

---

**MOVIMENTOS PARA PENSAR A RELAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO COM A ESCOLA BÁSICA**

*Valeska Fortes de Oliveira – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*

**RESUMO**

Para introduzir alguns ângulos de análise às questões do nosso tema, sem a pretensão de esgotá-los, pensei numa estrutura textual que chamarei, aqui, de *movimentos*. O movimento (envolvimento) dos professores e alunos da pós-graduação; o movimento das políticas públicas; o movimento das lógicas próprias das escolas de educação básica e das instituições de ensino superior; o movimento de construção de parcerias a partir de outras concepções de pesquisas produzidas na pós-graduação. Por último, o movimento da criação de outras parcerias e modos de aliança entre a escola básica e a pós-graduação. Proponho pensarmos a ambiência da pós-graduação como um lugar da aprendizagem da investigação, senão, para, além disto: espaço das vivências, experimentações e troca de saberes que produzam experiências formadoras. Neste espaço/lugar, nossa interlocução com os professores e as escolas pode nos desafiar a nos constituirmos mais formadores culturais, não limitando nossa atuação à formação profissional.

**PALAVRAS-CHAVE**

Pós-graduação, Educação Básica, Formação Docente.

**THE DIALOGS BETWEEN THE POST-GRADUATION AND THE BASIC EDUCATION, IN TIMES OF RECONSTITUTION OF THE ETHICAL-POLITICAL-AFFETIVE RELATIONS****ABSTRACT**

For introducing some angles analysis for our issues, without the pretension of exhausting them, I have thought in a textual structure that I will call, here, *movements*. The teacher and post-graduation students' movement (involvement); the public politics' movement; the movement of the own logics from the basic education schools and from the superior teaching institutions; the movement of building partnerships from other research conceptions produced in the post-graduation. Lastly, the creation movement of other partnerships and ways of alliance between the basic school and the post-graduation. I propose us to think the post-graduation's ambience as a place of learning of the investigation, otherwise furthermore: experiences spaces, experimentations and exchange of knowledge that produce formative experiences. In this space/place, our dialog as the teachers and the schools can challenge us to constitute us more cultural trainers, not limiting our performance to the professional training.

**KEY-WORDS**

Post-Graduation, Basic Education, Teacher Training.

## 1. PRIMEIRAS PALAVRAS E O CONTEXTO DO TEXTO

O texto foi construído a partir do convite da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação do Sul do Brasil (ANPED SUL), na intenção de promover uma reflexão e debate a partir de algumas provocações sobre as interlocuções da Pós-Graduação com a Escola Básica. Considero que o convite foi o reconhecimento do trajeto e do trabalho de um grupo criado no espaço da universidade e que ao longo dos anos tem intensificado as relações com as redes e as escolas.

O GEPEIS-UFSM/RS, ao longo dos últimos dezenove anos, vem trabalhando com pesquisa, ensino e extensão na área de formação de professores, fundamentando-se, especialmente, nos estudos teóricos do imaginário social de Cornelius Castoriadis. Com este autor temos aprendido a movimentar o pensamento e as ações entre o instituído e a possibilidade de instituir novas formas de ser docente e, por conseguinte, de vida e ser pessoa.

O grupo trabalha intensamente por captar dispositivos capazes de produzir a diversidade na formação. Participam do GEPEIS alunos colaboradores e bolsistas de iniciação científica da graduação, mestrandos, doutorandos e professores de escolas das redes municipal e estadual de Santa Maria/RS e de várias instituições de ensino superior.

Uma característica do GEPEIS é a diversidade da sua composição, pois dele participam profissionais e alunos de diversas áreas, como medicina, enfermagem, nutrição, psicologia, pedagogia, história, sociologia, artes cênicas, comunicação social, design, filosofia e educação especial. Neste ambiente múltiplo, a diversidade, além das áreas, é também da singularidade dos posicionamentos e sentidos dos seus integrantes. Por isso, o GEPEIS é o espaço grupal da oportunidade das múltiplas aprendizagens que não se descuidam do respeito às opiniões pessoais e da confiança recíproca na divisão das tarefas.

Ao longo desses anos, várias temáticas foram sendo incorporadas nos nossos projetos de formação/investigação: as questões de gênero, poder, subjetividade, cuidado de si, memória docente, corpo biográfico, dispositivos grupais e histórias de vidas trabalhadas pelo grupo sob a ótica do imaginário, buscando um novo olhar e novas perguntas para antigos problemas da educação.

