e Ponte (2002), reforçamos que a colaboração é considerada uma estratégia vital para abordar problemas que são demasiadamente desafiadores para serem enfrentados apenas de forma individual. Para os autores, a colaboração é uma estratégia crucial para a análise da prática. Nesse sentido, observa-se, nas respostas dos docentes pesquisados, a alusão ao reconhecimento da importância dos relacionamentos entre a universidade e escola como forma de melhorar a educação em vários aspectos:

A universidade pode oferecer apoio teórico e metodológico aos professores, que por sua vez podem compartilhar suas experiências e desafios com os pesquisadores. Assim, cria-se uma troca de saberes que beneficia ambos os lados e contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes e a qualidade do ensino. Além disso, a colaboração pode fortalecer os laços entre a comunidade acadêmica e a sociedade, promovendo o diálogo e a participação social. (Professor 1)

Diante disso, “a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e atingirem objetivos que a todos beneficiem” (Boavida; Ponte, 2002, p. 3). A resposta do docente 2 vai ao encontro dessa perspectiva ao afirmar que:

A colaboração entre universidade e escola pode ser uma alternativa eficaz para aprimorar o desenvolvimento profissional de professores, melhorar as condições de trabalho e elevar a qualidade da educação. Essa parceria permite a troca de conhecimentos, recursos e práticas pedagógicas, proporcionando um ambiente mais enriquecedor para todos os envolvidos. (Professor 2)

Em consonância, outras percepções dos docentes pesquisados, como:

Ultimamente não existem muitos projetos que motivem à essa parceria. No entanto, seria de muito valia que universidades assistissem mais de perto o cotidiano escolar. Com isso seria uma troca de informações riquíssima. Pois tanto as universidades poderiam trazer tecnologias novas quanto a escola poderia demonstrar como ensinar na prática. (Professor 3)

As universidades são centros de pesquisa e conhecimento, o que significa que têm acesso a pesquisas acadêmicas, melhores práticas e recursos educacionais. Essas informações podem ser compartilhadas com os professores da escola, proporcionando-lhes uma base sólida para melhorar suas habilidades pedagógicas. (Professor 5)

A partir do que foi constatado, discorreremos sobre a importância e possibilidades de realização do trabalho colaborativo, sempre na defesa de que ele apresenta uma grande alternativa para enriquecer a prática pedagógica, levando a uma rica troca de saberes e fazeres que possibilitam o aprimoramento de soluções aos diversos dilemas educacionais. Essa percepção vai ao encontro do que é defendido por alguns professores pesquisados:

A interação entre os ambientes somam nos aspectos de atualização e conhecimento para uma melhor qualidade da educação. O ambiente acadêmico sempre proporciona uma troca muito boa pedagógica (Professor 13).

A colaboração com novas ideias e propósitos, tendem a melhorar o aprendizado do aluno além de fazer com que o profissional se mantenha antenado as novas tecnologias e métodos de ensino. (Professor 14)

Todo suporte ou parceria feita entre universidade e escola possibilitam ao profissional uma oportunidade de atualização de fatos, acontecimentos, propostas para o futuro dentre outros. (Professor 15)

Com certeza essa parceria pode ser proveitosa para melhoria do ensino escolar também para atualização do ensino acadêmico com a realidade escolar em constante mudança. (Professor 18)

Dessa forma, acreditamos que universidade e escola devem se aproximar para a produção de trabalhos, desenvolvimento de projetos de extensão e cursos de formação profissional e contínua que valorizem e abordem os conhecimentos sobre o seu próprio cotidiano e favoreçam a reflexão sobre a sua prática, isto é, um trabalho colaborativo por meio de parcerias e apoio mútuo.

Apesar de ainda não ser uma realidade, há o reconhecimento do potencial da pesquisa como uma ferramenta que propicie a melhoria das práticas pedagógicas, como apontado pelos professores pesquisados:

Acho que essa aproximação pode favorecer o intercâmbio de experiências, a formação continuada dos professores e a valorização da educação como um direito de todos. A escola e a universidade podem se beneficiar mutuamente da colaboração e do diálogo entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo. (Professor 1)

Para a melhoria da prática pedagógica é necessário que os educadores utilizem em seu planejamento estudos produzidos pelos pesquisadores das universidades, como forma de aprimoramento do seu planejamento e para que seu aluno esteja inserido no contexto das pesquisas científicas participando ativamente do processo de produção do conhecimento. (Professor 2)

