



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ANA HJARLEY SILVA ANDRADE

**O FORMAZON E A CONSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS
COLABORATIVOS NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA**

**SANTARÉM-PA
2019**

ANA HJARLEY SILVA ANDRADE

**O FORMAZON E A CONSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS
COLABORATIVOS NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito final para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha

**SANTARÉM-PA
2019**

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca da UFOPA Catalogação de Publicação na Fonte.
UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Andrade, Ana Hiarley Silva.

O Formazon e a constituição de espaços colaborativos na relação Universidade-Escola / Ana Hiarley Silva Andrade. - Santarém, 2020.

130f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado em Educação. Orientador: Solange Helena Ximenes Rocha.

1. Comunidades colaborativas. 2. Docência. 3. Universidade-Escola. 4. Formazon. I. Rocha, Solange Helena Ximenes. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufopa CDD 23 ed. 371



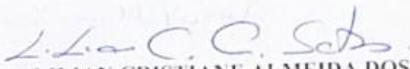
Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 33

Aos onze dias do mês de dezembro do ano de 2019, às 09 horas, na Sala H304 do Instituto de Ciências da Educação, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as), Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha (orientadora e presidente), Profa. Dra. Lilian Cristiane Almeida dos Santos (membro externo), Profa. Dra. Cláudia Silva de Castro (membro externo) e o Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra (membro interno) a fim de arguirm a mestranda Ana Hiarley Silva Andrade, com a dissertação intitulada O FORMAZON E A CONSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS COLABORATIVOS NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA. Aberta a sessão pela presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Educação.

Reprovada


Dra. LILIAN CRISTIANE ALMEIDA DOS SANTOS, UFOPA

Examinadora Externa ao Programa


Dra. CLÁUDIA SILVA DE CASTRO, UFOPA

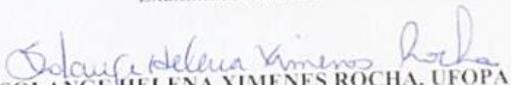
Examinadora Externa ao Programa

Dr. NILTON VARELA HITOTUZI, UFOPA

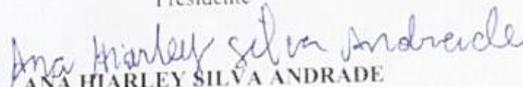
Examinador Interno

Dr. JOSE RICARDO E SOUZA MAFRA, UFOPA

Examinador Interno


Dra. SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA, UFOPA

Presidente


ANA HIARLEY SILVA ANDRADE

Mestrando

A meus pais **Antônio Luiz e Maria Lucineide.**

A meus irmãos **Keila, Katty, Otton e Shelzea,**

A meu esposo **Thiago Bruce** e às minhas filhas **Isadora e Isabela** por fazerem parte dessa jornada

Com amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por tantas bênçãos a mim concedidas.

Aos meus pais, por me incentivarem e acreditarem em mim e pelo amor incondicional a mim dedicado em todos os momentos.

Aos meus Irmãos, que, embora distante fisicamente, me apoiaram e encorajaram a seguir mesmo em meio aos reveses do percurso, obrigada! Faço uma pequena alteração no jargão somos um “Quinteto Fantástico”.

Ao meu querido esposo **Thiago Bruce**, pelo incentivo e apoio diuturno e pela compreensão nos momentos de ausência e pelo incansável companheirismo durante toda essa jornada.

Agradeço a minhas filhas **Isadora e Isabela** que ainda no ventre me trouxeram a força e a perseverança necessária para concluir essa etapa tão importante em minha vida.

Aos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores na Amazônia Paraense (Formazon-Ufopa), por terem partilhado momentos significativos e terem contribuído para o meu desenvolvimento profissional baseado no estudo, na reflexão e na investigação compartilhada.

À minha amiga Milka Vasconcelos, pelo apoio, partilha, conselhos, incentivo, contribuições significativas e leituras que me ajudaram na construção desta pesquisa.

À professora Thaiza Oliveira, pela ajuda e colaboração na correção e leitura do texto que resultaram na produção desta pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Solange Ximenes, por me acolher, por me olhar amorosamente e por cada sábia palavra expressa em momentos necessários, além de me ensinar o valor do trabalho coletivo e por acreditar em meu potencial.

Às professoras presentes em minha banca de Qualificação, Profa. Dra. Tânia Suely Brasileiro e Profa. Dra. Cláudia Castro, pelas importantes contribuições e sugestões de alterações propostas que só acrescentaram e me ajudaram na produção e conclusão do presente texto.

Muito Obrigada!

“A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura.”

Bondia Larrosa

RESUMO

Questões concernentes à consolidação de práticas colaborativas têm se destacado e se tornado um campo promissor e que precisa ser explorado. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo descrever e analisar como se constitui o processo de construção da relação universidade – escola a partir da perspectiva colaborativa, visando a refletir acerca das possibilidades e potencialidades destas, tendo como o *lócus* de constituição/interação para tal narrativa o grupo Formação de Professores na Amazônia Paraense - Formazon, vinculado à Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Para o desenvolvimento desta, utilizou-se para efeito de metodologia a narrativa e a análise textual discursiva como aporte para tal empreitada por constituir múltiplos olhares sobre o estudo. O referencial teórico adotado para se referir a grupos e/ou comunidades colaborativas utiliza os pressupostos de Fiorentini (2004, 2009, 2013), Crecci (2016), Gama (2007), dentre outros. Com relação à perspectiva narrativa, apoia-se em Clandinin e Connelly (2015) e Bondia-Larrosa (2002). No que tange à Análise Textual discursiva, em Moraes e Galiazzi (2006), utilizando-se como instrumentos de coleta de dados a gravação e a transcrição dos diálogos produzidas nos oito encontros realizados dentro do grupo Formazon aos sábados na universidade. Os diálogos realizados nos encontros de sábado entre os membros do grupo (quais sejam: professores universitários, professores da educação básica, estudantes de pós-graduação e graduação) tiveram o intuito de aproximar e superar as possíveis dicotomias desses contextos, buscando a construção de uma relação amistosa e de confiabilidade entre os sujeitos que compõem o processo. Concluiu que os dados obtidos a partir dos encontros realizados na universidade promoveram o protagonismo dos professores da educação básica, uma vez que esses tiveram suas atividades e ações divulgadas por meio da socialização e produção de relatos escritos de experiências exitosas realizadas no chão da escola, além da construção de relações não hierárquica entre os membros, evidenciando o caráter colaborativo de ações e práticas propostas pelo grupo, o que possibilitou a troca de saberes significativos tanto para universidade como para a escola. Entendo que as reflexões já iniciadas neste estudo suscitaram discussões pertinentes que orientarão novos caminhos de continuidade de relações com vistas à consolidação de práticas sustentáveis e colaborativas.

Palavras-Chave: Universidade-escola. Comunidades colaborativas. Desenvolvimento profissional docente. Práticas colaborativas. Formazon.

ABSTRACT

Issues concerning the consolidation of collaborative practices have stood out and become a promising field that needs to be explored. In this sense, this research aims to describe and analyze how the process of building the university - school relationship is constituted, from the collaborative perspective, aiming to reflect on their possibilities and potentialities, having as the *locus* of constitution / interaction for such narrative the group “Teacher Training from Pará in the Amazon – FORMAZON”, linked to the Federal University of Western Pará-UFOPA. For the development of this research, the narrative and the discursive textual analysis were used for methodology as a contribution to this endeavor as it constitutes multiple perspectives on the study. The theoretical framework adopted to refer to collaborative groups and / or communities uses the assumptions of Fiorentini (2004, 2009, 2013), Crecci (2016), Gama (2007), among others and, in relation to the narrative perspective, relies on Clandinin and Connelly (2015) and Bondia-Larrosa (2002), and the Discursive Textual Analysis in Moraes and Galiazzi (2006), using, as data collection instruments, the recording and transcription of the speeches produced in the meetings held within the FORMAZON group on Saturdays at the university. The dialogues produced in the Saturday meetings between the group members (namely: university teachers, basic education teachers, graduate and undergraduate students) were intended to bring together and overcome the possible dichotomies in these contexts, seeking to build a friendly relationship and reliability between the subjects that make up the process I conclude that the data obtained from the meetings held at the university promoted the protagonism of the teachers of basic education, since they had their activities and actions disseminated through the socialization and production of written reports of successful experiences held on the school floor, besides the construction of non-hierarchical relationships between members, highlighting the collaborative character of actions and practices proposed by the group, which allowed the exchange of meaningful knowledge for both university and school. I understand that the reflections already started in this study have raised pertinent discussions that will guide new ways of continuity of relations, with a view to consolidating sustainable practices aimed at the potentialization and interaction between university-school.

Keywords: University-school. Collaborative communities. Teaching professional development. Collaborative practices. Formazon.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CF/88	Constituição Federal de 1988
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fectiba	Feira de Ciências e Tecnologias Educacionais da Mesorregião do Baixo Amazonas
Formazon	Grupo de Estudos e Pesquisa Formação de Professores na Amazônia Paraense
GdS	Grupo de Sábado
GASHOE	Grupo de Pesquisa em Habilidades Sociais e Educação
GECTSA	Grupo de Estudo em Ciências, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
GEPFPM	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Formação de Professores de Matemática
GEPEMM	Grupo de Estudos e Pesquisa Educacional em Modelagem Matemática
Iced	Instituto de Ciências da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação

PNE	Plano Nacional da Educação
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PraPeM	Grupo de Pesquisa Prática Pedagógica em Matemática
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
Progep	Pró - Reitoria de Gestão de Pessoas
PJF	Programa Jovem do Futuro
Seduc/PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFPA	Universidade Federal do Pará
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
Ufra	Universidade Federal Rural da Amazônia
Ulbra	Universidade Luterana do Brasil
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INICIANDO A JORNADA.....	11
1 ARRUMANDO A MALA ... O QUE TRAGO NA BAGAGEM!	15
1.1 RETORNO E APROPRIAÇÃO DO TEMA EM ESTUDO NO GRUPO FORMAZON .	20
2 TRILHANDO A COMPOSIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO.....	31
2.1 O FORMAZON CONTEXTUALIZADO NO ESPAÇO, NO TEMPO E NAS AÇÕES .	39
3 DELINEANDO UM CAMINHO TEÓRICO PARA O ESTUDO.....	59
3.1 GRUPOS COLABORATIVOS.....	59
3.1.1 A Importância dos Grupos Colaborativos	63
3.2 A CONSTITUIÇÃO DA CONCEPÇÃO DA APRENDIZAGEM DOCENTE.....	67
3.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	75
4 CAMINHOS PERCORRIDOS NA JORNADA ANALÍTICA: ENTREMEIOS CONSTITUÍDOS NOS ENCONTROS DE SÁBADO.....	84
4.1 RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: O GRUPO FORMAZON EM PARCERIA NESSE PROCESSO.....	87
4.2 COLABORAÇÃO/ PRÁTICAS COLABORATIVAS E APROXIMAÇÕES PRODUZIDAS.....	102
5 PARA CONCLUIR A JORNADA NARRATIVA... ..	115
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	127
ANEXO – PLANO DE ATIVIDADE	130

INICIANDO A JORNADA...

“Uma longa viagem começa com um único passo.”

Lao-Tsé

Por onde começar? O que escrever? Essas questões se fizeram presentes no início da escrita desta pesquisa e me levaram a refletir sobre os caminhos da construção de uma pesquisa narrativa, modalidade até então desconhecida por mim, e, por não a conhecer, a dificuldade de construir textos dessa natureza foi natural. Contudo, começar a escrever foi necessário, então me aventurei e assim se deu início a minha jornada narrativa.

Utilizo o termo “jornada”, que, segundo o dicionário de Ferreira (2005, p.526), significa “Caminho que se faz num dia. Viagem por terra. Duração do trabalho diário”, por ser um conceito que descreve como se deu o percurso de construção da escrita narrativa, explicita toda a complexidade desta construção e define o processo pelo qual estou atravessando para a elaboração da presente pesquisa.

A opção por esta pesquisa não se deu de forma linear. Estava trabalhando inicialmente com um projeto que analisaria as políticas de ações afirmativas na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Havia escolhido esse tema por seu estudo ser importante e relevante, haja vista a universidade ofertar vagas específicas para ingressos na modalidade especial para indígenas e quilombolas, povos que compõem a raiz regional amazônica.

No decorrer do primeiro ano de estudo no mestrado em Educação e em virtude de minha aproximação com o Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de professores na Amazônia Paraense (Formazon), verifiquei que tal proposta não se adequava à perspectiva de estudo do grupo de estudos ao qual estava vinculada.

Optei por modificar o tema de minha pesquisa e passei então a estudar sobre grupos colaborativos, tendo como enfoque a aproximação da universidade à escola por meio da utilização do espaço do Formazon, local onde se abriga a interface dessa aproximação com vistas a estudar e consolidar esta proposta de estudo na perspectiva colaborativa.

Considerando que as questões concernentes à consolidação de práticas colaborativas, assim como a relação universidade-escola, são um campo promissor e que precisa ser explorado, nesse sentido, entendo que minha pesquisa poderá contribuir significativamente, além disso, tal estudo foi desenvolvido mais especificamente na região amazônica, local que se faz necessário mostrar as interessantes e inovadoras ações produzidas no “chão” da escola. Assim, resolvi desenvolver a minha pesquisa nessa perspectiva,

considerando para efeito de escrita a modalidade narrativa por acreditar que essa é uma maneira de descrever a relação estabelecida e vivenciada entre a universidade-escola.