Além das pesquisas, o GEPEIS firmou muitas parcerias com escolas das redes municipal e estadual de educação da cidade de Santa Maria/RS, e com universidades e ONGs. Apoiado pelo tripé do ensino, pesquisa e extensão, o grupo não mediu esforços para

aproximar a universidade da sociedade, buscando sempre uma relação de compartilhamento com as instituições. É a partir desta trajetória que trago alguns pontos para pensarmos coletivamente nossas interlocuções com a escola básica.

Para introduzir alguns ângulos de análise às questões do nosso tema, sempre sem a pretensão de esgotá-los, pensei numa estrutura textual que chamarei, aqui, de *movimentos*. O movimento (envolvimento) dos professores e alunos da pós-graduação; o movimento das políticas públicas; o movimento das lógicas próprias das escolas de educação básica e das instituições de ensino superior. Por último, o movimento da criação de outras parcerias e modos de aliança entre a escola básica e a pós-graduação.

## 2. O MOVIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO

A implementação e institucionalização da pós-graduação no Brasil não representaram fenômenos isolados, mas a soma de esforços desencadeados por órgãos estatais, por organismos da comunidade científica e pelos quadros docentes das instituições de ensino superior envolvidas com este nível de ensino. No caso da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), essa interação pôde ser sentida por sua própria história de avanços e retrocessos. Neste sentido, a história deste órgão, como do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), confunde-se com a história da pós-graduação no Brasil.

O Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), criado em 1951 pelo almirante Álvaro Alberto da Mota e Silva com o objetivo específico de promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil, desenvolvia atividades orientadas à promoção da área das chamadas ciências exatas e biológicas, fornecendo bolsas e auxílios para a aquisição de equipamentos para pesquisa, bem como criava e mantinha institutos especializados; a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituída, como Comissão, no mesmo ano que o CNPq, tendo à sua frente o educador Anísio Teixeira, investia na formação dos quadros universitários, através também da concessão de bolsas no país e no exterior; outros órgãos dos vários ministérios atuavam de forma isolada sobre as suas áreas respectivas. Para os autores com os quais estou trabalhando, a controvérsia acima referida se manifestou no próprio processo de organização da CAPES, cujas diretrizes nasceram de um compromisso entre essas duas tendências, exercendo Anísio Teixeira um importante papel mediador. Aliás, a meu ver, o papel desempenhado por esse educador por meio da CAPES foi fundamental no processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil e garantiu que a pesquisa científica se desenvolvesse entre nós no interior da universidade, particularmente no âmbito dos programas de pós-graduação (MENDONÇA, 2000, p. 143).

Entre avanços e retrocessos, a evolução do número de programas de pós-graduação *stricto sensu* permite afirmar o crescimento, em curto espaço de tempo, da pós-graduação no Brasil. É o caso de nossa área – a educação –, em que, na região sul, nos últimos dez anos, foi duplicado o número de cursos em PPGs.

Aponto para estes dados para sublinhar a demanda gerada pelos professores da educação básica à sua formação nos níveis de mestrado e doutorado. Não é por outra razão que, gradativamente, tem crescido a presença da escola básica em nossos grupos de pesquisas nas pós-graduações. Mas essa presença tem garantido uma relação mais próxima e produtiva entre universidade e escolas de educação básica? Se pensarmos no número expressivo de projetos de pesquisa para a formação que têm se desenvolvido junto às unidades escolares das redes municipal e estadual, podemos dizer que sim. Contudo, se observarmos o que esperam as escolas destes professores que buscam suas pós-graduações, talvez tenhamos de reconhecer que ainda há muito que caminhar e instituir nas culturas destes dois espaços formativos – escola e universidade.

Como integrante, há mais de dez anos, do GT de Formação de Professores da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), tenho recebido, por ocasião das reuniões anuais, um número expressivo de trabalhos construídos a partir de experiências de formação continuada com parcerias firmadas entre as universidades - e demais instituições de ensino superior - e as escolas. Temos discutido, por exemplo, no âmbito do próprio GT, algumas dificuldades dos pesquisadores que, ao organizarem seus trabalhos e encaminharem para apreciação e possível apresentação na reunião anual, não conseguem, muitas vezes, mostrar o caráter de investigação da pesquisa sobre a formação de professores, limitando-se a relatar a experiência formativa. Além disso, não temos conseguido promover uma interlocução entre os nossos pesquisadores e a produção que vem sendo realizada nos diversos estados por outros investigadores. A falta de uma rede organizada em que se pudesse localizar e usufruir da diversidade de informações das pesquisas é, no mínimo, uma contradição frente ao aparato tecnológico de que dispomos atualmente. Temos discutido, inclusive no âmbito do GT de Formação de Professores, a necessidade de tratarmos sobre a realização de “estados da arte” dos estudos sobre formação docente e de como destiná-los aos nossos orientandos.