É preciso que o ensino superior de licenciatura prepare de maneira prática o futuro docente e não apenas transmita conhecimento teórico. Por outro lado, é importante para o professor da escola estar próximo do conhecimento científico para que essa veia não se perca com o passar dos anos longe do ambiente universitário. (Professor 4)

Aproximar a pesquisa acadêmica da prática no campo educacional ajuda a garantir que o conhecimento produzido nas universidades seja diretamente aplicável às necessidades das escolas e dos educadores. Isso evita que a pesquisa fique isolada e sem aplicação prática. (Professor 8)

Acredito que se ambas se preocuparem com a produção científica, através de pesquisas coletivas, poderíamos ter mais estudantes interessados e incluídos no ambiente acadêmico. (Professor 10)

Consideramos relevante que os programas de formação de professores incluam, ao longo do processo formativo e de maneira especialmente enfatizada na disciplina de Estágio Supervisionado, atividades que facilitem a integração entre teoria e prática. Esse aspecto deveria permitir que os estudantes reflitam sobre as situações observadas, contribuindo para a construção da prática docente dos graduandos a partir dos conhecimentos adquiridos e experimentados tanto na escola quanto na universidade. Percebemos que os participantes da nossa pesquisa compactuam com a nossa visão. Um exemplo é este relato construído por um dos participantes:

É preciso um movimento de aproximação para que os estudos da universidade cheguem até à escola e a escola leve a realidade/ desafios do dia-a-dia da instituição para a universidade, a fim de atuarem colaborativamente. (Professor 7)

Desenvolver laços construtivos entre a universidade e a escola demanda interesse na interação entre o conhecimento dos profissionais de ambos os ambientes, buscando estabelecer conexões tão estreitas quanto possível entre o saber científico e o saber prático. No entanto, observamos que, na maioria das vezes, esse interesse não existe. Muitos professores não vislumbram nenhum benefício ao participarem de cursos e/ou momentos de formação, ou o fazem única e exclusivamente para obter algum benefício na carreira.

A verdade é que um grupo colaborativo nem sempre é fácil de instituir e de manter em funcionamento, mas quando se estabelece com um objetivo e um programa de trabalho claramente assumido, constitui um dispositivo com um grande poder realizador (Boavida; Ponte, 2002, p. 3).

Diante disso, sustentamos a ideia de que a colaboração entre esses dois profissionais, um trabalho conjunto entre professores e pesquisadores, seja o caminho para melhoria na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, pois acreditamos que essa aproximação pode acontecer sem proporcionar à universidade a perda do seu *status* de produtora do conhecimento e alavancar a qualidade do ensino ofertado na educação básica e ser benéfico para ambos.

Um dos professores pesquisados acredita que:

A disseminação do conhecimento para as escolas/professores é a maneira de colocar em prática os resultados dos estudos alcançados nos diversos trabalhos e projetos desenvolvidos pelas universidades. (Professor 12)

Devemos pensar a relação entre a pesquisa universitária e os professores da educação básica não como algo oposto, distante, mas sim em sua relação entre os diferentes atores detentores de práticas e saberes distintos, porque:

Através da pesquisa científica no próprio ambiente onde acontece o ensino-aprendizagem, com certeza, contribuirá para melhorias na prática pedagógica. (Professor 13)

Julgamos que esse tipo de colaboração possa propiciar uma melhor divulgação dos resultados obtidos em trabalhos científicos e o compartilhamento de percepções dos fenômenos educacionais, mas a partir da experiência e vivência de cada um, levando a proposições para o enfrentamento dos inúmeros desafios colocados à educação.

Os docentes apontaram, nas suas falas, como a pesquisa pode representar um importante mecanismo de melhoria da qualidade da educação:

É preciso uma parceria, utilizando dos estudos/pesquisas científicas para que estas possam ser aplicadas na escola, para que juntas possam fazer a diferença e trazer a melhoria da qualidade na educação. (Professor 7)

A aproximação entre escola e universidade é crucial para fomentar pesquisas que aprimorem a prática pedagógica, evitando que o conhecimento gerado fique confinado às instituições, promovendo uma colaboração que beneficia ambas as partes. (Professor 9)

As pesquisas científicas são muito importantes em nossa prática pedagógica e podem contribuir diretamente no trabalho do professor e equipe da escola. (Professor 15)

Em suma:

É nesse sentido que tem sido defendida ideia de que o professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios. Essa ideia é defendida como forma de desenvolvimento profissional dos docentes e também como estratégia para a melhoria do ensino. Estas são as questões que estão tanto na agenda dos que discutem os problemas da educação básica, como daqueles que estudam e pesquisam no campo da formação docente. Se os primeiros associam os investimentos na formação do professor com a melhoria do ensino, os segundos buscam compreender os processos de formação dos docentes (Santos, 2012, p. 16).