Além do mais, vivenciei no espaço do Formazon parte do movimento por ele sofrido no decurso de sua trajetória, inicialmente enquanto aluna da graduação em que se estudava questões relacionadas à formação docente e, posteriormente, na pós-graduação tendo seu foco ampliado, abarcando em sua linha de estudo e pesquisa a perspectiva colaborativa.

Nesse sentido, o Formazon tem se constituído como um espaço onde professores narram suas histórias de práticas e vivências no ambiente escolar, compartilham com os demais membros do grupo as experiências por eles vividas, quer sejam eles professores da educação básica quer sejam pesquisadores da universidade, o que muitas vezes é negado nos contextos de formação.

Valho-me do uso da pesquisa narrativa como método de investigação e como fenômeno a ser estudado, pois, conforme Connely e Clandinin (2009), a principal razão para o uso da narrativa na área educativa está no fato dos seres humanos serem indivíduos que contam histórias, sejam elas individuais ou coletivas, que são vividas e relatadas. Utilizo como apoio a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiuzzi (2006), já que ela converge com a narrativa, uma vez que as histórias atravessam espaços, possibilitando a produção e análise dos dados constitutivos desta pesquisa.

Compreendo, consoante Connely e Clandinin (Ibid, p. 12), que como método de investigação, a narrativa “es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana, y por tanto, su estudio es apropiado en muchos campos”. Haja vista a narrativa expressar a forma como experimentamos o mundo e, nessa ressignificação do vivido, externalizamos o vivido e experienciado por nós e pelos outros.

Entendo que através do apoio da ATD será possível produzir contribuições significativas acerca da compreensão e da construção de práticas colaborativas advindas da relação estabelecida entre os membros e na relação universidade-escola, tendo em vista descrever e explicitar os movimentos e fenômenos que subjazem essa relação, além de constantemente (re)avaliar e (re)significar a perspectiva proposta, posto que a pesquisa não toma forma de ato individual, mas se arrola em determinado contexto social, segundo Galiuzzi e Schmidt (2008, *apud* PEDRUZZI et.al. p.587, 2015).

Vale mencionar que, na construção deste texto, será perceptível o entrelaçamento do Eu e do Nós, visto que, dentro da perspectiva narrativa, os sujeitos e as relações estabelecidas são construídos no decurso do processo e acabam se misturando. Assim, por eu

estar em um momento de transição da escrita de textos “formalistas¹” para a perspectiva narrativa, diferenciação proposta por Clandinin e Connelly (2015), e, considerando que na construção desta pesquisa narrativa, o Eu a que me refiro estará relacionado diretamente às minhas posições e vivências, anuncio que o Nós também poderá aparecer no decorrer da mesma. Valer-me-ei dele quando me referir a ponderações construídas a partir do coletivo no qual estive inserida, já que as interlocuções construídas envolveram não só as minhas percepções, mas também do grupo com o qual dialogo e que, por vezes, tornou-se minha voz.

Na modalidade narrativa, o pesquisador deve ter clara a presença da transitoriedade presente nessa perspectiva, já que as relações, atitudes e pensamento são provisórios e, nesse sentido, entender essa imprevisibilidade faz com que o pesquisador esteja localizado, como bem assevera Clandinin e Connelly (2015), no “entremeio” das relações, ou seja, precisa estar atento à tridimensionalidade da perspectiva narrativa, qual seja e fazer uma interlocução frequente entre o pessoal, o social e o contexto.

É importante salientar que busco construir minha pesquisa em primeira pessoa². Contudo, informo que, dentro da perspectiva narrativa, a escrita vai se constituindo aos poucos, o que significa que, no decorrer do texto, falo não somente como um sujeito individual, mas, também posso transitar no percurso a tornar-me um sujeito coletivo, podendo com isso usar a primeira pessoa do plural quando expresso vozes de terceiros e esses terceiros surgem à medida que dialogo com os sujeitos da escola e da universidade.

A relevância deste estudo consiste em apresentar possibilidades de aproximação entre universidade-escola com base no desenvolvimento contínuo a partir de um contexto colaborativo, reflexivo e investigativo, não somente para os professores membros do grupo, mas também para todos os profissionais da educação que dialogam com o grupo e que buscam a melhoria da educação nacional.

Nesse sentido, apresento a pergunta norteadora da presente pesquisa que visa a entender: como se constitui a construção de espaços colaborativos na relação universidade-escola?

Dentro desta perspectiva, apresento a seguir o objetivo geral e os específicos que me proponho a alcançar.

¹ O termo “Textos Formalista” proposto por Clandinin e Connelly (2015) aqui exposto, faz alusão aos textos produzidos seguindo um padrão rígido e pré-estabelecido de organização, de técnica e de escrita, que difere da perspectiva narrativa, cuja construção e organização da escrita se dá no processo sem uma definição de técnicas pré-estabelecidas e rígidas.

² Na escrita desta dissertação, faço uso do tempo verbal na 1ª pessoa do singular, exceto nas seções 2, 3 e 4 que transito também para a 1ª pessoa do plural, esse transitar se deve ao fato de eu me mover de acordo com as mudanças sofridas no/com grupo no decorrer do processo, uma vez que remetem a aspectos da dimensão singular e plural vivenciados e compartilhados no grupo que geraram (trans)formações enquanto pesquisadora.

Objetivo Geral

Descrever e analisar como se constitui a relação entre universidade-escola, tendo em vista a construção de espaços colaborativos a partir do grupo Formazon.

Objetivos Específicos

- Analisar as relações estabelecidas em contexto colaborativo entre os membros da universidade e da escola pública, a partir dos encontros do Formazon aos sábados;
- Compreender como a experiência vivenciada no espaço colaborativo entre universidade-escola pode contribuir para a promoção de práticas colaborativas educacionais.

Organizo esta pesquisa narrativa que constitui a minha dissertação em **cinco seções**. A primeira, **Arrumando a mala... o que trago na bagagem!**, apresento meu percurso pessoal educacional, faço esse resgate memorialístico, com o objetivo de situar os leitores a partir de minha própria história/vivência, apresentando os percalços e os caminhos por mim trilhados, com o intuito de evidenciar que as experiências por mim vividas foram importantes para a constituição, compreensão e produção da presente pesquisa.

Na segunda seção, **Trilhando a composição do percurso metodológico**, busco apresentar o trajeto metodológico realizado para a condução da investigação, apresentando o contexto da pesquisa, assim como os sujeitos participantes, além de apresentar uma subseção em que descrevo as ações realizadas no decurso do estudo, bem como estabeleço o recorte temporal do estudo que embasaram a produção, coleta e análise dos dados.

Na terceira seção, **Delineando um caminho teórico para o estudo**, apresento o referencial teórico com o qual dialogo, assim como evidencio sua importância para a investigação, assim como contextualizo a necessidade da formação e aprendizagem docente, enfocando a importância do desenvolvimento profissional docente para a consecução dos propósitos da educação e da postura colaborativa proposta neste estudo.

Na quarta seção, **Caminhos percorridos na jornada analítica: entremeios constituídos nos encontros de sábado**, apresento os dados a partir de trechos de falas produzidas pelos membros nos encontros que foram significativas e que suscitaram análises a partir das narrativas nas quais foram categorizadas e que se tornaram base para as análises dos dados.

Quinta seção, **Para concluir a jornada narrativa...**, busco apresentar as minhas considerações acerca do percurso da pesquisa, bem como as aprendizagens e significados que a investigação produziu em mim.

1 ARRUMANDO A MALA ... O QUE TRAGO NA BAGAGEM!

“O sentimento do que somos depende das histórias que contamos de nós mesmos (...), em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador, e o personagem central.”

Bondia Larrosa

Dando início à aventura, retorno aos idos de 1993, ano em que iniciei a minha vida escolar. Naquele tempo, na década de noventa, era comum as crianças iniciarem seus estudos por volta dos seis anos de idade, assim, comigo não foi diferente. Fui direto para a 1ª série do fundamental em uma escola pública urbana, localizada na cidade de Terra Santa, no interior do Pará, região amazônica, local onde estudei todo o ensino fundamental e médio, já que as escolas no interior do estado só ofereciam até este nível de estudo. No ano de 2005, mudei para Santarém em busca de continuar meus estudos, era a cidade mais próxima de onde morava e onde tinha possibilidade de continuar estudando.

A mudança de cidade e a distância de casa provocaram em mim, em certa medida, uma insegurança, o que é natural considerando a idade que tinha: dezoito anos. Foi um pouco difícil a adaptação àquela nova realidade. Contudo, tinha um alento, já que meus irmãos mais velhos já estavam morando em Santarém, pois era de praxe na família, assim que concluíssemos o ensino médio, nossos pais nos enviavam para a cidade de Santarém para continuarmos nossos estudos, visando a ingressar em uma universidade pública, já que eles não tinham condições financeiras de manter quatro filhos em faculdades particulares.

A minha preocupação em conseguir ingressar o mais breve possível na universidade se justificava por conhecer a realidade financeira de meus pais. O gasto mensal conosco era muito alto, já que tinham que pagar aluguel, alimentação, transporte, além da mensalidade do curso preparatório para o vestibular que fazíamos. A insuficiência em relação aos conteúdos aprendidos na minha formação escolar de nível fundamental e médio não permitiu que eu conseguisse ingressar imediatamente na universidade pública. Naquela época, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) não era aceito para efeito de acesso às universidades públicas, além de serem muito concorridos os exames de ingresso às universidades públicas.

Para que meu ingresso se desse efetivamente na universidade pública, foram necessárias três tentativas, ou seja, três anos consecutivos de vestibulares para áreas diferentes, sendo a primeira para Direito, a segunda para Letras e, por último, Pedagogia, demonstrando, ainda que implicitamente, a necessidade de me adequar à realidade possível

para meu ingresso, haja vista que o curso de Direito sempre foi muito concorrido e considerando a minha necessidade de ser inserida no ambiente da graduação e minhas possibilidades de lograr aprovação para o referido curso, naquele momento foi necessário alterar a rota.

Além dessa questão da alta concorrência, somada à minha imaturidade, ainda existia a minha insegurança quanto ao que de fato queria da minha vida. Daí pensei: Persisto? Recuo? Muitas eram as interrogações que me sobrevieram, no entanto, com o apoio de meus familiares persisti. Tentei ingresso no curso de Letras, porém, não deu certo, devo confessar que Pedagogia não era a minha intenção, contudo, as condições das quais eu dispunha naquele momento era o curso para o qual tinha maior chance de obter êxito. Foi considerando todo esse contexto que decidi prestar o vestibular no ano de 2008 para o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Santarém.

O meu curso era intervalar e eu estudava só no período de férias, ou seja, janeiro/fevereiro e julho/agosto. Assim foram os quatro anos de formação. Todos os componentes curriculares eram ministrados de forma condensada para que conseguíssemos preencher a carga horária das disciplinas da matriz curricular pré-estabelecida.

Considero que minha formação educacional sempre teve seus percalços, considerando os déficits acumulados ao longo de minha trajetória, no entanto, não vejo que isso tenha me impedido de lutar por melhores condições de vida. Após meu ingresso no universo acadêmico, meus horizontes se abriram, considerando as possibilidades que existem para os alunos inseridos nesse ambiente.

Em meio às dificuldades enfrentadas para minha inserção no universo acadêmico, percebo que as experiências por mim vivenciadas foram significativas e me ensinaram a amadurecer, ratificando assim o defendido por Dewey (2011, p.26-27) quando diz que:

A crença de que toda educação verdadeira é fruto da experiência não significa que todas as experiências são verdadeiramente ou igualmente educativas. Experiência e educação não são diretamente equivalentes uma a outra. Algumas experiências são deseducativas. Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa.

Sob esse prisma, compreendo que as experiências por mim vividas ajudaram-me a fortalecer e amadurecer no sentido de persistir e tirar lições das dificuldades enfrentadas e que me fizeram continuar a aprender, uma vez que as dificuldades não me paralisaram, pelo contrário, motivaram-me e me ensinaram a persistir.

No ano de 2009, sabendo que a universidade oferecia bolsa para os alunos nas modalidades administrativas ou de iniciação científica, comecei então a me informar de como funcionava e me inscrevi para participar da bolsa ofertada pelo Grupo Formação de Professores na Amazônia Paraense (Formazon), na modalidade extensão. Aquele foi meu primeiro contato com grupos de estudo no ambiente acadêmico.

Por ser uma bolsa de extensão, a proposta do projeto era oferecer cursos às comunidades rurais sobre metodologia científica para que eles pudessem ter condições de submeter projetos a agências de fomento para possibilitar melhorias para a sua comunidade.

No decurso do curso de Pedagogia, continuei como bolsista de iniciação científica no Formazon por cerca de três anos em projetos diferentes. Vale mencionar que, quase ao final do meu curso de Licenciatura Plena em Pedagogia no ano de 2012, participei de um intercâmbio internacional oferecido pela universidade. Tal iniciativa se consolidou por meio da parceria firmada pelo governo brasileiro, o banco Santander³ e universidades estrangeiras através da qual se ofereciam bolsas de estudo para um período determinado e que corresponderia a um semestre letivo.