Quero me valer da reflexão de Forster (2011, p. 239) em seu artigo intitulado “Universidade-Escola: diálogos e reflexões em parceria”, quando diz:

Podemos afirmar que há avanços significativos nos estudos e investigações que lidam com questões ligadas ao professorado, à sua formação e ao seu desenvolvimento profissional, mas parece que se continua esperando muito mais do que realmente se tem conseguido. Por quê? Em que medida a conversão de um campo cuja representação mais comum é a de um espaço de preparação para uma prática profissional num campo de conhecimento e investigação tem contribuído para essa prática? Depositam-se excessivamente na formação recebida a qualidade dos professores e a solução dos múltiplos problemas da educação? Afinal, que papel cabe à formação? Que outros espaços / lugares / territórios formam? De que formação estamos falando? De que desenvolvimento profissional?

Nesse cenário - em que se define e se destina a pós-graduação como estágio de formação às competências e habilidades da docência, mas ao mesmo tempo em que se evidencia o afastamento a uma formação para o exercício da pesquisa em educação -, o que temos são professores produzindo movimentos de tensão nos imaginários de futuros professores (e dos professores que já atuam em escolas) que buscam uma formação. Formação, esta, que atenda à criação de alternativas e à melhoria das soluções nas práticas docentes almejadas pelas escolas. Tal cenário bem que se parece com uma “roda viva” em que vícios se repetem e o mais desejável se exclui.

A pós-graduação, com vocação para a pesquisa e à formação de pesquisadores, trabalhando com um quadro de doutores, com temáticas e linhas de investigação, com lógicas que são próprias da pesquisa e não da formação, vai recebendo novas demandas de formação continuada.

Por intermédio de um levantamento realizado e organizado por ocasião do II Simpósio dos Grupos de Pesquisas sobre Formação de Professores realizado em Curitiba, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em 2010, presenciamos a apresentação de um número expressivo de grupos que vêm realizando formação e investigação com e sobre professores. Este levantamento permitiu visualizar que ampliamos nossa concepção de pesquisa sobre os professores.

Temos trabalhado já há algum tempo na investigação educacional com concepções da pesquisa-ação, da pesquisa-colaborativa e da pesquisa/formação, que assumem princípios éticos e epistemológicos radicalmente distintos de práticas investigativas pouco produtivas à legitimação dos saberes docentes, pois se limitam a diagnosticar, denunciar e prescrever alternativas a partir de saberes especializados.

Neste quadro dinâmico e complexo, temos trabalhado nas concepções de formação e pesquisa, rompendo com uma concepção denunciatória que levanta as mazelas dos cotidianos escolares, gerando desconfianças e questionamentos por parte das escolas sobre os usos e abusos de suas realidades.

Nas parcerias que vimos constituindo com as escolas para as nossas pesquisas, rerepresentamos aos professores práticas que já vêm realizando, mas para as quais, muitas vezes, não conseguem reconhecer ou argumentar de forma reflexiva. Por isso, temos defendido, como outros pesquisadores da formação, que a pesquisa na escola é *com os professores* e não *sobre eles*, e que a valorização das suas experiências e saberes instituem neles novas formas de ser docente e ser pesquisador na universidade.

Com isso, queremos defender que o lugar da formação, por excelência, é na escola. Nisto juntamo-nos a outras vozes que vêm defendendo que a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional, concebendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo docente (NÓVOA, 2009, p.37).

Ao propor um novo “contrato social” entre os professores e a sociedade, (re) construindo os compromissos públicos com a educação e o princípio da responsabilidade social, Nóvoa mostra um cenário de transbordamento das atuais demandas que as instituições escolares vêm assumindo em detrimento de um envolvimento mais intenso e significativo com aquilo que precisam, efetivamente, manter: as questões de ensino e aprendizagem. Com esse “novo contrato”, teríamos também a possibilidade de um “outro contrato” com a universidade e a pós-graduação nas parcerias realizadas com o objetivo de movimentar processos de formação continuada.