A partir da nossa pesquisa, o que podemos constatar é que a maioria dos professores da educação básica está distante da universidade e, como consequência, da atividade de pesquisa, fato que pode estar relacionado à falta de condições para o seu desenvolvimento e/ou por esse profissional não possuir o desejo ou disposição para investigar. Do mesmo modo, os professores universitários estão distantes da escola, pois ao se recusarem a responder a pesquisa de uma professora da educação básica que está fazendo mestrado, demonstram que a relação está bem distante do ideal.

No tocante a Educação Superior, conforme relatado anteriormente, obtivemos a participação de apenas um docente. Quando perguntado se considera o estágio supervisionado como um dispositivo de pesquisa sobre a escola e a prática docente disse:

Considero, mas infelizmente não está cumprindo esse papel. Em muitas instituições cumpre papel apenas da carga horária para integralização do curso e em várias instituições as orientações de estágio não recebem a carga horária cumprida.

Perguntamos também se acredita que o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão pode contribuir para a construção de um lócus de articulação e diálogo entre a educação básica e superior, e obtivemos como resposta que:

São imprescindíveis e acredito que devem ser pensados em uma perspectiva inter, trans e multidisciplinar.

Perguntamos ainda se relacionamentos colaborativos entre universidade e escola podem representar uma alternativa para melhoria e aprimoramento do desenvolvimento profissional de professores, das condições de trabalho e qualidade da educação e se considera importante aproximar a escola à universidade para produção de pesquisas científicas que vislumbrem a melhoria da prática pedagógica e para que o conhecimento produzido pelas duas instituições não fique restrito a elas. O participante disse que sim e considera muito importante. O fato de termos obtido apenas uma resposta dos professores da universidade e a forma como a pesquisa foi conduzida nas escolas nos revelam que, mesmo a partir do reconhecimento dos profissionais da importância dos relacionamentos colaborativos, o que é preciso, lamentavelmente, não é desejável.

É por este motivo que defendemos a articulação entre pesquisa e formação, valorizando nessa articulação, as pesquisas realizadas em diferentes abordagens, mas destacando como primordial as pesquisas feitas pelos próprios professores, o que implica incluir nos programas de formação (inicial e continuada) objetivos e condições para formar professores que produzam conhecimentos acerca do trabalho docente. Esse posicionamento implica uma postura contrária à divisão entre pesquisadores e professores na produção do conhecimento educacional e uma defesa explícita da potencialidade que a pesquisa tem para auxiliar os professores a participarem da produção do conhecimento educacional e do debate sobre os rumos de seu trabalho. (Lisita; Rosa; Lipovetsky, 2012, p. 118).

Dentre as várias possibilidades de articulação entre escola e universidade, verificamos que ela pode acontecer não apenas dentro dos cursos de formação de professores, mas também por meio da Formação Contínua e Projetos de Extensão que possibilitam aos docentes em exercício o aprimoramento de sua prática e desenvolvimento de novas habilidades.

Selecionamos o Projeto Trilhas de Futuro - Educadores, do Governo de Minas Gerais, cabendo destacar que esta pesquisa está vinculada a ele. Em linhas gerais, o Trilhas de Futuro é um projeto do Governo do Estado de Minas Gerais que visa ofertar, gratuitamente, cursos de

Aperfeiçoamento, Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu para servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, de acordo com os requisitos estabelecidos.

Conforme Resolução SEE nº 4.697, de 13 de Janeiro de 2022 que Regulamenta o Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG, surge, conforme constante em seu Artigo 1º: “para atendimento às demandas inerentes à formação continuada, capacitação e aperfeiçoamento profissional de seu quadro funcional” (SEE/MG, 2022, p. 1).