O programa de bolsa internacional, do qual participei, foi realizado na Universidade de Talca, no Chile (2012), onde cursei duas disciplinas no curso de Psicologia. A opção por tal curso se deu por ser o que possuía disciplinas mais próximas ao meu curso originário no Brasil, cuja ementa poderia ser aproveitada em minha matriz curricular. Vale ainda mencionar que minha participação nesse programa foi de grande valia, não só cultural e intelectual, mas também pessoal, pois tive que superar os meus medos, tive que morar sozinha e ainda estudar em turmas regulares naquela universidade, embora tivesse pouca fluência no idioma espanhol, tudo isso me trouxe amadurecimento e crescimento pessoal.

Retornando ao Brasil, tive que finalizar o meu curso e retornei ao grupo Formazon, momento em que tive que apresentar o meu trabalho de conclusão de curso – TCC, defendido em meados de outubro de 2013, o qual teve por base os dados coletados no período da bolsa de iniciação científica. Assim, por já ter concluído meu curso, minha participação no grupo foi interrompida, agora formada, deveria buscar novos rumos para a minha vida e nisso incluía procurar um trabalho.

³ É um Programa de bolsas de estudo nacionais e internacionais para estudantes de graduação, pós-graduação e professores universitários, em que se ganha uma bolsa de estudo para fazer um intercâmbio de até um semestre em um dos nove países da Ibero-América em que o Santander está presente: Argentina, Colômbia, Chile, Espanha, Peru, Porto Rico, Portugal, México e Uruguai. O curso deve fazer parte de um acordo bilateral entre a sua universidade e a universidade de destino.

Vale mencionar que paralelo a tudo isso havia prestado concurso público para provimento do cargo de Assistente em Administração, também ao final do ano 2013, tendo sido aprovada no cargo de nível médio na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). No entanto, por não saber quando seria chamada para preencher a vaga na universidade, nesse interlúdio, comecei a trabalhar como professora de Espanhol.

Foi no ano de 2014, ao final do mês de janeiro, que iniciei meu trabalho no colégio particular Pitágoras de Juruti⁴. Considerando o conhecimento adquirido a partir do intercâmbio e por conta da minha vivência no Chile, somado à falta de profissional habilitado plenamente para tal e considerando o tempo exíguo para o início letivo que tivesse a formação específica e que dominasse minimamente a língua, aceitei o desafio, muito embora soubesse que minha formação não era condizente para atuar como professora daquela disciplina.

Destaco que o período em que fui professora no Pitágoras foi a minha única experiência enquanto professora de sala de aula; nesse período tiveram momentos de desespero, angústia, aflição, medo. Pude vivenciar incontáveis sentimentos e situações que me fizeram pensar sobre a função de ser professor, uma vez que minha formação no ambiente acadêmico não me permitiu ter uma visão clara do que realmente seria uma sala de aula.

No cenário da atuação em sala de aula por mim vivido, ainda que curto, percebi que a relação entre o contexto acadêmico e a realidade educacional da sala de aula eram bem díspares, posto que na formação inicial tive contato com estudos da área da educação que fundamentaram o meu conhecimento teórico, todavia, na questão prática didática do chão da sala de aula, não tive um contato longo e frequente desse espaço, sendo limitado a disciplinas de práticas pedagógicas com pouca carga horária, estabelecidas na grade curricular preferencialmente ao final do curso. Dentro desse enfoque, grande foi o choque quanto à atuação como professora regente, entre o estudado na universidade e o vivido em sala de aula.

Nesse contexto, Huberman (2013) usa a expressão “entrada na carreira” que é o momento em que o recém-formado se depara exercendo a função de professor titular, o qual necessita tomar decisões e, nesse período, o sentimento de “descoberta” e “sobrevivência” se fazem presentes e se tornam desafios decisivos para a continuidade ou não na carreira docente. Concordo com Garcia (1999, *apud* SILVA, 2019, p. 64) quando destaca que “não é raro saber que os professores no início da docência enfrentam muitas dificuldades, tensões,

⁴ **Juruti** é um município brasileiro do estado do Pará, pertencente à mesorregião do Baixo Amazonas, cuja origem tupi que significa "colo firme" em alusão ao aspecto das aves *leptotila* (a qual fica com o pescoço tenso no momento de seu canto), espécie encontrada em grande quantidade no período da formação do município.

desafios e toda complexidade da prática educacional que somente os professores em pleno exercício da função têm conhecimento”.

Assim, vejo quão importante é para a formação ter um acompanhamento minucioso das atividades que se desenvolvem no espaço da escola e da sala de aula, porque tive acesso a muitos teóricos no período de minha formação que falavam da educação, no entanto, a aproximação com o chão da escola e essa vivência nesse local foram muito restritas para mim e vejo que ela é pouco valorizada nos cursos de licenciaturas em geral, deixando-nos à mercê de situações com as quais muitas vezes não sabemos lidar, tendo que encontrar saídas rápidas e que nem sempre são as mais acertadas naquele momento, justamente pela falta de um acompanhamento e reflexão acurada sobre o fazer docente.

Dentro dessa ótica, concordo com Pimenta (1999, *apud* ARAÚJO, 2016, p.32), quando defende a “necessidade de desenvolver ainda na formação inicial condições tais que o acadêmico tenha acesso à escola desde os primeiros momentos de ingresso na graduação, para que ele reflita sobre as problemáticas comuns ao ambiente escolar, com as quais ele se deparará como professor”.

Nesse enfoque, comigo não foi diferente, esse momento chegou. As sensações me sobrevieram, a responsabilidade recaiu sobre meus ombros e me fizeram repensar e refletir sobre a profissão por mim escolhida. Farber (1991), citado por Day (1992, p.86), trata das dificuldades enfrentadas no início da carreira e que são decisivas para a permanência ou não nela.

Apesar de muitos professores iniciarem a sua carreira com a ideia de que seu trabalho é socialmente significativo e gratificante, esta perspectiva desvanece-se à medida que as dificuldades inevitáveis do ensino ... interagem com assuntos pessoais e com a sua vulnerabilidade, bem como com a pressão social e outros valores, resultam num sentimento de frustração e conduzindo a uma reavaliação das possibilidades da profissão e do investimento que nela se tenciona fazer.

Entendo que todos, em algum momento da atuação profissional, passem por essa situação, no entanto, cabe a cada um escolher o que lhe é mais acertado, embora saibamos que, na fase inicial da carreira, essa mistura de sentimentos e sensações são determinantes e influenciam significativamente na identificação com a profissão.

Nesse sentido, na minha atuação profissional enquanto professora titular, tal experiência me foi salutar, haja vista ter tido a possibilidade de vivenciar situações que me fizeram repensar a docência, uma vez que sofri na pele as agruras que cercam essa profissão, quais sejam: o excesso de hora/aula, o controle administrativo quanto à entrega de notas e

diários em datas definidas. A sobrecarga de atividades concomitantes realizadas pela escola e também minha inserção em projetos e eventos pré-estabelecidos no calendário anual, de certo modo, para mim, professora iniciante, gerava uma sobrecarga que me fazia sentir sufocada e, em alguns momentos, pensava que talvez não conseguiria atender a tanta cobrança.

Em agosto de 2014, fui nomeada pela Ufopa para o cargo de assistente em Administração, momento em que solicitei meu desligamento do colégio para vir assumir o cargo em Santarém. De 2014 a 2017 fiquei distante do ambiente de estudo acadêmico propriamente dito, muito embora atuasse diariamente no universo educacional por ser servidora da Ufopa. Todavia, minhas atribuições dentro da instituição estavam voltadas para a parte administrativa por estar lotada na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep). No entanto, no ano de 2017 me inscrevi para participar do certame de pós-graduação *stricto sensu* do Programa de Educação oferecido pela Ufopa, tendo sido aprovada.

Após minha aprovação no mestrado, considerando a necessidade de atualizar-me sobre as pesquisas desenvolvidas pelo grupo, do qual a partir de então voltaria a participar, identifiquei que esse se propunha a estudar os grupos colaborativos, assunto até então desconhecido por mim. Nessa aproximação, e, considerando as leituras e discussões produzidas no grupo, fui apropriando-me do assunto, além de, nesse mesmo ambiente, surgir então o contato com a pesquisa na perspectiva narrativa.

1.1 RETORNO E APROPRIAÇÃO DO TEMA EM ESTUDO NO GRUPO FORMAZON

Minha inserção e apropriação do tema dentro do grupo de pesquisa deu-se de maneira gradativa, já que estava ausente das atividades por eles desenvolvidas há um certo tempo. No começo, sentia-me perdida no assunto sobre os grupos colaborativos, não via muito sentido nos textos e discussões que eram estabelecidas, o que me deixou apreensiva, contudo, à medida que lia os textos e participava das reflexões que eram realizadas internamente, fui-me apropriando do tema.

A priori, não via como poderia “me encaixar” nas discussões, nem sabia em que tema deveria aprofundar-me para a produção de minha pesquisa que fosse vinculada ao tema central das ações e estudos desenvolvidos pelo Formazon. Considerando que queria pesquisar um tema voltado para a educação superior, por ser o local onde trabalho e percebendo paulatinamente a necessidade de compreender a relação estabelecida entre a universidade e a escola, também em virtude da participação dos professores da educação básica no grupo, foi

então que vi a possibilidade de investigar acerca da aproximação da universidade-escola a partir da construção do espaço colaborativo.

O espaço colaborativo a que me refiro é um espaço aberto ao diálogo em que se trabalha a parceria, em que os membros do grupo se apoiam e buscam atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo-se relações não-hierarquizadas, de mútua confiança e corresponsabilidade pela condução das ações, conforme expõe Damiani (2008, p. 215).

Na tentativa de encontrar respostas, fui buscar na plataforma de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) as produções brasileiras acerca do tema. Realizei a busca com a palavra-chave “grupos colaborativos”, desses destaco Crecci, (2016); Gama (2007); Fiorentini (2009, 2013); Damiani, (2008), dentre outros. Esses teóricos enfatizavam a importância dos grupos colaborativos para o desenvolvimento profissional, no entanto, destaco especialmente Crecci (2016), por aproximar o uso de grupos colaborativos integrados à relação escola-universidade.

A opção por este estudo foi especialmente influenciada pelas interlocuções com as professoras e demais membros do Formazon, o tema foi suscitado a partir das leituras dessas teses e dissertações que foram importantes influenciadoras nessa minha imersão⁵ no estudo do tema grupos colaborativos.

A outra questão que me trouxe certa preocupação na hora da construção dos textos acerca do tema de estudo foi a decisão do uso da perspectiva narrativa como fenômeno e método investigativo, pois não tinha familiaridade com esse tipo de pesquisa, o que me fez buscar maior conhecimento sobre o assunto em teóricos da área, o que gerou em mim inquietações e receios. O apoio e o aprofundamento em leituras dessa modalidade de estudo foram fundamentais para a consecução dessa empreitada.

Desejo, no decorrer do texto, apresentar meu olhar acerca das relações que se estabeleceram entre a escola básica e a universidade, tendo o Formazon como o *locus* de interseção na universidade, local que utilizo para estabelecer a relação com os professores das escolas, uma vez que compreendo, assim como Damiani (2008), que a constituição de um grupo colaborativo dá-se à medida da intenção organizada e voluntária de sujeitos, os quais buscam encontrar no apoio e reflexão conjuntos saídas para as dificuldades surgidas no espaço educativo, assim como socializar ações e conhecimentos produzidos que possam contribuir com outros professores. Busco fazer uma reflexão acerca do ambiente da

⁵ Mais à frente farei uma discussão mais aprofundada sobre o tema Grupos Colaborativos.

universidade por meio do Formazon, como *locus* de construção de conhecimento e formação, sem, no entanto, reduzi-lo a isso, mas pensar a Universidade para além de suas fronteiras.

Nesse intento, valorizar a participação efetiva de todos os que compõem o processo educacional, buscando relacionar sua atuação também com o espaço da educação básica, à medida que for estabelecida essa relação, será possível construir ações que ensejem a participação colaborativa entre ambas na construção da formação plena do indivíduo.

Diante do que foi supracitado, é válido conceituar o que entendo por grupos colaborativos ou comunidades investigativas. Para tanto, apoio-me na conceituação proposta por Fiorentini (2013, p. 156) que faz três possíveis distinções sobre comunidades: escolares, acadêmicas e fronteiriças.

Nesse sentido, cabe apresentar, de maneira sucinta, o que são as comunidades escolares e as comunidades fronteiriças conceituadas por Fiorentini (2013), com as quais estou embasada e venho dialogando, como forma de dar ao leitor uma breve noção de como essas outras comunidades se apresentam, muito embora não sejam elas a base de estudo da presente pesquisa, destaco-as com o único objetivo de situar o leitor da existência delas. Assim as apresento:

As comunidades escolares ou comunidades baseadas na escola são “governadas pelas próprias escolas, também podem ser endógenas, abertas a colaboração e parceria com a universidade, ou desejam se beneficiar da participação universitária” (FIORENTINI, 2013, p.156, grifo da autora). As comunidades fronteiriças “estão na fronteira entre a escola e a universidade e normalmente têm mais liberdade de ação e capacidade de definir seu próprio trabalho e agenda de estudo, uma vez que não são monitorados institucionalmente pela escola ou pela universidade” (FIORENTINI, 2013, p.157, grifo da autora)

É importante diferenciá-las, uma vez que na primeira se tem como base as atividades e ações que revelam e destacam o espaço específico das escolas, como o centro em que suas particularidades e interesses são considerados, cujo fim é atender e melhorar seu fazer diário, além de não receber nenhuma influência externa à sua realidade.