Ainda num outro *movimento* reflexivo, Alarcão (2001, p. 24) nos propõe pensar a Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem à Epistemologia da Vida da Escola.

Considerando os professores como co-construtores da escola, acredito que a participação ativa e crítica na vida da instituição contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento sobre a própria escola. Será assim um conhecimento gerado na interação com a natureza e os problemas da escola que, a partir do que for específico

de cada uma, poderá de forma iluminativa ou comparativa, assumir por transferibilidade um caráter de tendência global. Será uma epistemologia da vida da escola desenvolvida a partir da co- construção reflexiva sobre a sua missão, as suas atividades e as conseqüências delas decorrentes.

Entendendo a escola como um organismo vivo, numa concepção ecológica, a autora aposta na capacidade da instituição se desenvolver e aprender a construir conhecimento sobre si própria. Na instituição desta que seria uma outra cultura docente, incluo a importância da parceria da universidade e, no caso específico deste nosso debate, a interlocução construída sobre novas bases com a pós-graduação.

### **3. OUTRO MOVIMENTO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS PESQUISADORES DA PÓS-GRADUAÇÃO.**

Neste nosso segundo *movimento*, apresento-lhes alguns elementos avaliativos sobre as políticas públicas para a formação dos professores e sobre o modo como temos nos aliado nestes debates, fortalecendo ou enfraquecendo o imaginário construído pela sociedade sobre a área da educação e os professores.

Poderíamos começar perguntando: qual a nossa efetiva participação na elaboração de debates sobre políticas públicas como, por exemplo, na CONAE-2010 (Conferência Nacional de Educação) e seus desdobramentos para a criação do projeto de lei do Plano Nacional de Educação, ainda não aprovado pelo Congresso Nacional?

Na pós-graduação, estamos tão envolvidos com as exigências de produção de artigos bem avaliados pelo Qualis, que nossa participação mais efetiva em debates coletivos é negligenciada em detrimento, inclusive, desta mesma produção. Com um piscar de olhos, ouvindo o canto da sereia, perdemos nosso compromisso ético e implicação com as questões coletivas da educação e da profissão, consumindo-nos em trabalhos que reforçam uma lógica individualista e competitiva, deixando de lado a questão central que sempre cuidamos de explicitar nos projetos de investigação: a relevância social do que estamos produzindo. No documento final da CONAE (2010), encontramos diagnósticos sobre a interlocução da universidade com a escola básica, registro importante do que temos e do que ainda podemos ter nas interlocuções que já são expressivas em nosso país.

Assim, lembra Forster (2011, p. 240):

Ao mesmo tempo, políticas educacionais e legislações que se instituíam / instituem emitiam / emitem mensagens dúbias para os docentes, ora alinhando-os para o mercado, ora se dizendo flexíveis, permitindo “autonomias” institucionais e/ ou individuais. A formação docente na universidade passa a ser legislada e as pressões da globalização impingem-nos mais e diferentes “competências necessárias”; as novas tecnologias, as ações inclusivas desafiam-nos e atormentam-nos diuturnamente.

Políticas como, por exemplo, a construção da gestão democrática na escola têm explicitado as dificuldades da comunidade escolar, especialmente os professores, no envolvimento com as questões coletivas da instituição. Sem pretender reduzir a análise dessa “não participação” apenas ao descrédito com as questões coletivas e com a concepção do uso de tempo na vida do professor, a partir de uma visão pragmática da docência, Teixeira trouxe para o debate do GT de Formação de Professores da ANPED uma reflexão acerca da condição docente.

Pensar nesta condição é incluir na reflexão tanto as relações docente-discente, quanto a realização que, nas sociedades contemporâneas, acontece na escola, pois é na sala de aula que professores e alunos interagem a partir de dimensões materiais e simbólicas.

É neste espaço que se coloca também a construção social do lugar do professor, na sociedade da divisão social e sexual do trabalho e das relações de assalariamento.

Sendo assim, o docente torna-se um trabalhador assalariado, e a criança, o adolescente e o jovem se transformam em alunos, com seus respectivos direitos e deveres, funções, papéis e atribuições, sob a égide de uma razão instrumental.