Em seu Artigo 2º, encontramos os seguintes objetivos:

- I - capacitar o servidor em temas alinhados aos objetivos e metas traçados pela SEE/MG;
- II - proporcionar aos servidores formação profissional, em nível de aperfeiçoamento, graduação e pós-graduação lato e stricto sensu;
- III - valorizar o servidor por meio de sua capacitação permanente;
- IV - aprimorar as competências e habilidades do servidor;
- V - racionalizar e tornar mais efetivos os investimentos em formação;
- VI - contribuir para a ascensão dos servidores em suas respectivas carreiras; VII - aperfeiçoar a qualidade do ensino ofertado pela rede pública estadual de Minas Gerais (SEE/MG, 2022, p. 1).

O projeto ainda se alicerça nos seguintes pontos:

- I - aproximação da SEE/MG com as instituições de ensino superior, públicas e privadas;
- II - contribuição para uma melhor formação e aprimoramento profissional dos servidores, em prol de uma educação de qualidade na rede pública estadual;
- III - valorização da prática exercida pelos servidores mediante a associação entre experiência profissional e conhecimento acadêmico;
- IV - dar significância ao pertencimento do servidor à rede estadual, mediante a equidade na aquisição e disponibilização das vagas do Projeto, de forma a abranger, com a necessária amplitude e proporcionalidade, a diversidade das carreiras da educação e a multiplicidade da oferta educacional (SEE/MG, 2022, p. 1-2).

Em suma, podemos dizer que o objetivo do Programa é implementar ações de desenvolvimento voltadas para o aperfeiçoamento e a qualificação dos servidores, visando à valorização profissional, à melhoria dos serviços públicos oferecidos e à formação de um quadro de pessoal altamente qualificado para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Além disso, busca proporcionar aos servidores o aprimoramento de suas competências por meio do desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades, fomentando atitudes inovadoras e comportamentos proativos dentro de uma perspectiva sistêmica do trabalho, com o objetivo de melhorar a qualidade e eficiência dos serviços públicos prestados.

Em Edital de Credenciamento nº 01/2023, constatamos que em sua segunda edição, além dos servidores ocupantes de cargo efetivo e estável ou função pública estável das carreiras da SEE/MG, incluindo servidores cedidos para o Conselho Edital de Estadual de Educação, para a Fundação Caio Martins e para a Fundação Helena Antipoff que podem participar dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e dos cursos pós-graduação *Stricto Sensu*, a oferta foi ampliada aos servidores ocupantes de cargo efetivo ou função pública estável, não estáveis e contratados e convocados temporariamente das carreiras da SEE/MG e servidores em exercício no Conselho Estadual de Educação, na Fundação Caio Martins e na Fundação Helena Antipof para participarem dos cursos de aperfeiçoamento.

O referido edital ainda apresenta dados relevantes da primeira edição que sustentam a manutenção do programa. Iniciado em 2022 com o credenciamento de 31 instituições de ensino superior e mais de 170 cursos, houve a matrícula de mais de 6000 (seis mil) servidores que estão cursando pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Conclui-se que a execução do projeto tem sido exitosa e em pesquisa realizada sobre a qualidade dos cursos a resposta foi satisfatória por parte dos cursistas/servidores. Em sua segunda edição, foram ofertadas 6 mil vagas para cursos de aperfeiçoamento, 500 para mestrado e 120 para doutorado. As aulas tinham previsão para início em agosto de 2023.

Destaca-se que os cursos de formação e aperfeiçoamento proporcionados pelo Projeto serão totalmente financiados pela SEE/MG, que também poderá cobrir outras despesas necessárias para viabilizar a participação dos servidores, incluindo deslocamento, hospedagem e alimentação. Os professores terão direito a afastamentos integrais, conforme permitido pelas concessões e dentro dos limites da legislação aplicável.

Espera-se que com o Trilhas de Futuro Educadores essa articulação se concretize efetivamente, viabilizando a formação e o desenvolvimento profissional simultâneo de um número expressivo de servidores da Educação, com níveis elevados de excelência e de forma a abranger todo o território de Minas Gerais (SEE/MG, 2023, p. 18).