Já a segunda, por sua vez, está localizada no limite entre a universidade e a escola e, por estar nesse local, possui uma maior liberdade e flexibilidade quanto à definição de temas que transitam entre esses dois espaços, já que não tem uma delimitação rígida quanto às atividades e assuntos a serem investigados, posto que seus pares podem sugerir e orientar as ações que serão desenvolvidas na comunidade, dependendo das necessidades e situações que se apresentarem, pois não existe um condutor único das ações, já que as demandas podem vir tanto da escola como da universidade.

No entanto, nesta pesquisa, estou alicerçada nas **comunidades acadêmicas**, as quais:

são monitoradas/governadas institucionalmente pela universidade, e podem ser endógenas, voltadas para problemas teóricos e desconectadas das práticas escolares. Podem ser também colonizadoras de práticas escolares, ou colaborativas, abertas aos problemas e necessidades de professores e escolas. (FIORENTINI, 2013, p.156)

Partindo da conceituação expressa por Fiorentini e do estudo realizado por Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018), o Formazon tem características de uma comunidade acadêmica colaborativa, contudo, destaco que as relações estabelecidas entre os membros do grupo alcançam o espaço das escolas na medida em que em sua composição interna congrega professores que atuam no ambiente da educação básica e, por serem membros, sugerem e participam ativamente dos debates e discussões levantadas pelo/no grupo.

Compartilho da ideia de Silva (2019, p. 49) quando diz:

esta comunidade acadêmica torna-se colaborativa por envolver além dos acadêmicos e professores universitários, os professores escolares, tanto através da participação nos encontros realizados na universidade, como através da participação da universidade na escola. Uma interface que visa produzir conhecimento a partir da estratégia de colaboração e interação entre os participantes, tendo em vista a melhoria do processo formativo tanto dos acadêmicos como dos professores escolares que buscam o seu desenvolvimento profissional contínuo.

Os parceiros do grupo têm a oportunidade de socializar as práticas realizadas no espaço da sala de aula, além de sugerir temas para as discussões que serão debatidas com o objetivo de suscitar o aprofundamento dos diálogos e aproximações que convirjam para a consolidação de espaços colaborativos entre universidade-escola.

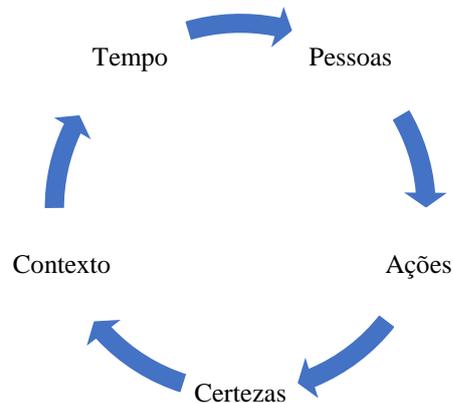
As discussões referentes às comunidades investigativas nos últimos anos têm ganhado visibilidade por ser um ambiente rico em possibilidades e informações, já que grupos, internamente ou em colaboração, propõem-se a estudar e investigar temas que abarcam mais de uma realidade, pois se abrem para discussões que ultrapassam o interesse particular, buscando com isso atravessar os muros, nesse caso, da universidade, no intuito de estreitar relações com os professores da educação básica.

Utilizo para efeito de metodologia a pesquisa narrativa proposta por Clandinin e Connelly (2015) por possibilitar uma aproximação entre os sujeitos participantes, por meio da troca de experiências e vivências produzidas não só no espaço da escola como do grupo, tendo como aporte de pesquisa a análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi,

(2007), já que esse estudo sugere o olhar, contar e o recontar, uma vez que é necessária uma imersão nos dados produzidos para que seja possível produzir interpretações diversas e que correspondam à compreensão coletiva do grupo acerca do assunto em questão. Utilizo ambas por acreditar que elas se complementam, já que visam, justamente, a dar vozes aos sujeitos e, para que isso aconteça, é essencial que esses estejam imersos nesse universo.

Nesse sentido, verifico que, na perspectiva narrativa, **o tempo, as pessoas, as ações, as certezas e o contexto** (CLANDININ; CONELLY, 2015) são fatores indispensáveis (balizadores) para a compreensão de temas variados por apresentarem peculiaridades como a representada pela figura a seguir, assim como a sua conceituação colaboraram sobremaneira na compreensão do contexto das pesquisas narrativas.

Figura 01- Nas Pesquisas Narrativas considera-se



O **tempo** é a questão central na perspectiva narrativa, já que ele não é estático, definido, mas é identificado como algo que está em movimento que se realiza ao longo do percurso.

O termo **pessoas** está diretamente vinculado ao tempo já que elas estão em constante movimento em um processo de mudança permanente;

Nas relações sociais, as **ações** são realizadas pelos indivíduos. Nessa perspectiva, elas devem ser consideradas dentro de um contexto, ou seja, deve-se conhecer o caminho percorrido para se fazer a interpretação delas;

Dentro da perspectiva narrativa não se verifica **certezas**, pois as interpretações dos eventos podem ter sentidos amplos, ou seja, tem um senso de provisório;

O **contexto** sempre deve ser considerado, ou seja, faz-se presente, haja vista ele ser essencial na interpretação e para dar sentido ao evento;

Na perspectiva narrativa, verifico que existem algumas questões que produzem, de certo modo, uma “tensão em seu interior”, como evidenciam Clandinin e Conelly (2015), tensões essas que são necessárias, posto que essa modalidade de pesquisa requerer atenção quanto ao seu uso. Contudo, tais elementos elencados anteriormente não podem ser visualizados de modo independente, mas sim interconectados.

À medida que entendo a perspectiva da pesquisa narrativa, verifico sua capacidade de suscitar nos seus ouvintes e participantes os mais diversos conteúdos e estados emocionais, uma vez que, diferentemente da informação, ela não fornece respostas, pelo contrário, provoca indagações que remetem a uma reflexão mais profunda no intuito de compreender as questões que estão nelas circunscritas e que não são ditas diretamente.

Assim, dentro da perspectiva narrativa, conforme expõe Sobral, Soligo e Prado (2017, p. 176):

Todo escrito é marcado por uma construção, que varia com o tempo, o lugar e as pessoas, ou seja, a situação e o contexto: estamos sempre escolhendo um interlocutor virtual (ou presumido) com o qual pretendemos dialogar diretamente. Mas acabamos por responder a interlocutores de cuja existência sequer desconfiamos, desprezamos outros por meio de um simples advérbio, às vezes involuntariamente, mudamos o que dizemos – ou, ao contrário, fazemos provocações subliminares – por causa de opiniões e ou posições de leitores reais ou potenciais.

Desse modo, quando me proponho a realizar a pesquisa de maneira narrativa, pretendo, com isso, enfatizar a necessidade de se considerar a dimensão do mundo vivido, o qual sinaliza a possibilidade de me aproximar do outro, sem que com isso se perca a principal característica desse, já que é a sua existência que o distingue no mundo.

Relacionar a universidade-escola por meio da construção de espaço colaborativo, hoje, tem sido possível. A exemplo de grupos já consolidados nessa perspectiva, apresento Fiorentini (2012a, p. 245), que exemplifica grupos que trabalham nessa ótica colaborativa:

O Grupo de Pesquisa Prática Pedagógica em Matemática- PRAPEM da Faculdade de Educação da Unicamp, que se originou em 1995, cuja proposta investigativa tinha dois focos: as investigações acerca das “práticas de ensinar e aprender matemática nas escolas” e as investigações voltadas para a “formação e ao desenvolvimento profissional de professores em um contexto de práticas reflexivas e investigativas e, às vezes, colaborativas entre formadores e professores”. Por conseguinte o PRAPEM deu origem, em 1999, a dois outros Grupos, “O Grupo de Sábado (GdS) e o Grupo de Estudo, Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática (GEPFPM)”, sendo que o GdS se caracteriza por ser um grupo colaborativo em que participam professores da universidade, da escola básica, futuros professores e estudantes de pós-graduação, tendo como objetivo coletivo “estudar, compartilhar, discutir, investigar e escrever colaborativamente sobre a

prática de ensinar e aprender matemática nas escolas”. Menciono o Grupo de Sábado, vinculado a Universidade Estadual de Campinas- Unicamp, que já tem 20 (vinte) anos de existência.

A existência de grupos já consolidados como os apresentados anteriormente, que tem por base, justamente, a colaboração entre os pares, visam a ampliar horizontes ou até mesmo superar as barreiras referentes à compreensão de uma área ou de um conteúdo específico, assim percebo que atividades com esse fim têm, nos últimos anos, ganhado força e visibilidade por ter demonstrado resultados satisfatórios.

Faço uso desses dados para que os leitores possam ver que as discussões acerca das práticas colaborativas já vêm de um longo período, demonstrando a capacidade de contribuição e crescimento dos participantes do grupo. Tomo como referência esses dados, considerando a potencialidade que a proposta colaborativa traz para o crescimento e desenvolvimento profissional, o que qualifica e corrobora para a consolidação das ações do grupo Formazon.

Ademais, utilizo autores que trabalham nessa mesma perspectiva, tais como: Menezes (2003), Ibiapina (2008), Crecci (2009, 2016), Gama (2007) dentre outros, os quais dão embasamento para a pesquisa que ora me proponho a apresentar. Nesse ínterim, coaduno com Habermas (2004), haja vista seu posicionamento quando focaliza que a participação em grupos colaborativos significa dizer que os projetos individuais acabam por se formar como expresso a seguir:

Assim, nos grupos de pesquisa, os projetos formativos individuais se enredam com os projetos formativos do grupo, estratégia pela qual a subjetividade expressa “uma realização das relações epistemológicas e práticas da pessoa consigo mesma, relações essas que nascem das relações da pessoa com os outros e encaixam-se no quadro destas” (HABERMAS, 2004a, p. 12, *apud* TAUCHEN; DEVICHI; TREVISAN, 2014, p. 380)

Nessa perspectiva, verifica-se que, à medida que me proponho a interagir e trocar experiências, à vista disso, minha maneira de ver e pensar podem ser alteradas, haja vista a abertura proposta pelas comunidades colaborativas que visam ao compartilhamento de ideias e isso, por si só, já gera grande efeito, pois se ampliou a minha visão de mundo e do outro, o que corroborou significativamente para o crescimento e o amadurecimento acerca do assunto debatido.

Por conseguinte, identifico o perceptível distanciamento existente entre os níveis de ensino dentro do sistema educacional brasileiro, conforme Tauchen, Devechi e Trevisan

(2014), uma vez que esses níveis são compartimentalizados e com atribuições bem definidas, sem muita aproximação entre eles, gerando problemas graves que são sentidos por todos. Isso se dá por conta da rigidez presente na organização educacional, no entanto, é notória também a necessidade de superação dessa dicotomia, pois só assim será possível vencer os percalços que engendram a formação educacional brasileira.

Entendo ser necessária a reversão dessa separação para que os objetivos da educação sejam plenamente alcançados, visando a congregar a colaboração entre todos os níveis educacionais, já que devemos primar e considerar o exposto na Constituição Federal de 1988, no art. 205, que dispõe: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Sob esse prisma, destaco que o grupo Formazon foi constituído inicialmente em meados de 2008 por professores universitários, estudantes do ensino médio, professores da educação básica e graduandos, tendo como foco os estudos relativos à formação de professores. As atividades do grupo eram realizadas na maioria das vezes na universidade, sendo alguns poucos momentos realizados no espaço das escolas à medida da solicitação de apoio dos membros. As leituras e discussões produzidas internamente no grupo tratavam de textos referentes à formação de professores, tanto a nível local como nacional.

Com essa proposta, o grupo seguiu pelos cinco anos seguintes. Contudo, no ano de 2014, o grupo foi se consolidando e tendo acesso a novos/outros estudos e pesquisas produzidas no espaço universitário. Começou a estabelecer novas relações e conexões com outros grupos e parceiros, aproximando-se ainda mais das discussões e ações voltadas para formação de professores e ações no espaço da escola. De 2014 a 2017, a aproximação com esses novos sujeitos se deu de forma gradativa e com isso abriram-se também novas possibilidades de temas e ações.

As alterações ocorridas internamente no grupo ampliaram os horizontes e as perspectivas de pesquisas, foi então nesse período que a proposta colaborativa começou a ser implementada por meio de parcerias que se foram estabelecendo, embora ainda não sendo autodenominada como tal. O grupo continuou a pesquisar sobre a Formação Docente, mas agregou outras frentes de discussão, a exemplo do desenvolvimento profissional com enfoque na perspectiva colaborativa.