A condição docente compreende um conjunto de interações, entre elas as dos pares de professores, ao lado das interações entre estes e outros profissionais da escola, bem como as existentes entre os docentes e os chamados gestores escolares e dos sistemas de ensino. Têm-se, ainda, direta ou indiretamente presentes na tessitura das sociabilidades escolares e da docência, os relacionamentos entre os professores e as famílias dos estudantes; e, ainda, com a comunidade de seu entorno (TEIXEIRA, 2007, p. 429-430).

A condição docente envolve uma trama complexa de relações, e na questão de temporalidade extrapola os tempos envolvidos com a sala de aula. Pode incluir a própria implicação com o trabalho docente, entendido como interativo e que demanda um gasto muito grande de energia. A expressão “condição docente”, proposta por Tenti Fanfani (2005), propõe-nos uma reflexão da dimensão de risco configurada na precarização do trabalho do

professor, assim como os “ganhos” que não são materiais, mas podem ser simbólicos, nessa interação que envolve a docência.

Não raro, a chamada à discussão de projetos pedagógicos nas escolas tem uma participação reduzida de docentes, quando não o processo de discussão e escrita acaba por ser uma tarefa de alguns “iluminados”. A própria discussão sobre a autonomia da escola na organização dos seus projetos tem encontrado obstáculos nos próprios professores, que, muitas vezes, acabam aceitando o convite para participar de espaços de formação desde que acompanhados de convidados palestrantes de alguma instituição de ensino superior.

O imaginário da manifestação permanente de medos e subalternidades à responsabilidade das direções de escolas e à gestão de secretarias de educação tem sido, em alguma medida, investigado e diagnosticado, mas ainda é um obstáculo para que os docentes tomem a profissão e a formação em suas próprias mãos. A cultura instituída nas escolas em torno da figura do “especialista da universidade”, tem sido um obstáculo para que os docentes valorizem as práticas e saberes que construíram ao longo de sua carreira. Não reconhecem seus saberes como importantes de serem traduzidos, por exemplo, num documento como o projeto pedagógico, identidade da escola e do grupo. As tipologias construídas sobre os saberes e suas diferentes fontes auxiliaram, no campo da formação, a pensarmos outras formas da nossa interlocução com a escola básica e os professores. Mas visualizar outras formas de ação e investigação que consigam ter como ponto de partida os saberes já produzidos docentes implica afastar a lógica da prescrição e do dever ser, construindo, assim, outras formas éticas de produção do conhecimento.

Ainda neste *movimento* das políticas públicas, trago uma inquietação que diz respeito à pouca ocupação dos espaços públicos, para nos somarmos a situações que a escola básica e os professores esperam mais dos acadêmicos sobre posicionamentos mais críticos e contundentes. Refiro-me, por exemplo, a uma reflexão necessária sobre as condições de trabalho e remuneração, reconhecidamente aviltantes se comparadas a outras profissões, e aos desafios colocados aos professores e às suas instituições.

Coloco estas questões por considerá-las condições fundamentais para que se pense uma escola pública de qualidade, não limitando este debate somente à dimensão da formação docente. Temos sido pouco incisivos na ocupação dos espaços, por exemplo, midiáticos, formadores da opinião pública, com relação às nossas pesquisas e resultados das investigações na pós-graduação. A circulação da nossa produção fica restrita aos espaços acadêmicos,

gerando baixo impacto na sociedade e nas políticas públicas, que acabam se instituindo, muitas vezes, sem debates e avaliações.

Com relação às políticas de formação de professores, penso que já estamos participando da instituição de outra cultura que não a de legitimação do que historicamente foi promovido, inclusive pelos gestores das redes, que era a formação por meio de palestras esporádicas com especialistas. Hoje, por uma necessidade vital, felizmente temos espaço para aprofundar o que possa vir a ser formação continuada.

Muitos de nós fomos responsáveis por fortalecer esta concepção nos próprios eventos das redes, quando, por ocasião do que chamam “horas de formação”, convocamos os acadêmicos para reflexões, muitas vezes, não lembradas nem mesmo pelos professores que participaram dos cursos de formação. Moreira (2002) afirma que esse “esquecimento” se deve ao fato de que a formação continuada de professores das escolas públicas é realizada, essencialmente, pelas secretarias de educação, que definem um conjunto de temas a partir de critérios pedagógicos que não levam em conta as demandas colocadas pela maioria dos professores e nem o momento da carreira deles.