Em um contexto de significativas transformações sociais e culturais, e uma crescente necessidade de otimização dos recursos públicos, é essencial contar com servidores altamente qualificados para exercer suas funções. Portanto, é necessário inovar na formação desses profissionais, oferecendo cursos que lhes permitam enxergar a educação de maneira mais ampla, concreta, assertiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea. Na página 19 do Edital de Credenciamento (2023), constatamos que:

O eixo central dessa formação será a integração entre o conhecimento acadêmico e a prática do dia a dia nas escolas. O foco na práxis, proposto pelos cursos de formação profissional aqui detalhados, faz com que estudar e trabalhar seja uma articulação possível, principalmente em se tratando de cursos em nível de pós-graduação lato sensu, cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) e cursos de aperfeiçoamento. Essa perspectiva de articulação entre o trabalho e estudo, possibilitado pelas diferentes propostas de cursos, vai ao encontro das necessidades da SEE/MG de qualificar seus servidores da Unidade Central, das Superintendências Regionais, das escolas estaduais, das fundações vinculadas, do Conselho Estadual de Educação (SEE/MG, 2023, p. 19).

Diante desse painel, esperamos que os trabalhos discutidos neste texto possam contribuir para a criação de uma relação mais estreita entre a formação dos pesquisadores universitários e os professores da escola básica, superando a barreira que, muitas vezes, existe entre esses dois atores e espaços por eles ocupados. Acreditamos, também, termos apresentado evidências que sustentem a ideia aqui defendida de que o trabalho colaborativo é importante e deve figurar os debates e ser inserido nos cursos de formação inicial e contínua, bem como em parcerias entre a escola e a universidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, constatou-se que a interação entre universidade e escola representa um desafio significativo para a educação contemporânea. A aproximação entre essas duas esferas de conhecimento não apenas contribui para a formação dos professores, mas também impacta positivamente o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade da educação básica de maneira abrangente. A análise realizada ressalta a importância de ultrapassar as barreiras históricas que tradicionalmente separaram a academia do contexto escolar. Reconhece-se que o diálogo entre universidade e escola vai além de atividades pontuais, como estágios ou projetos de extensão, exigindo um compromisso contínuo com a reflexão e a colaboração mútua.

A mudança para um compromisso contínuo requer recursos significativos, tanto financeiros quanto humanos, e uma mudança cultural em ambas as instituições. A criação de uma infraestrutura que suporte a colaboração, incluindo plataformas de comunicação, recursos de desenvolvimento profissional e espaços para reuniões conjuntas, é essencial para o sucesso a longo prazo. Essa parceria não apenas fortalece o desenvolvimento profissional dos envolvidos, mas também propicia soluções mais efetivas para os desafios enfrentados pela educação.

Ao considerar as diversas análises e reflexões apresentadas sobre a formação de professores, torna-se evidente que estamos diante de um desafio complexo e multifacetado. Nos últimos anos, tanto a academia, quanto os sistemas educacionais têm reconhecido a necessidade urgente de repensar e reformular a formação docente, dada a convergência de pressões do mundo do trabalho e a preocupação com os baixos desempenhos educacionais.

Ao longo das últimas décadas, diversas abordagens têm sido propostas para fortalecer a formação docente, desde a profissionalização em serviço até a valorização do conhecimento profissional dos próprios docentes. A ênfase na reflexão sobre a prática, o desenvolvimento de parcerias colaborativas entre universidades e escolas, e a valorização da pesquisa como parte integrante da atividade docente são pontos centrais que emergem dessas discussões.

Portanto, a formação de professores deve ser concebida como um processo contínuo e dinâmico, que envolve não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências reflexivas e a construção de parcerias significativas entre os diversos atores educacionais. Para avançar nesse cenário, é necessário repensar os modelos existentes na formação de professores, valorizando a interação entre teoria e prática e promovendo uma abordagem contínua de desenvolvimento profissional. É imprescindível reestruturar as condições nas escolas e as políticas relacionadas aos professores, facilitando a

reflexão e a colaboração mútua. A formação inicial e contínua dos professores deve incluir atividades que desenvolvam habilidades investigativas e promovam a articulação entre conhecimento acadêmico e prática educativa.

Este estudo reforça a importância da colaboração como estratégia essencial para enfrentar desafios complexos na formação docente, particularmente na interação entre escola e universidade. A colaboração não apenas fortalece a determinação coletiva para agir em prol de objetivos comuns, mas também amplia as possibilidades de mudança ao integrar diversas experiências e visões. Além disso, promove um ambiente de aprendizado enriquecido por meio do diálogo e da troca de conhecimentos, facilitando o enfrentamento conjunto dos desafios educacionais contemporâneos.