Ainda nesse período, ocorreram mudanças importantes e significativas na constituição e organização do grupo Formazon, produzidas a partir das interações que se

estabeleceram e nas parcerias que foram se formando e ganhando força, não só dentro do grupo, como externamente a ele. Nesse interregno, as atividades do grupo eram realizadas quinzenalmente, às terças-feiras, pela manhã na universidade.

E nesse ínterim o grupo passou a ser integrado também por estudantes de pós-graduação, a nível de *stricto sensu*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufopa e, a partir de então, tem produzido pesquisas voltadas não só para Formação de Professores, como também com enfoques no desenvolvimento profissional produzidas a partir da aproximação e parcerias com o espaço escolar.

Por conseguinte, essa aproximação produziu aberturas e frentes de atuação, que geraram novas percepções e ações dentro do grupo. Abrindo espaço para realização de estudos e ações no ambiente da própria escola, estabelecidos a partir da aproximação com o grupo e destes com as escolas, o que favoreceu o estabelecimento de parcerias, possibilitando a formação de ciclos de estudos e formação acerca de temas que lhes fossem importantes, agora não mais restritos ao espaço do Formazon na Universidade, mas também realizados no próprio espaço da escola.

A exemplo de pesquisas desenvolvidas a partir das interlocuções produzidas pelo grupo Formazon e o espaço escolar, temos a dissertação de Araújo (2016), a nível local PPGE-Ufopa, cujo tema tratava sobre o “Ser e Estar: a construção da identidade profissional docente na educação básica”. Possuía como objetivo analisar a concepção de professores do ensino fundamental da Escola Estadual “Madre Imaculada”, no município de Santarém-Pará, sobre a construção da identidade profissional no contexto da formação inicial e continuada e de sua atuação docente na educação básica, sobretudo, buscando responder: em que termos experiências de atuação e de formação mobilizam a construção da identidade docente? Obtendo como resultado de sua investigação que a identidade profissional docente na educação básica é construída em um movimento complexo e dinâmico no interfaceamento das dimensões pessoal e profissional.

A recente produção de Silva (2019), também vinculada ao PPGE-Ufopa, cujo título é “O desenvolvimento profissional docente em uma comunidade acadêmica colaborativa: uma análise do Grupo de Estudo e Pesquisa Formazon/ Ufopa”, teve por objetivo geral analisar as contribuições de uma comunidade acadêmica colaborativa - Formazon - que integra professores escolares, professores acadêmicos e futuros professores de diferentes áreas para o desenvolvimento profissional de seus participantes, visando compreender como o Formazon, enquanto uma comunidade acadêmica colaborativa, tem proporcionado o desenvolvimento dos seus participantes à medida que adota a colaboração no processo de construção de

pesquisas e práticas, em que objetiva o compartilhamento de aprendizagens e impulsiona a postura investigativa na interface entre a escola e a universidade, incentivando o amadurecimento pessoal e profissional. Apresentando como resultado de sua investigação a compreensão de que os grupos colaborativos poderão fomentar ações para a formação de professores, tendo em vista que podem ser catalisadores do desenvolvimento profissional contínuo de professores.

Nessa perspectiva, tem a pesquisa de Doutorado de Castro (2018), produzida a partir do Programa Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, realizada através da parceria entre as Universidades Federal do Pará, Estadual do Amazonas e Federal de Mato Grosso, com o tema: “Movimentos e processos de desenvolvimento profissional contínuo na relação escola-universidade-escola: análise de uma prática realizada no Oeste do Pará”. Em sua tese, a autora busca fazer uma investigação situada nas discussões sobre a formação contínua em contexto e o desenvolvimento profissional por meio de práticas em colaboração entre a escola e a universidade, tendo seu projeto institucional vinculado à Ufopa, ligado ao Programa Novos Talentos/Capes, mediante a parceria com uma escola da rede pública estadual em Santarém-PA por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Em seu estudo, a autora concluiu que essa relação escola-universidade é um caminho promissor, necessitando apenas que as instituições assumam a parceria, a iniciação científica e integradora e o desenvolvimento profissional contínuo como aspectos formativos transformacionais, estabelecidos a partir da relação escola- universidade- escola.

Esses são exemplos de estudos que foram produzidos/estabelecidos a partir do Formazon e que corroboram para a consolidação de ações e práticas voltadas para o estabelecimento da colaboração como prática investigativa.

O grupo hoje é integrado por sujeitos que transitam nesses dois espaços, enquadrando-se no perfil desejado para o estudo, a saber: professores da educação básica, professores universitários, graduandos e pós-graduandos. Considerando ainda as modificações sofridas pelo grupo quanto à sua organização/caracterização, em que se autodenomina comunidade acadêmica colaborativa, esse espaço surge como ideal para entender às interfaces que essa relação produz, tomando para efeito metodológico a perspectiva narrativa e análise textual discursiva.

Nessa perspectiva, busco compreender como se constroem espaços colaborativos no contexto da universidade, através das relações de parcerias e colaboração entre a universidade e a escola, com o intuito de refletir sobre as possibilidades e potencialidades dessa relação para ambos os contextos, já que foram estabelecidos diálogos com o objetivo de

aproximação e do vislumbre da possibilidade de superação das possíveis dicotomias existentes (escola espaço de execução de ações pensadas e investigadas pela universidade, universidade detentora do saber), visando à construção de uma relação amistosa e de confiabilidade entre os sujeitos que compõem o grupo.

2 TRILHANDO A COMPOSIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Por ser singular e dinâmico, o caminho do pensamento não pode ser dirigido de fora, mas precisa ser construído no próprio processo, pelo próprio sujeito.
Moraes e Galiazzi

Neste estudo, proponho-me a descrever e analisar como se constitui o processo de construção da relação entre universidade-escola a partir da perspectiva colaborativa, tendo como *locus* de constituição/interação para tal narrativa o grupo Formazon. Ele servirá de base e interseção nesta empreitada, sendo, neste estudo, autodenominado comunidade acadêmica colaborativa (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018) por estar estabelecido dentro da universidade, sem com isso ter a pretensão de fechar-se em si mesmo, pelo contrário, busca, a partir dessa colaboração com a escola, construir pontes que alcancem outros lugares, neste caso, a educação básica.

Esclareço que os momentos que utilizo para efeito de análise e coleta de dados da presente pesquisa estão baseados nos encontros de sábado realizados na universidade, conforme o apêndice 02 em que cito as datas e a quantidade de encontros realizados que serviram de base para a produção dos dados, assim como sua subdivisão por semestre. No entanto, é importante destacar a origem do grupo de sábado, uma vez que esse se deu a partir da demanda levantada pelos professores da educação básica e membros em geral do grupo, acerca da busca pela formação/capacitação concernentes à produção de Relatos de Experiência com projetos na escola, conforme anexo 1.

Os encontros de sábado, assim denominado por serem realizados mensalmente aos sábados na universidade, surgiram a partir de demandas suscitadas internamente pelos membros do grupo que atuavam em escolas da educação básica, os quais buscavam construir aproximações visando encontrar apoio e suporte técnico científico para a produção/construção de projetos de iniciação científica desenvolvidos em suas respectivas escolas.

Os encontros aos sábados foram sugeridos pelos integrantes do projeto e se deram por não haver a possibilidade de um número considerável de docentes membros do grupo participarem das reuniões realizadas pelo Formazon rotineiramente às terças-feiras a cada 15 dias na universidade, o que dificultava uma participação maior e efetiva dos professores da educação básica por estarem normalmente em sala de aula.

Além da incompatibilidade de horário, cabe evidenciar que as atividades dos encontros de terça normalmente giravam em torno de discussões a respeito de textos referentes a grupos colaborativos, comunidades de aprendizagem, entre outros, haja vista a

necessidade dos participantes do projeto de se apropriarem do tema e se consolidarem enquanto grupo colaborativo. Dava-se encaminhamento às ações concernentes às pesquisas dos membros estudantes da pós-graduação que desenvolviam suas pesquisas de mestrado, além de discussões e organização de ações administrativas internas do grupo. Entendo que de algum modo tudo isso também contribuía para não participação efetiva dos professores da escola nesses encontros de terças-feiras.

Além do fator tempo/horário de encontros realizados pelo Formazon às terças não atenderem às demandas e necessidades de todos os membros, somava-se a desmotivação por parte dos professores da escola por não terem suas demandas assistidas no sentido de terem suas práticas evidenciadas e postas em pauta, haja vista que esses tinham a intenção de encontrar no grupo apoio e direcionamento para a construção e condução dos projetos por eles desenvolvidos na escola. Considerando isso e agregando a intenção da coordenação e dos demais membros do projeto quanto à intenção da aproximação entre universidade-escola, foi então criado o grupo de sábado para atender essa demanda.

Desta feita, os encontros de terças-feiras acabaram por não ser o foco de minha investigação, uma vez que não preenchiam os requisitos no que se refere à constituição de espaços colaborativos na relação universidade-escola. No entanto, cabe informar que os encontros de terças-feiras realizados pelo Formazon tornaram-se objeto de estudo da dissertação de Silva (2019) também integrante do grupo.

Considerando a demanda levantada pelos participantes do projeto quanto à construção de um grupo voltado para o atendimento de formação acerca de relatos de experiências, o grupo de sábado foi então instituído, conforme consta no anexo 3, nesse documento é apresentada sua organização e como se daria seus desdobramentos, os quais fizeram com que ele se tornasse o foco e o local propício para a produção desta pesquisa. Nesse interstício, as atividades de terças não pararam, porém não são foco nesse estudo, o menciono no intuito de situar o leitor de sua continuidade.

Destaco também que, considerando a proposta do grupo de sábado, algumas parcerias com escolas de educação básica da rede municipal e estadual foram firmadas no município de Santarém. Essas parcerias se estabeleceram a partir de encontros de formação realizados nas escolas parceiras junto aos professores, gestores e coordenação pedagógica acerca da construção e condução de projetos para serem apresentados em suas respectivas feiras de ciências.

Dentro desse cenário de aproximação com as escolas participantes através dos encontros realizados nas escolas, informo que a princípio faria o acompanhamento da

constituição da relação de aproximação nos dois espaços de interação, tanto na escola, quanto na universidade. Sendo iniciado esse movimento no início do ano de 2019, conforme expresso no apêndice 3, no qual descrevo como se deu cada encontro.

Assim, além do Formazon aos sábados, esse movimento de interfaceamento universidade-escola foi iniciado por mim em duas escolas, sendo uma escola estadual de ensino médio e outra municipal de educação infantil e fundamental. Esses acompanhamentos se deram através de encontros realizados sob a condução e supervisão da vice-coordenadora do grupo Formazon, juntamente com a gestão, coordenação e professores de cada escola, como forma de nos inteirarmos do que a instituição tinha por objetivo investigar e daí termos condições de contribuir significativamente nas demandas levantadas⁶ por eles.

Informo que a pesquisa adotada é de natureza qualitativa, na qual busco utilizar a modalidade narrativa e análise textual discursiva para desenvolver o meu estudo. Dentro dessa ótica, depreendo que produzir reflexões que expressem essa aproximação com vistas a entender as nuances existentes nesses espaços a partir das experiências vividas por meio da interação e produção de narrativas é fundamental para que, assim, o estudo denote a realidade vivenciada e produza efetivas mudanças, tanto no modo de pensar e agir, como no fazer educativo formativo, posto que é na experiência cotidiana e na troca de vivências que será possível encontrar respostas para as questões que afligem os espaços e a relação entre a universidade e a escola.

Nessa perspectiva, coaduno com o exposto por Clandinin e Connelly (2015) que utilizam o conceito de Experiência introduzido por John Dewey (2011), ao afirmar que a “Experiência” é pessoal e social, pois, em todas as relações, os indivíduos necessitam ser percebidos enquanto sujeitos individuais e, ao mesmo tempo, estão submetidos a um contexto social, através do qual as experiências são a base para a evolução do desenvolvimento pessoal e social do ser humano, já que, constantemente, para que se produza conhecimento remetemo-nos ao que já experienciamos com intuito de que essas experiências nos orientem nas ações presentes e futuras.

⁶Contudo, no percurso do processo, surgiram algumas situações que me fizeram deixar de acompanhar as atividades nos dois espaços como o previsto inicialmente, haja vista descobrir que estava grávida de gêmeos. E o fato de ter que me deslocar várias vezes a essas duas escolas para o devido acompanhamento se tornaram um impedimento na continuidade dessa interlocução, haja vista ter recomendações médicas para repouso absoluto por apresentar alguns problemas no início da gestação. Foi imersa nessa realidade que optei por um único espaço para a produção e análise dos dados desta pesquisa. Fiz essa breve explicação como forma de situar o leitor de como se deu o processo para a constituição e desenvolvimento da pesquisa e que esta será melhor detalhada no decurso da construção desta investigação

Assim, o que se busca na perspectiva narrativa, como expõem Clandinin e Connelly (2015, p. 31) com quem dialogo, é:

abranger todas essas questões em mente à medida que refletimos sobre os enigmas educacionais e problemas em nosso caminhar investigativo de vida. Aprendemos a nos mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social, simultaneamente pensando sobre o passado, o presente e o futuro, e assim agir em todos os *milieus* sociais em expansão.

A perspectiva narrativa que passo a me inteirar com o intuito de construir esta investigação tem se mostrado desafiadora, pois produzir textos que sejam resultados de minha experiência vivenciada e que, ao mesmo tempo, também remetam ao interesse e desejo do grupo com o qual dialogo, tem-me instigado dia a dia a superar as minhas limitações.