Na perspectiva de construirmos e instituirmos outra cultura e outros contratos com os professores das escolas da educação básica é que temos colocado a produção acerca dos saberes docentes, fortalecendo práticas que são significativas aos processos de ensino e de aprendizagem, auxiliando nos processos de reflexão e argumentação do que já vem sendo produzido pelas escolas. Um movimento que, assim como Ferry (2004, p. 56), também aposta nos mediadores, nos dispositivos capazes de promover formação, distanciando-nos da concepção de que se pode, ao mesmo tempo, pensar em formar fazendo. Só há, segundo o autor - e nos somamos a esta concepção -, formação quando se pode ter um tempo e um espaço para este trabalho sobre si mesmo. Tempo e lugar à formação, não se confundindo com o trabalho profissional que, em regra, dirige-se aos outros.

As mediações são de variados dispositivos que vão desde pessoas, objetos, signos, lugares, lembranças, leituras, até a relação com o outro que pode orientar e estimular novos sinais ao desenvolvimento pessoal e profissional.

### **O movimento das escolas e das universidades com suas lógicas e tempos próprios**

Na construção de projetos de pesquisa/formação ou, se quisermos inverter a lógica, até mesmo para aprovação em alguns editais, formação/ pesquisa, percebemos que caminhamos em tempos distintos e com lógicas bem próprias a cada um destes espaços – o da escola e o da universidade.

Em importante pesquisa sobre a “Escola e o Tempo”, Tuma (2001, p. 126) ao levantar as representações das professoras de uma escola pública municipal de ensino fundamental da cidade de Londrina, aponta na conclusão provisória do estudo uma caracterização da relação das docentes com a categoria tempo.

Arriscamos a considerar que nosso ‘arquétipo’ é o do tempo organizado, repetitivo, disciplinado, controlado e reproduzido no ritual escolar diário. O tempo do trabalho alocado e realocado pelo ritmo da produção capitalista contém, neste ‘ir e vir’, as filigranas do tempo da repetição, nos devolvendo à ordem inexorável do tempo cíclico em ações cotidianas paralelamente à convivência com tempo metrificado e progressivo.

Sem a perspectiva de generalização, o que pensamos ser útil neste debate sobre nossas interlocuções com a escola básica, na perspectiva da lógica dos tempos, aproxima-se deste exemplar que, muitas vezes, como acadêmicos queremos (des) estabilizar provocando outros tempos. Kairós, por exemplo, o tempo de significados especiais construídos, em projetos de formação que movimentam com todos os envolvidos numa perspectiva de criação. Com esses projetos, temos proposto às escolas, ao longo desses dezoito anos do GEPEIS, a problematização acerca dos tempos escolares: o tempo Chronos dos calendários e das tarefas, o tempo relógio, o tempo controlado, quantitativo e repetitivo, e o tempo Kairós dos significados, da produção da experiência, o tempo da formação e da transformação. Com o intuito de refletir sobre o que temos feito e como temos convivido com o tempo em nossas vidas de professores, trazemos a dimensão simbólica, ideia motor das nossas reflexões, ao campo do imaginário.

Noutra ponta, temos o professor “credenciado”, que trabalha e vive sob a pressão das demandas de pós-graduação, subsumido ao processo taxonômico do Qualis, da produção da escrita a periódicos bem avaliados, em que as experiências formativas devem ser socializadas e transformadas em belos textos acadêmicos, passíveis de produzir pontuações em periódicos na área da educação. Há um tempo aí metrificado, controlado, governamentalizado por uma qualidade que produz quantidade, em que o impacto dessa produção se torna, naturalmente, menor.

Como nos apontou Habermas (2000), racionalidades distintas nos seus tempos, mas não contraditórias nos seus propósitos. Racionalidades técnicas e comunicativas, ora aproximando pesquisadores e professores das escolas com as quais temos trabalhado, ora distanciando-nos nas intenções e tempos de trabalho individual e coletivo.

Num movimento alicerçado na concepção de uma *escola reflexiva*, Alarcão (2001) propõe, baseada no conceito de professor reflexivo, uma nova racionalidade. Uma escola que pensa a si e avalia-se a partir dos saberes que vêm construindo e dos saberes que constituem a docência (Gauthier, 1998; Tardif, 2000), configurando-a como uma organização que aprende.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2009, p. 40) falará da emergência do professor como coletivo.

Em primeiro lugar, a ideia da escola como lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas.