As reflexões sobre colaboração versus cooperação, trazidas por Damiani (2008), Fiorentini (2004) e Nogueira (2003), destacam a importância de relações não hierárquicas e de uma liderança compartilhada no contexto colaborativo. A colaboração envolve uma atitude solidária entre agentes que buscam atribuir significados às práticas educativas, reconhecendo conflitos como construtivos e promovendo um processo de negociação enriquecedor.

O trabalho, fundamentado em princípios qualitativos, permitiu uma análise profunda das interações sociais e educacionais, valorizando o contexto e as perspectivas dos participantes. A coleta de dados por meio de questionários *online*, enfrentou desafios burocráticos e institucionais que refletem as barreiras existentes entre os diferentes níveis educacionais. A participação voluntária dos professores e a análise cuidadosa dos dados foram fundamentais para identificar padrões e perspectivas relevantes sobre a pesquisa e sua influência na prática pedagógica.

A pesquisa realizada sobre a interação entre escola e universidade, juntamente com o perfil e as práticas dos professores da educação básica, oferece importantes *insights* sobre a necessidade e os benefícios de uma maior colaboração entre essas instituições. A análise dos dados revela que há uma demanda significativa por uma integração mais estreita entre teoria e prática, possibilitando aos docentes da educação básica um acesso mais efetivo ao conhecimento produzido pela academia.

Um ponto relevante observado é que a maioria dos professores da amostra possui formação acadêmica na sua área de atuação, com graduação e pós-graduação. No entanto, mesmo com essa base, a utilização de artigos e periódicos científicos no planejamento das aulas ainda é limitada. Isso sugere uma lacuna entre a produção acadêmica e a prática pedagógica cotidiana, que pode ser mitigada por meio de uma maior interação entre escolas e universidades. Para mitigar a lacuna entre a produção acadêmica e a prática pedagógica cotidiana, é

fundamental enfrentar os desafios relacionados ao acesso, tempo, formação contínua e cultura escolar. Promover iniciativas colaborativas entre universidades e escolas, desenvolver programas de formação contínua e implementar políticas educacionais que valorizem a integração da pesquisa acadêmica são passos essenciais. Somente uma abordagem multifacetada garantirá que a formação acadêmica dos professores se traduza efetivamente em práticas pedagógicas eficazes.

A pesquisa também aponta para a importância de estabelecer vínculos mais estreitos entre professores da educação básica e pesquisadores universitários. Essa colaboração não apenas enriquece a prática docente, mas também contribui para o desenvolvimento profissional e a qualidade da educação oferecida nas escolas. Os resultados enfatizam a necessidade de promover uma cultura de colaboração e apoio mútuo entre esses atores, visando não apenas o aprimoramento individual, mas também o avanço coletivo da educação.

É fundamental destacar que os resultados dessa pesquisa não são generalizáveis, mas sugerem direções valiosas para futuras investigações e intervenções. A aproximação entre escola e universidade pode ser potencializada por meio de estratégias concretas, como programas de formação contínua, parcerias institucionais e projetos de pesquisa colaborativa.

A partir da análise das percepções dos professores da educação, fica evidente a importância crucial da colaboração entre escola e universidade para o aprimoramento da prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Os relatos dos participantes destacam os benefícios mútuos que surgem quando essas instituições se aproximam e compartilham conhecimentos, experiências e recursos. Os docentes destacam que a universidade pode oferecer suporte teórico e metodológico, enquanto a escola traz experiências práticas e desafios do dia-a-dia.

As parcerias entre universidades e escolas possibilitam o acesso a pesquisas acadêmicas, melhores práticas e recursos educacionais, que são fundamentais para enriquecer as habilidades pedagógicas dos professores. Além disso, promovem um diálogo mais amplo entre a comunidade acadêmica e a sociedade, fortalecendo os laços sociais.

As respostas dos participantes reforçam a ideia de que a pesquisa científica aplicada no contexto educacional pode contribuir diretamente para melhorar a prática pedagógica e a qualidade da educação. A interação entre teoria e prática é essencial para garantir que o conhecimento produzido nas universidades seja relevante e aplicável às necessidades das escolas e dos educadores.