Além de me apoiar na ATD implementada por Moraes e Galiazzi (2006), em que se considera a multiplicidade de caminhos que tal análise propõe, remeteu-me, em princípio, à unitarização ou desmontagem dos textos, visando à descrição da ideia principal explícita ou implícita produzida nos encontros, nos quais surgiram unidades de sentidos que foram agrupadas em unidades de significados semelhantes e posteriormente foram reagrupadas em categorias finais que compuseram a análise final da presente pesquisa.

Optei por usar a modalidade narrativa e a análise textual discursiva, justamente, por acreditar que essas são as mais indicadas para investigar como se constitui a relação universidade-escola a partir da perspectiva colaborativa, haja vista que elas buscam dar voz aos sujeitos que dela participam, já que nesta pesquisa proponho, a partir de (re)análises, reflexões e vivências colaborativas, descrever como se constituem os espaços de relação e parceria entre ambas, desde a experiência no grupo Formazon.

Clandinin e Connelly (2015, p. 48) afirmam que “a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência”. Tomando esse conceito como parte integrante de minha percepção acerca do termo experiência, também me propus a pensar e a vivenciar as nuances que cercam a relação de aproximação do espaço escolar com a universidade, tornando-me um sujeito participante das ações construídas e estabelecidas nessa relação, buscando inserir-me nesse universo com vistas a experienciar, na prática, os caminhos trilhados nessa relação.

Entendo que a análise textual discursiva cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nestes diversificados elementos, especialmente a compreensão da produção de significados sobre os fenômenos investigados, assim como propõe a transformação do pesquisador à medida de sua imersão no universo pesquisado, uma vez que busca nessa relação estabelecer sentidos e conexões com os integrantes do projeto.

Descrever os percursos que fundamentam e orientam as práticas desta pesquisa tem suscitado, aos poucos, uma conotação de rompimento com a relação tradicional de aproximação entre universidade-escola, visto que este trabalho se pauta na inter-relação e interdependência para a consecução de relações sólidas e frutíferas, as quais buscam o fortalecimento à medida que a colaboração, a parceria e o compartilhamento de experiências ultrapassem a esfera das normatizações e do convencionalmente instituído (DAMIANI, 2008).

Todo esse movimento de apreensão acerca dos caminhos da compreensão dessa parceria tem motivado não só a mim, mas aos demais membros do grupo a buscar alternativas que superem a compreensão já estabelecida de que a universidade deve considerar a escola básica apenas como local de execução de suas atividades extensionistas, assim como a superação da subjugação ou colonização dos espaços escolares, visando ao protagonismo dos professores da educação básica (FIORENTINNI; CRECCI, 2012).

Menciono essa necessidade posto que tem surgido dentro do grupo Formazon uma nova perspectiva, qual seja, a de colaboração entre pesquisadores (professores universitários) e professores de escolas públicas de educação básica. Percebo que as discussões que temos travado no grupo tem reverberado fora dos espaços acadêmicos, chegando ao espaço escolar através dos professores que integram o projeto e que se tem motivado e visto o quão promissora é essa colaboração, pois o grupo tem recebido solicitações contínuas de escolas que buscam apoio acadêmico para a construção e consolidação de projetos para serem desenvolvidos em seus espaços educativos e que integram atividades regulares de seu calendário escolar, a exemplo, feiras de ciências.

Considerando a necessidade de aproximação e imersão no universo colaborativo, enfatizo o uso do grupo como interlocutor, por entender que na perspectiva narrativa o contexto faz toda a diferença, sendo necessário considerar o meio utilizado para compreender e construir essa colaboração. Vejo o grupo como um aliado no sentido de consolidação das relações em contextos escolares, o que já sugere um salto, haja vista que o mesmo tem sido visto como um parceiro e não mais como um colonizador, detentor absoluto do conhecimento, pois as escolas encontram nesse grupo o apoio necessário para construir caminhos e possibilidades colaborativas significativas.

Para analisar e interpretar a constituição de espaços colaborativos entre a universidade e a escola a partir da constituição de espaços acadêmicos colaborativos, foi necessário encontrar apoio teórico que sustentasse tal proposta com intuito de buscar compreender como esses se inter-relacionam. À proporção que me fui apropriando da

temática e percebendo as fronteiras e delimitação do meu objeto de estudo, dei-me conta da complexidade que envolve este assunto, haja vista a diferença constitutiva do grupo, ou seja, embora composto por diferentes sujeitos, eles têm como objetivo comum estabelecer parcerias e produzir reflexões sobre assuntos relacionados a práticas educativas que atendam à diversidade de interesse dos integrantes do projeto.

Tomando para efeito de compreensão da perspectiva da experiência proposta por Dewey (2011) e como visto em Clandinin e Connelly (2015), entendo que a experiência se concretiza à proporção que ela promove no indivíduo mudanças significativas que alteram seu agir, pensar e refletir. Percebo a narrativa como o canal pelo qual a comunicação se estabelecerá e a análise textual discursiva como a ponte para a construção das análises e reflexões desta pesquisa.

Considerando a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico da pesquisa narrativa, iniciei a aventura, como diria Clandinin e Connelly (2015), de me conectar e me estabelecer no “entremeio” do movimento que subsidiará o desenvolvimento deste trabalho. Utilizo o termo “entremeio” por estar situada na posição de pesquisador/participante, por estar inserida no grupo, o qual está submetido a tempos e espaços que se produziram, paulatinamente, por meio de aproximações e apropriações da perspectiva produzida no grupo, desenvolvidas ao longo do período do contato (janeiro a setembro de 2019).

A escolha dos instrumentos constituidores da metodologia da pesquisa foi se delineando no percurso à medida que me apropriava dos conteúdos referentes a grupos e/ou comunidades colaborativas, encabeçado pelos estudos de Fiorentini (2009, 2013, 2018), Crecci (2009, 2016), Gama (2007), dentre outros, que buscam encontrar na narrativa o aporte necessário para a compreensão da construção de parcerias e compartilhamento de práticas que apontem caminhos para a compreensão do objeto investigado.

No decurso da investigação, fui compreendendo os possíveis caminhos a serem percorridos para a delimitação e construção dos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados para obter tais sentidos. Desse modo, informo que foram registrados e transcritos áudios de oito encontros (vide apêndice 2) do grupo Formazon aos sábados, tendo em média três horas de duração cada encontro, gerando um número de cento e quinze páginas, resultantes do material produzido para fins das análises dos dados, além da produção de diários de campo da pesquisadora que se tornaram o material base transcrito para fins de consultas e interpretações.

Esses dados foram utilizados como base para a obtenção dos registros e impressões apreendidas a partir dos diálogos estabelecidos, cujo objetivo foi a

produção/construção de percepções organizadas no sentido de orientar as análises e reflexões acerca dos caminhos trilhados para se alcançar o estabelecimento de espaços colaborativos na interface universidade-escola. A partir do apêndice 3, ou seja, no momento da capacitação, produção e socialização das ações realizadas pelos professores nas escolas, foi possível perceber uma oscilação no que se refere à participação nos encontros, uma vez que os encontros se iniciaram com um número razoável de participantes e que, no decorrer dos encontros, diminuíram significativamente pela metade.

A oscilação na participação dentro do grupo é natural, pois conforme aponta Fiorentini (2009) a participação dentro de grupos colaborativos deve ser espontânea não hierarquizada, o que sugere que o integrante tem a liberdade de participação, não sendo exigido/obrigado uma frequência. O que se espera nesses grupos é que os membros estabeleçam relações amistosas e de confiabilidade com vistas a concretização da construção colaborativa.

Esse movimento, a meu ver é natural, já que imprevistos e situações nem sempre são possíveis de antever, mas, apesar da redução significativa no decurso do processo, tivemos uma média considerável de participação de dez pessoas por encontro no primeiro semestre, demonstrando a sustentabilidade e continuidade das ações de produção/organização e desenvolvimento dos relatos de experiências realizados pelos professores nas escolas.

Já que o intuito inicial desses encontros de sábado era para formação/capacitação junto aos professores da educação básica para a produção de textos de relatos de experiências advindas do espaço da escola, vindo a posteriori a intenção coletiva de transformar tais produções em um livro, fruto da parceria entre escolas e o grupo com o intuito de promover a divulgação das ações desenvolvidas pelos professores nas escolas participantes.

No entanto, foi possível identificar também que o processo de aproximação com o espaço da escola continuou, embora já não tendo as ações especificamente voltadas para o projeto da produção do livro, ainda que ele ainda esteja em construção, o que não se tornou limitação nem impedimento para estabelecer novos rumos e parcerias para a continuidade das ações realizadas pelo grupo de sábado na universidade.

As ações continuaram no segundo semestre com o aporte do projeto de extensão realizado pelo grupo, financiado pelo CNPq/extensão que tem a intenção de alargar e fortalecer as ações de aproximação entre a universidade e a escola por meio das parcerias. No segundo semestre, como é possível verificar no apêndice 3, o grupo iniciou com um número razoável de participação, tendo um aumento progressivo considerável, já que se ampliaram

também as fronteiras e alcançou novos participantes, evidenciando o caráter colaborativo e coletivo grupo.

Levando em consideração todo esse movimento produzido a partir dos encontros de sábado do Formazon na universidade, em que foram produzidas as falas significativas realizadas pelos membros, é que foram feitas as pesquisas com base na análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi (2006, p. 122), afirmam que “o processo da análise textual discursiva é um constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir”. E esse movimento se estabelece à medida das leituras e releituras, transcrições, unitarização e categorização e, especialmente, a partir da escrita (Moraes; Galiuzzi, 2006).

Vale ressaltar também que foi apresentado/utilizado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) 510/2016 (apêndice 1) aos participantes deste estudo, que foi assinado e ficará guardado para que assim possa atender aos critérios da ética na pesquisa em educação.

Destaco que na pesquisa qualitativa a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial para que seja possível uma relação de confiança entre eles, considerando a realidade vivenciada, evitando assim distorções no estudo e, desse modo, ser possível verificar acréscimos ao que já foi estudado.

Outrossim, na pesquisa narrativa, é comum que transitemos entre presente, passado e futuro em diversas ocasiões no decorrer da escrita, uma vez que a narração se constitui dentro de um espaço e tempo, assim Larrosa (2008, *apud* CLANDINNIN; CONNELLY, 2015 p. 35) destaca que:

Espaço e tempo estão interligados a partir da experiência vivida, como forma de corporificação do vivido o qual está envolto em um *cenário*, ou seja, existe um local específico onde as relações se constroem e onde as histórias ganham vida, tendo ainda envolto nessa relação a presença da *trama* a qual está diretamente ligada ao tempo, momento em que as relações se constituem, uma vez que esta possui começo, meio e fim.

Tomando por base o excerto anteriormente citado, busco a partir dele subsidiar as reflexões apresentadas na subseção a seguir, como forma de estabelecer e delimitar o espaço de realização da pesquisa num tempo específico, que servirá como o cenário investigativo, mas também o local de constituição da trama produzida a partir das relações estabelecidas com início, meio e fim.

2.1 O FORMAZON CONTEXTUALIZADO NO ESPAÇO, NO TEMPO E NAS AÇÕES

A Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, local onde se desenvolveu a presente pesquisa, foi criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009. É a primeira instituição federal de ensino superior com sede num dos pontos mais estratégicos da Amazônia, no município de Santarém - PA, sendo a terceira maior cidade paraense, além de mundialmente conhecida por suas belezas naturais, com destaque para o encontro das águas dos rios Tapajós e Amazonas.

A criação da Ufopa faz parte do programa de expansão das universidades federais e é fruto de um acordo de cooperação técnica firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), no qual se prevê a ampliação do ensino superior na região amazônica. A Ufopa surgiu da incorporação do Campus de Santarém da UFPA e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra) que mantinham atividades na região oeste paraense.

A Ufopa assimilou também outras unidades da UFPA e da Ufra para a formação dos *campi* de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. Em Santarém, a Ufopa mantém suas atividades em três unidades: Unidade Rondon, localizada no bairro Caranazal; Unidade Tapajós, no bairro Salé; e Unidade Amazônia, no bairro Fátima.

Apresento essa caracterização da Ufopa como forma de situar os leitores acerca do ambiente em que se produziu esta pesquisa. Compreendo a universidade como um espaço aberto de produção e socialização de saberes que sugere não somente a formação do sujeito, mas também traz em seu bojo inúmeras questões que atravessam seu espaço de atuação, nesse sentido, entender a gama de situações em que ela está envolta é fundamental para a compreendermos.

Assim, entendo que discussões acerca do papel e ação da universidade é uma realidade posta. Nessa perspectiva, busca-se aqui tecer breves reflexões que atendam à intenção proposta de entender a universidade enquanto espaço de construção de conhecimento e formação, sem ter a pretensão de esmiuçá-la ou encerrá-la como um centro do saber absoluto, pretendendo-se fazer uma contextualização sucinta como forma de situar o espaço em que se desdobraram as ações e o desenvolvimento da pesquisa.