A partir da concepção de docência como coletivo, temos a necessidade da colegialidade, da partilha, das culturas colaborativas, contrariando a lógica atual - instituída na cultura docente – que é a do trabalho isolado e solitário. Há uma aprendizagem docente importante na contemporaneidade, que é a do trabalho coletivo. Neste desafio também precisamos nos unir, pois nossa principal característica, também no espaço da universidade e, mais especialmente, na pós-graduação, tem sido a do trabalho isolado, exceto no âmbito dos nossos grupos de pesquisa. Entre nós, professores dos PPGs, pouco conseguimos em termos de trabalho colaborativo.

Contudo, temos organizado estratégias de aulas conjuntas entre os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, compartilhando, inclusive, a divisão de tarefas e cronogramas de atividades dentro de uma mesma disciplina ou seminário, o que têm sido uma ótima experiência de ensino e aprendizagem.

As demandas de produção acadêmica, com lógicas próprias, também estimulam uma competitividade que, talvez, numa interlocução com os professores das escolas básicas, possamos todos aprender outras formas de trabalho e de convivência nos ambientes institucionais. Combinar outras lógicas a partir de outros tempos capazes de movimentar nossa criatividade e capacidade de instituir outras formas de ser escola e ser universidade.

#### 4. ÚLTIMO MOVIMENTO: CONCLUINDO O TEXTO, MAS NÃO O DEBATE

Nestas palavras finais, irei me valer de algumas concepções que desenvolvi ao longo deste texto - sem, evidentemente, ter a pretensão de esgotá-las – e de outras que possam adensar a reflexão sobre a interlocução entre a pós-graduação e a educação básica.

A ambiência da pós-graduação, como de sua organização e lógica, foi e tem sido a da investigação, pensada, inclusive, no âmbito dos processos de formação inicial, a partir do desafio posto aos professores de assumirem as habilidades de professor-pesquisador, professor-reflexivo. Mas o que temos verificado, nos estudos já realizados sobre processos de formação inicial e currículos em ação, explicita paradoxos com relação às concepções e representações construídas do que seja um professor-pesquisador. Há exemplares de cursos em que a concepção acerca deste tema gerou, na organização curricular, um número expressivo de disciplinas com conteúdos de pesquisa acadêmica e metodologias científicas, distanciados da produção do conhecimento necessária aos contextos escolares. Por outro lado, a concepção de professores-pesquisadores reforçou, ainda, a concepção de “aplicação” sobre a escola do que é produzido pela academia .

Ao abordar a formação inicial e o papel da investigação, Canário (2005, p.130) aponta para o fato de que

Mais recentemente, a articulação da investigação com a formação de professores tende a ser equacionada por referência ao conceito de “professor-investigador”, cujo significado principal pode ser desdobrado em duas dimensões (Alarcão, 2001, p. 24): por um lado, a investigação é intrínseca ao exercício profissional do professor e corresponde a competências que permitem, não apenas reproduzir os modelos investigativos acadêmicos, mas também (e, talvez, sobretudo) investigar na acção e ser capaz de partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente os colegas’.

A hipótese que vem sendo levantada por professores atuantes na formação inicial, em que a concepção de professor-pesquisador foi acionada na organização curricular através da oferta de um número significativo de disciplinas de pesquisa, encontra ressonância nas considerações trazidas por Canário (2005, p. 130): “A inserção das actividades de pesquisa

nos cursos de formação de professores pode ser entendida como ‘mais uma matéria’ que se incorpora através de mais uma ‘disciplina’ que forma para a investigação”.

Para o contexto dos nossos cursos de pós-graduação, a pergunta que fazemos é: esta consideração não toma um vulto maior e mais intenso? Não estaremos distanciando cada vez mais o professor das questões cotidianas, para as quais, gostaria de desenvolver alternativas de inovação pedagógica no contexto formativo de uma pós-graduação? Não estaria a pós-graduação assumindo demandas que não são suas por constituição? Na exigência de maior qualificação para os professores, assumidas pelo ensino superior e a pós-graduação, não estaríamos, como diz Formosinho (2001, p.46), promovendo a “universitarização” da formação, fortalecendo o predomínio de uma “lógica acadêmica” sobre uma “lógica profissional”?

Canário (2005, p. 131) diz que este fenômeno está relacionado a uma desvalorização e distanciamento dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, entendidos como lugares de “aplicação”, onde deve haver desdobramentos à formação inicial.