Diante disso, esperamos que esta pesquisa tenha contribuído para ampliar o horizonte epistemológico sobre as relações entre escola e universidade, enfatizando a importância da

pesquisa qualitativa como uma abordagem fundamental para compreender e transformar os fenômenos educacionais. Ao reconhecer a importância da pesquisa na prática docente e na formação dos professores, este estudo destaca a necessidade contínua de fortalecer as parcerias e promover uma colaboração mais significativa entre os diversos contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. Escola-universidade: narrativas, fazeres docentes que aproximam universidade, escola e professor – por formações horizontais. **RevistAleph**, [S. l.], n. 35, 2 abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.vi35.39771>. Acesso em: 21 ago. 2022.
- ANDRADE, E. P. de; ALMEIDA, J. R. de; CABECEIRAS, M. R. de V.; DEZEMONE, M. A. de O. (org.). **Universidade e escola formando professores de História**. São Paulo: Letra e Voz, 2015.
- ANDRÉ, M.; GATTI, B. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002133855>. Acesso em: 14 fev. 2024.
- ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Série Prática Pedagógica)
- ANJOS, M. B. dos; RÔÇAS, G.; PEREIRA, M. V. Análise de livre interpretação como uma possibilidade de caminho metodológico. **Ensino, Saúde e Ambiente**, [S. l.], v. 12, n. 3, 11 dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/resa2019.v12i3.a29108>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- ANTUNES, D. D.; PLASZEWSKI, H. O ser professor em contínua construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 30-40, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29782>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. da. Investigação Colaborativa: Potencialidades e Problemas. In: GTI (Org). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.
- BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 22, n. 74, p. 59–76, abr. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 out. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Resultados dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2021**.
- CAMPOS, S. de; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. P. (Orgs). **Cartografias do Trabalho Docente: Professor (a) -Pesquisador (a)**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p.183-206.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CLAUDINO, P. D.; BORGES, M. C. A formação de professores pós BNCC: perigos e controversas para a valorização e autonomia docente. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 16, n. 1, p. 115–136, 2023. DOI: 10.18554/rt.v16i1.6506. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6506>. Acesso em: 1 jun. 2024.

CORRÊA, P. R.; PASQUALLI, R. Saberes Docentes para Freire, Shulman e Tardif: Percepções e Aproximações Teóricas. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 229–238, 2022. DOI: 10.17921/2447-8733.2022v23n2p%p. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9085>. Acesso em: 25 mar. 2024.

COUTINHO, H. R. do N.; CARVALHO, A. D. F.; ARAÚJO, Z. T. S.; SILVA, Í. R. C. da; MORAIS, A. P. dos S. de; SILVA, Á. G. D. Formação de professores: saberes e significados da ação docente. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 5, p. 27422–27434, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n5-261. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10022>. Acesso em: 28 mar. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 31, p. 213-230, 2008.

DIAS, R. de O. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. **Psicologia & Sociedade**, [S. l.], 2012, v. 24, n. especial, p. 67-75. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000400011>. Acesso em: 21 ago. 2022.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

FIORENTINI, D. Pesquisar Práticas Colaborativas ou Pesquisar Colaborativamente? *In*: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A. J. de S.; MELO, G. F. A. de. *Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos*. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. P. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) -pesquisador (a)**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p. 307-335.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 51-76.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 37, p. 57-70, jan. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 25 de mar. 2024.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38200>. Acesso em: 10 out. 2023.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 93-114.

GRUTZMANN, T. P. Saberes docentes: um estudo a partir de tardif e borges: teaching knowledge: a study from tardif and borges. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 3, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n3.46972. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46972>. Acesso em: 25 mar. 2024.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; SALONILDE, M. F. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1569>. Acesso em: 20 jun. 2023.

JARDILINO, J. R. L.; DINIZ, M. **Universidade e a escola básica: experiências de pesquisa colaborativa na formação de professores**. Curitiba: Appris, 2020.

LISITA, V.; ROSA, D. LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? *In*: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 107-127.

LÜDKE, M. (Org) **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], 2005, v. 35, n. 125, p. 81-109. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200006>. Acesso em: 20 out. 2022.

LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M.; PORTELLA, V. C. M. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 16, 30 abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2012.v9.277>. Acesso em: 19 out. 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOTA, J. da S. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades & Inovação**, [S. l.], v. 6, n. 12, 09 set. 2019. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 17 fev. 2024.

NININ, M. O. G. **Pesquisa colaborativa**: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos ou ressignificando a direção escolar. Tese (Doutorado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13849>. Acesso em: 13 ago. 2023.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa**: Revista de Linguística, São José do Rio Preto, v. 61, n. 3, p. 625–652, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1711-7>. Acesso em: 03 jun. 2024.