Contextualizar a universidade enquanto espaço aberto de produção e socialização de conhecimento, bem como aproximar essa entidade das escolas da educação básica por meio de parcerias colaborativas, é um dos grandes desafios que hoje se apresentam no cenário educacional. Sob esse enfoque, temos visto internamente na universidade ações organizadas

no sentido de estabelecer parcerias e aproximações com as escolas da educação básica, a exemplo disso, temos grupos de estudos e pesquisas vinculados aos programas de pós-graduação oferecidos pela universidade que visam a estabelecer relações por meio de ações, projetos, programas e parcerias, cujo intuito é estreitar e aproximar ambas instituições.

Dentre os inúmeros grupos instituídos na universidade temos o Formazon⁷, um grupo que estuda e pesquisa temas referente à formação de professores, assim como também investiga e se propõe a realizar estudos com base na perspectiva colaborativa, visando à aproximação e o estabelecimento de relações e parcerias com escolas e com professores da educação básica.

Desse modo, percebo que as parcerias estabelecidas entre a universidade e as escolas têm se mostrado potencializadoras no trabalho conjunto com os professores da educação básica, posto que os saberes teóricos e os saberes práticos são colocados em debate, de modo que, juntos, professores da universidade e da escola básica vivenciem uma dinâmica formativa constante, tendo a prática e a construção teórica como um elemento fundamental no processo formativo.

Dentro da perspectiva de aproximação entre a universidade-escola, a colaboração proposta por Fiorentini (2009) com a qual dialogo, surge como uma possibilidade viável, haja vista a potencialidade que sua prática tem demonstrado. Compreendo que sua utilização ajudará a romper com o paradigma da subserviência da escola em relação à universidade, uma vez que se considerará a realidade e os conhecimentos produzidos por cada uma, rompendo com o estigma de que o conhecimento e a produção do saber/fazer estejam apenas vinculados à universidade.

Compartilho do pensamento de Zeichner (2010) quando ele destaca o distanciamento existente entre a universidade e a realidade das escolas de educação básica, sendo, portanto, necessário repensar essa prática, com vistas a minimizar ou, quiçá, suprimir essa cisão do processo formativo. Sob esse enfoque, o autor afirma que:

a valorização do conhecimento acadêmico sobre o prático pode ser responsável por criar barreiras para essa aproximação, e propõe o conceito de um “terceiro espaço”, o que se caracteriza como um espaço híbrido nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da educação básica e do ensino superior, o que possibilita reunir conhecimentos prático, profissional e acadêmico, promovendo novas formas de aprimorar e repensar a aprendizagem dos futuros professores. (ZEICHNER, 2010, p. 78)

⁷ Existe aproximadamente há 10 anos – registrado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculado à Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), especialmente ao Instituto de Ciências da Educação (Iced), integrando o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE).

Entendo que a proposta colaborativa, aqui defendida, proporciona aos participantes momentos de trocas e aprendizados igualitários, ou seja, o acadêmico não assume um papel de superioridade sobre os professores da educação básica, mas sim uma parceria, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre escola e universidade, em que, muitas vezes, os participantes se relacionam de acordo com a hierarquia estabelecida pelo nível acadêmico.

Assim, entendo ser importante a criação de espaços organizados constituídos de forma planejada, que visem à aprendizagem dos professores num contínuo e não apenas em fase de formação, haja vista as situações vivenciadas na prática cotidiana que precisam ser valorizadas, assim como os estudos devem ser articulados de maneira que a aprendizagem seja significativa e que possibilite mudanças na atuação dos professores da educação básica.

Para iniciar a falar especificamente do *lôcus* de interseção que subsidiou as reflexões tecidas sobre a constituição de espaços colaborativos entre universidade-escola, tomo como referência o Grupo de Pesquisa – Formazon, vinculado institucionalmente à Ufopa. Ele tem, em sua constituição, diferentes sujeitos, os quais, acredito, são potencializadores da construção de inter-relação colaborativa. Nessa perspectiva, apresento, a seguir, a figura 01 que esboça a linha do tempo que representa o percurso constitutivo do grupo Formazon.

Figura 02 - Linha do Tempo do Formazon



Fonte: Elaborado pela autora

Faço essa separação por períodos como forma de melhor exemplificar as mudanças ocorridas no grupo e utilizo termos ou contextos significativos que expressam as alterações sofridas no decorrer das práticas desenvolvidas pelo grupo Formazon.

Considerando a linha do tempo anteriormente apresentada, foi possível identificar as alterações sofridas pelo grupo, visto que, inicialmente, o grupo era marcado pela rotatividade dos membros, uma vez que terminado o curso de graduação seu distanciamento do grupo era inevitável. A gradativa aproximação do projeto às escolas se deu à medida da

inserção dos professores da educação básica no grupo, o que favoreceu a saída do grupo do espaço restrito da universidade para o espaço da escola, tendo seu devido aprofundamento/estreitamento dessa relação com o passar dos anos.

Para esclarecer as fases pelas quais o grupo passou e como se deu a sua constituição, trago, a seguir, o relato da própria mentora que faz um breve histórico, assim, faz alusão às mudanças que foram percebidas no percurso de sua efetivação, conforme Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018, p. 105):

A criação do Formazon deu-se no ano de 2008, como desmembramento de outro grupo de pesquisa que estudava a educação do campo. Tendo em vista a ampliação dos estudos na perspectiva da formação de professores, houve necessidade de reestruturar o grupo, já que o objeto de estudo não se vinculava somente à temática da educação do campo, mas alcançava outro espaço de investigação – a formação docente. Como também se havia ampliado o número de bolsistas de iniciação científica com projetos vinculados à formação de professores, criou-se o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores na Amazônia Paraense. O nome “gigante” forçou a pensar em uma sigla que desse conta de expressar o sentido da formação, sem perder a identidade amazônica. Nasceu assim o grupo Formazon.

Entre os anos de 2008 a 2014, a participação no grupo tornou-se rotativa, não só pelo grupo ser composto por membros vinculados a bolsas de iniciação científica que recebiam financiamentos, como também pelo fato dos participantes irem concluindo seus cursos de graduação assim como aconteceu comigo. Mas, apesar da rotatividade, gradativamente o número de membros foi aumentando e ganhando força, organização, estabilidade e visibilidade, não só dentro da Universidade como fora, por conseguir congregar um número considerável de bolsistas de Ensino Médio, oriundos de escolas públicas dentro da cidade de Santarém - PA, além de estudantes de graduação e professores da educação básica.

Nesse período também, o grupo começou a estabelecer parcerias com professores de escolas da educação básica por meio de ações executadas nas escolas, não só devido às bolsas financiadas, mas pela solicitação de professores que participavam das atividades desenvolvidas pelo Formazon, ou por terem ouvido falar das ações voltadas para a formação de professores.

No segundo semestre do ano 2014, a área de educação começou a oferecer curso de pós-graduação na modalidade *stricto sensu*, o que provocou mudanças na constituição e nas posturas dos grupos de estudos até então constituídos dentro do Instituto de Ciências da Educação (Iced), uma vez que esses agora teriam alunos da pós-graduação participando das suas atividades e que essas precisariam alcançar um novo modelo/status que atendessem a tais perspectivas.

Desse modo, no Formazon, começaram a ocorrer mudanças que também se tornaram foco de análise e pesquisa de sua líder, como se pode verificar no trecho a seguir:

Escolhemos o Formazon pela estreita vinculação que possuímos com ele e porque percebemos um movimento de transformação no mesmo que ainda não havia sido registrado e analisado. Na literatura disponível tivemos acesso a diversos estudos que descreviam comunidades na interface da relação universidade e escola, todavia nenhum que mostrasse a influência dos membros na constituição de uma comunidade acadêmica endógena e sua transformação em uma comunidade acadêmica colaborativa. (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018, p.272)

O movimento de mudança que começou a ser percebido no interior do grupo a partir de 2015 fez com que as atividades desenvolvidas fossem ganhando outros contornos, até então não visualizados; desta feita, dentro da nova perspectiva que o grupo veio se desenvolvendo, estão pautados nos conceitos e definições introduzidos por Fiorentini (2013), o qual defende que os grupos colaborativos genuínos são aqueles constituídos voluntariamente, sem que tenha havido coação ou cooptação dos seus participantes, em que as relações são constituídas espontaneamente.

Segundo Fiorentini (2013, p. 60), uma das justificativas para a constituição de comunidades colaborativas é a necessidade de:

Buscar apoio e parceiros para compreender e enfrentar os problemas complexos da prática profissional; enfrentar conjuntamente os desafios da inovação curricular na escola; desenvolver projetos de inovação tecnológica, como incorporar tecnologia de informação e comunicação na prática escolar, buscar apoio ao próprio desenvolvimento profissional, desenvolver pesquisas sobre a própria prática, entre outros.

Considerando a complexidade que envolve a constituição das comunidades colaborativas, entendo que só será possível sua efetivação à medida que houver apoio e comprometimento de todos os sujeitos envolvidos no processo, uma vez que congregar ações e parcerias com intuito de promover o desenvolvimento profissional e pessoal requer dos sujeitos uma abertura para o diálogo e um esforço para compreender os problemas que cercam não só sua prática, mas também as questões gerais que lhes circundam.

Assim, o que se espera, a partir da construção das comunidades colaborativas, é que os participantes se sintam à vontade para dividir suas angústias e buscar apoio nos demais membros através das parcerias e diálogos, visando ao crescimento e à troca de conhecimentos, já que sozinhos entendem ser mais difícil encontrar as saídas necessárias dos problemas que lhes afligem.

Desse modo, compreendo que, dentro das comunidades colaborativas, o apoio vai muito além do que o estabelecimento de diálogos pontuais, visa-se à cumplicidade e ao empenho de todos os envolvidos, buscando um fim comum que é aprender e atender coletivamente aos desafios que surgirem dentro dessas comunidades, entendo que a colaboração não se encerra em um grupo fechado, mas que ela se expande e alarga suas fronteiras.

Dentro dessa perspectiva colaborativa, há de se mencionar o espaço da pós-graduação, ambiente esse específico da universidade, no qual se vislumbra não só a promoção individual, mas também que se propicie espaços de colegialidade, colaboração, cooperação e companheirismo entre os pares, haja vista esses serem fatores importantes para a constituição e formação dos sujeitos, sendo necessário que nesses espaços as diferenças sejam superadas, já que é comum vermos ações e atitudes individualizadas que não congregam aproximações ou mesmo parcerias que promovam o crescimento pleno. Nesse sentido, trazemos à discussão o enfoque apresentado por Tauchen, Devechi e Trevisan. (2014, p. 380) quando aludem:

acerca da maior necessidade de participação dos docentes em grupos de pesquisa (...), que são espaços forjados por um pluralismo cultural, tanto do ponto de vista da etapa de formação dos sujeitos (graduandos, mestrandos, doutorandos, docentes) como das áreas do conhecimento que lhes são referência e, também, das atividades de ensino, pesquisa e extensão que desenvolvem. Por meio desse pluralismo, o mundo se revela e é interpretado de modo diferente e diverso, afetando a visão de mundo, a auto compreensão, a percepção dos valores e dos interesses pessoais. É nessa multiplicidade de perspectivas interpretativas que passamos a descentralizar nossas perspectivas egocêntricas, incorporando, também, o ponto de vista do outro.

Considerando a área que envolve o ambiente educativo de formação, neste estudo, é dado destaque à necessidade de promoção de espaços colaborativos que possibilitam trocas de experiências e tornam a relação e o aprendizado muito mais eficazes, posto que os integrantes do grupo acabam por socializar suas pesquisas e indagações e encontram na participação/colaboração com os demais membros novas possibilidades de compreensão/interpretação do estudo em questão.

Levar em conta a gama de situações que compõem o ambiente escolar, quer seja ele da educação básica ou da educação superior, é primordial, já que são nesses espaços que as relações se estabelecem. Defender a aproximação entre elas é fundamental, assim como promover sua inter-relação, haja vista que ambas possuem papéis bem definidos e fundamentais para a formação dos indivíduos. Acredito que é na abertura ao diálogo que se constroem os espaços de colaboração que visem ao aprimoramento intelectual,

independentemente do local, buscando construir soluções concretas que não sejam um meio de “colonização” de uma em detrimento da outra.

Nesse ínterim, o Formazon surge como o local favorável para essa aproximação, visto que busca reservar um espaço de diálogo/discussões entre os vários sujeitos que dele fazem parte. Nesse grupo, discutimos não só temas referentes a questões da universidade, mas também assuntos que são específicos do ambiente escolar da educação básica, almejando com isso a construção de novas possibilidades e alcançar níveis de aprendizagem sempre mais avançados, tendo na colaboração o apoio necessário para reflexões e diálogos que se estabeleceram.