Mas o contrário não é percebido como válido, isto é, as escolas do ensino superior subestimam ou ignoram a possibilidade de aprender com as escolas do ensino básico e secundário. Daí deriva que as actividades de formação contínua sejam concebidas como um “serviço” que não é entendido como um processo de intervenção nas escolas da região, nem como um processo de formação dos seus próprios docentes, com potenciais conseqüências retroactivas na instituição de formação inicial.

A formação inicial tem considerado muito pouco as experiências escolares dos futuros professores, não permitindo que os mesmos problematizem modelos e aprendizagens que, muitas vezes, não condizem com as habilidades e saberes necessários à construção de outra sociedade e educação. Na ambiência da pós-graduação também não estão sendo trabalhados estes conteúdos e, talvez, o que pudéssemos trazer para nosso debate cabe na pergunta: o que aprendem com as nossas aulas? Estamos produzindo experiências formadoras em que a organização das nossas próprias aulas podem se constituir em inovações capazes de serem transferidas para o ambiente da escola?

No movimento que fizemos nesta breve discussão, da concepção de formação centrada na escola, defendemos, ao mesmo tempo, que este é o lugar/espço, por excelência, onde os professores trabalham e aprendem. Uma estratégia que, para Canário (2005, p. 139), pode ser entendida como composta de três elementos principais:

[...] o primeiro, que corresponde ao ‘ovo de Colombo’, desta estratégia formativa, consiste em fazer coincidir (no tempo, no espaço e nas pessoas) o trabalho e a formação, ou seja, fazer com que o exercício do trabalho permita aprender com a experiência, instituindo um processo de aprendizagem permanente; o segundo elemento consiste na recusa explícita da dupla exterioridade que marca as modalidades de formação dominantes, ou seja, a exterioridade relativa à pessoa e relativa à organização, o que implica organizar a formação sob a forma de acção para responder problemas identificados em contexto; o terceiro elemento consiste em abandonar a idéia de transferência da formação, segundo uma lógica de “aplicação”.

Neste movimento, agrego as concepções explicitadas em outro movimento, quando apresentei algumas experiências vividas, e de onde extraio aprendizagens possíveis, capazes de produzirem imagens de outras tantas experiências realizadas por colegas que vêm construindo projetos de formação/ investigação no âmbito da pós-graduação. Acrescento que, nesse movimento, as aprendizagens e provocações para instituir outras relações ético-estético-afetivas precisam ser tomadas como desafios de uma via de mão dupla. Finalizo pensando no espaço da pós-graduação também como um lugar de formação, mas ampliando esta concepção que, para o que desejo registrar, encontra ressonância no termo *Bildung* (formação), e que compartilho com Hermann (2010, p. 114): *Bildung* “tem emprego difuso e se refere a todas as coisas do discurso pedagógico, adquirindo tal amplitude que anula seu caráter normativo e fica disponível para qualquer uso do termo”. Proponho pensarmos a ambiência da pós-graduação como um lugar da aprendizagem da investigação, senão, para além disto: espaço das vivências, experimentações e troca de saberes que produzam experiências formadoras. Neste espaço/lugar, nossa interlocução com os professores e as escolas pode nos desafiar a nos constituirmos mais formadores culturais, não limitando nossa atuação à formação profissional.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la Formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FORMOSINHO, João. A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: CAMPOS, B. (Org.). **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora, 2001.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Universidade/Escola: diálogos e reflexões em parceria. In: ZANCHET, Beatriz M.B. A.; PINTO, Maria das Graças C. da S, G.; **Processos e Práticas na Formação de Professores**. Brasília: Líber Livro, 2011, p.301-319.

FORSTER, Mari M. dos Santos; FAGUNDES, Maurício César Vitória. (Orgs.) **Processos de Práticas na Formação de Professores: caminhos possíveis**. Brasília: Líber, 2011.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000 n° 14, p.131-150.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **A formação continuada de professores** - entre o improvisado e a profissionalização. Santa Catarina: Editora Insular/Instituto Agora, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Escola: a busca da identidade enquanto projeto político pedagógico. In: **Revista Contexto e Educação** – Universidade de Ijuí. Ijuí: Unijuí, Abril/Junho, 1990.

TEIXEIRA, Inês de Castro Assunção. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TUMA, Magda Madalena Peruzin. **A Escola e o tempo**. Londrina: UEL, 2001.

TENTI FANFANI, Emile. **La condición docente**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

**VALESKA FORTES DE OLIVEIRA**

Doutor em Educação. Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS).

E-mail: [guiza@terra.com.br](mailto:guiza@terra.com.br)