NOGUEIRA, J. P. F. **A monitoria como prática colaborativa na universidade**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória**, Espírito Santo, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/4927/3772>. Acesso em: 29 mar. 2024.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 22, n. 74, p. 27- 42, abr. 2001.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. P. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) -pesquisador (a). São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p. 153-182.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 35-50.

REALI, A. M. de M. R. Universidade e escola: limites e possibilidades de práticas de colaboração na formação continuada de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 315-328.

RIBEIRO, A. M; BUENO, J. L. P; ISOBE, R. M. R. Pesquisa educacional: desafios e possibilidades. **Nucleus**, [S. l.], v. 17, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3738/1982.2278.3823>. Acesso em: 2 jun. 2024.

RODRIGUES JUNIOR, M. C.; PORTO, C. D. M. Utilização de plataforma digital google forms na educação: práticas, perspectivas e reflexões. **Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - SEPED**, [S. l.], n. 1, 2022. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/seped/article/view/14909>. Acesso em: 17 fev. 2024.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. *In: ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 11-25. (Série Prática Pedagógica)

SCHEID, N. M.J.; SOARES, B. M; FLORES, M. L. T. Universidade e Escola Básica: uma importante parceria para o aprimoramento da educação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3895/S1982-873X2009000200005>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação*. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 77-91.

SCHWARTZMAN, S. Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil: duas faces da mesma moeda?. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 104, p. 227–254, jan. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36104.011>. Acesso em: 01 jun. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - MINAS GERAIS (SEE/MG). **Resolução SEE Nº 4697/2002**. Regulamenta o Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG e dá outras providências. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-697-de-13-de-janeiro-de-2022/>. Acesso em: 10 out. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - MINAS GERAIS (SEE/MG). **Edital de credenciamento nº 01/2023**. Credenciamento de Instituições Educacionais de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, para oferecer aos servidores da Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG vagas em cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação lato sensu (especialização e MBA), na modalidade EaD, e vagas em cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), nas modalidades presencial e semipresencial, por meio do Trilhas de Futuro Educadores, sob demanda, futura e eventual, conforme especificações, exigências e quantidades estabelecidas neste Edital e seus Anexos. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/trilhas-de-futuro-educadores-2023/>. Acesso em: 02 jun. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - MINAS GERAIS (SEE/MG). **Chamada FAPEMIG 014/2023 pesquisa para inovação na educação básica**. Disponível em: http://www.fapemig.br/media/SEI_70128398_FAPEMIG___Chamada_14.pdf. Acesso em: 01 jun. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. A. da; BERNARDI, M. C. A divulgação científica (DC) das pesquisas de educação: alternativas ‘além muros’. **Intellèctus**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 264–281, 2022. DOI: 10.12957/intellectus.2022.65657. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intellectus/article/view/65657>. Acesso em: 02 jun. 2024.

SILVA, A. A. da; AMARAL, C. T. do; ALMEIDA, L. B. de. Redes de Pesquisa em Educação e Colaboração Científica. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 29, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-2. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64651>. Acesso em: 01 jun. 2024.

SILVA, F. de L. dos S. L.; HONÓRIO, M. G.; SANTOS, V. A. dos. Formação e atuação do professor: contributos para a constituição e/ ou ressignificação da profissionalidade docente. **Caminhos da educação diálogos culturais e diversidades**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 01-16, 2023. DOI: 10.26694/caedu.v5i3.4648. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/4648>. Acesso em: 2 jun. 2024.

SOUZA, D. L. de *et al.* A perspectiva dos pesquisadores sobre os desafios da pesquisa no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 46, p. 1–21, 2020. DOI: 10.1590/S1678-4634202046221628. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/187164..> Acesso em: 2 jun. 2024.

SOUZA NETO, S. de, BORGES, C.; AYOUB, E. Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. **Pro-Posições**, [S. l.], 2021, v. 32. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0031>. Acesso em: 21 ago. 2022.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2024.

TAUCHEN, G.; DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 42, p. 369–393, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.042.DS03. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6572>. Acesso em: 21 ago. 2022.

TORRES, M. M. de O. Formação de professores: abordagem histórica e políticas curriculares. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 57–72, 2019. DOI: 10.14393/REPOD-v8n1a2019-48797. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48797>. Acesso em: 01 jun. 2024.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 65, p. 149–166, jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.4745>. Acesso em: 13 ago. 2023.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. P. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) -pesquisador (a)**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p. 207-236.