Dentro da perspectiva colaborativa e, considerando as transformações significativas apontadas por Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018) no Formazon, os autores demonstram a mudança em sua constituição, apontando a necessidade de uma nova reconfiguração como podemos observar na fala a seguir:

O Formazon começou a se consolidar como grupo de pesquisa a partir de 2014 com o início da primeira turma de mestrado acadêmico em Educação da UFOPA e com a incorporação de alunos de pós-graduação. Entretanto, ainda que se consolidasse na universidade como um grupo que pesquisava a formação docente, o protagonismo e a ênfase das atividades de trabalho e estudo do grupo eram centradas na figura de sua líder. Ou seja, a organização das reuniões, a definição das temáticas das reuniões e dos textos e a condução das discussões ficavam sob sua responsabilidade. Embora ela não questionasse aquela estrutura porque estava acostumada às rotinas e tradições acadêmicas (HORTA; SATO; YONEZAWA, 2011), começava a sentir-se muito cansada, porque várias vezes “ministrava aulas” durante as reuniões, o que fazia dos encontros aulas de disciplinas ou cursos tradicionais de formação continuada. (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018, p. 106)

A necessidade dessa nova reconfiguração foi também um dos motivos que provocou a transformação dentro do grupo, pois se fazia necessário tornar os membros protagonistas, superando assim a sobrecarga depositada na figura da líder, provocando um salto na dinâmica interna do grupo e produzindo efeitos positivos, tendo em vista que possibilitou a implementação de outras ações não somente internas, já que os participantes encontraram uma nova forma de pensar e construir as relações, buscando aproximações e contribuições que fortalecessem os laços já formados.

Nesse sentido, apresento a seguir excerto de Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018, p. 106-107) que expressa essa transformação, além de apresentar ainda algumas indicações, dificuldades e acordos que levaram a novas perspectivas dentro do grupo:

Devido ao interesse crescente de professores e ex-alunos em receber orientação para a elaboração de projetos de pesquisa para o mestrado, decidiu-se que isso seria possível dentro do grupo e passou-se a convidar outros interessados a ingressarem no Formazon. A resposta foi pequena, e quem se dispôs a frequentar as reuniões foram alunos ou ex-alunos de graduação com algum vínculo com a universidade, como a pós-graduação *lato sensu*. O sucesso de alguns deles nos processos seletivos da pós-graduação *stricto sensu* motivou a participação de outras pessoas, o que, no entanto, acabou não se consolidando.

No segundo semestre de 2015, após inúmeras conversas entre membros de uma escola pública e professores da universidade, os docentes da escola passaram a integrar o Formazon. Esse movimento da escola para a universidade foi tenso e precisou ser negociado entre as partes. Havia muitas dúvidas, de ambos os lados, em especial porque, embora se visualizasse ali uma possibilidade de inovação, não se sabia muito bem como conduzi-la. O “caminho natural”, até então, era a universidade ir até a escola, indicando possibilidades de formação e transmitindo saberes sistematizados por teóricos distantes da nossa realidade. A negociação se iniciou já na primeira reunião, tendo sido dada abertura para que todos pudessem participar das discussões vinculadas a textos previamente escolhidos pela coordenação do grupo.

Nos excertos acima, foi possível identificar como se deu o processo de reorganização interna do grupo, posto que algumas ações foram realizadas no sentido de propiciar essa nova configuração, o que envolveu o atendimento de reivindicações dos membros, além da negociação dos meios possíveis para a inserção e atendimento tanto do interesse dos integrantes do grupo vinculados à universidade, bem como a aproximação da relação com os professores atuantes no ambiente da escola básica e suas peculiaridades.

Vale mencionar que, externamente, o grupo Formazon recebia demandas, pois a escola parceira já havia iniciado um trabalho interno de formação e capacitação de seus professores e a atuação do ambiente escolar extrapolaria, tendo a necessidade de encontrar na universidade o apoio para a consolidação de suas ações, haja vista sua inserção no programa Novos Talentos. Assim, havia um ponto de convergência de interesses entre o grupo da escola e o da universidade.

Nesse contexto, o que se pretendeu com essa interlocução foi propiciar momentos de reflexão e experiências compartilhadas dos professores das escolas básicas com os demais membros do grupo (graduandos, pós-graduandos e professores universitários) com o objetivo de ampliar os horizontes acerca das práticas realizadas em sala de aula, bem como possibilitar aos que não atuam diretamente na escola básica novos olhares sobre o espaço da sala de aula e da escola, como também refletir e experienciar por meio dos diálogos as problemáticas por eles enfrentadas.

Desta feita, verifico que, além das transformações ocorridas no interior do grupo, também há um movimento dialético, pois, considerando as demandas existentes de mudanças internas, percebemos também que o grupo deveria atender às necessidades de outros sujeitos,

alterando nossa postura, mas também tivemos que nos adequar às demandas surgidas a partir dos novos horizontes construídos e da colaboração produzida.

Nessa ótica, um movimento dialético foi evidenciado internamente no grupo, haja vista a pluralidade de sujeitos que comungavam do mesmo objetivo, entre os quais, as trocas se estabeleciam promovendo alterações na maneira de pensar e agir que tinham como propósito a colaboração e a busca por ações e práticas educativas que transcendessem o particular, visando com isso à promoção do conhecimento em sua plenitude, quer sejam elas produzidas no espaço da escola ou da universidade, rompendo com o paradigma da supremacia do saber universitário em detrimento da educação básica.

A exemplo desse movimento, menciono a tese de doutorado de Castro (2018) que discorre sobre parte desse processo vivenciado de constituição da aproximação da universidade-escola, através da qual descreve como a relação estabelecida a partir do grupo Formazon, proporcionou/potencializou prática colaborativa, como se vê no excerto a seguir:

As transformações no processo da pesquisa se deram em virtude das percepções sobre a potencialidade investigativa presente na atividade de formação em contexto. Tais percepções foram decorrentes de fatores significativos que emergiram no percurso do doutoramento e das ações na escola, dentre os quais destaco: as interações com os participantes na construção da parceria entre a escola e a universidade, as experiências vivenciadas na escola que produziram processos reflexivos e aprendizagens em contexto, as leituras dos documentos das Políticas Educacionais (PE) para condução das atividades, o contato com o campo teórico sobre formação de professores nas disciplinas do curso, as discussões com os participantes dos processos avaliativos nos Seminários de Tese I e II e nas reuniões de grupos de estudo na universidade (Grupo de Estudos em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente - GECTSA/UFPA e Grupo Formação de Professores na Amazônia Paraense - Formazon/UFOPA), sendo estas ações/lócus, que se constituem como entremeios para a compreensão da pesquisa-ação colaborativa que adoto nesta investigação. (CASTRO, 2018, p. 146)

A escolha do Formazon como um dos espaços utilizados para a consolidação da pesquisa de Castro (2018) destaca a potencialidade que o grupo tem na constituição de espaços colaborativos, além de fortalecer o comprometimento e o companheirismo existente internamente no grupo nessa perspectiva.

Dessa forma, há esta constatação apresentada por Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018, p. 114) que aludem:

Em síntese, podemos dizer que, ao longo desse processo dialético, a comunidade Formazon transmutou-se, de uma comunidade acadêmica endógena e às vezes colonizadora das práticas escolares, em uma comunidade acadêmica colaborativa entre universidade e escola, buscando construir, via negociação conjunta, a compreensão e a transformação possível das práticas educativas da escola e da

universidade, tendo a reflexão e a pesquisa da prática e as teorias educativas não como princípio ou fim, mas como mediação fundamental e indispensável para esse desenvolvimento.

Assim, verifico que, para a constituição do grupo enquanto comunidade colaborativa, necessitamos firmar acordos e parcerias com o objetivo de atender a todos, de modo que houvesse uma negociação que ultrapassasse o paradigma da colonização normalmente existente na relação universidade-escola, fazendo com que uma nova relação surgisse e promovesse uma nova perspectiva de colaboração, à medida que os professores escolares encontraram na universidade o suporte necessário para a realização e discussão de suas práticas escolares.

Assim, a nova forma de relação estabelecida a partir do contato com o espaço da escola desde 2015 até 2017 trouxe para o grupo um novo entendimento e, com isso, percebemos a necessidade de aprofundamentos e apropriações de leituras e estudos dentro dessa nova perspectiva.

Desse modo, percebo que as atividades desenvolvidas pelo grupo Formazon, assim como sua nova reconfiguração, apresentam características que se assemelham às práticas de comunidades colaborativas, como as desenvolvidas pelo Grupo de Sábado – GdS/Unicamp⁸. Muito embora essa seja uma comunidade acadêmica colaborativa por estar vinculada à universidade, tais mudanças se deram em decorrência da necessidade de atender às demandas levantadas por seus integrantes.

Em 2018, o grupo seguiu com suas atividades quinzenais às terças-feiras pela manhã na universidade com estudos e discussões que dessem embasamento e consolidação do grupo autodenominado colaborativo. No entanto, alguns percalços surgiram, como por exemplo, a dificuldade de participação de todos os membros nos encontros, considerando que os professores das escolas não poderiam participar, haja vista estarem em sala de aula nos dias e horários habituais dessas reuniões.

Considerando a necessidade de atender um número maior de membros e as reivindicações da atuação do grupo na escola iniciadas no ano de 2016, o grupo passou a participar de ações no ambiente da escola por meio da avaliação nas feiras de ciências das escolas parceiras, e, posteriormente, também através da socialização dessas experiências. As ações realizadas no/pelo grupo teve o objetivo de contribuir e capacitar os professores quanto à organização/desenvolvimento de projetos voltados para as feiras de ciências desenvolvidas por suas escolas.

⁸ Grupo liderado pelo professor Dario Fiorentini na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Com o passar dos anos, as demandas de parcerias aumentaram consideravelmente e em 2019 demos início às formações/parcerias em três escolas concomitantemente e, com o desenrolar das ações e das relações estabelecidas, o desejo de divulgar essas ações realizadas no espaço da escola gerou nos participantes uma intensa motivação quanto à divulgação dos projetos desenvolvidos no ambiente escolar, fomentando discussões e intenções do grupo quanto ao fortalecimento das parcerias colaborativas entre universidade-escola, incentivando, assim, o desejo antigo do grupo quanto à produção de um livro que mostrasse as atividades desenvolvidas no espaço da escola que foram exitosas.

A proposta foi lançada e aceita pelos integrantes, assim, demos início à organização de tempo e espaço para tornar possível a consecução dessa empreitada. Todos os envolvidos estávamos embebidos por essa possibilidade e, também, motivados a fazer acontecer o sonho coletivo. Como às terças-feiras era um dia inviável para que os encontros acontecessem e atendessem a todos, elegemos o sábado como o dia reservado para esse fim, já que era possível congregarmos o maior número de membros.

Vale destacar que o grupo de sábado não foi criado apenas para a consecução da formação/capacitação sobre relatos de experiências junto aos professores da educação básica, nem tão pouco apenas para atender ao desenvolvimento desta pesquisa, mas sua execução/desenvolvimento teve apoio e suporte do projeto de extensão vinculado ao CNPq/Procce-Ufopa que congregava ações desenvolvidas aos sábados pelo grupo, demonstrando assim a sustentabilidade desenvolvidas pelo grupo.

Dessa forma, aos sábados à tarde, uma vez ao mês na universidade, os encontros deveriam ser realizados. Mas, para que as atividades voltadas para esse fim se desenvolvessem, foi necessário estabelecermos acordos, cronogramas, ações para serem desenvolvidas ao longo do ano (vide apêndice 3) para que assim o objetivo fosse alcançado. Contudo, as atividades de terças-feiras continuariam acontecendo voltadas para as pesquisas colaborativas, além do desenvolvimento de ações inerentes ao grupo de acompanhamento das pesquisas desenvolvidas pelos participantes do grupo vinculadas à pós-graduação.

Durante o período em que acompanhei as idas nas escolas, pude experienciar e vivenciar as discussões produzidas no espaço da escola e do Formazon aos sábados na universidade, o que me permitiram identificar questões importantes concernentes, por exemplo: a dificuldade dos professores em transformar os projetos desenvolvidos por eles na escola em textos escritos, já que a proposta das formações era justamente dar orientações que subsidiassem a produção e condução das ações, gerando projetos escritos que atendessem aos requisitos técnicos para sua organização e desenvolvimento junto aos alunos.

Outra questão identificada foi a gradativa superação do estigma de hierarquização entre os professores da escola básica em relação aos da universidade, uma vez que estes estabeleceram momentos de compartilhamentos significativos, em que cada um contribuía e participava de maneira a ampliar as discussões e percepções sobre assuntos variados, através de parcerias e da promoção do diálogo e da escuta sensível com o intuito de encontrar caminhos possíveis para as dificuldades surgidas no percurso.

Nesse interregno, as ações de acompanhamento realizadas pelo grupo nas escolas⁹ também continuaram acontecendo, concomitantemente. Considerando todo o processo vivenciado e experienciado internamente no grupo, surgiu em mim a intenção de compreender e acompanhar a produção e divulgação das ações de parcerias estabelecidas a partir do projeto, pois minha pesquisa visava a analisar como se constitui a relação entre universidade-escola a partir da construção de espaços colaborativos.

Assim, elegi o encontro de sábado, promovido pelo Formazon, como o local para compreender como a relação universidade-escola se estabelece a partir da colaboração efetivada nesse espaço, uma vez que a escola participa e atua ativamente na tomada de decisão, sendo considerados seu papel e ação na formação dos sujeitos, por outro lado, a universidade aparece dando o suporte e apoio técnico-científico nas ações e produções desenvolvidas a partir do grupo, o qual estabeleceu parcerias riquíssimas que corroboraram para o crescimento e fortalecimento de uma relação amistosa e colaborativa.

A utilização do encontro de sábado na universidade serviu de balizador para a construção e produção deste estudo. Ao todo foram realizados oito encontros, conforme consta no apêndice 2, perfazendo um total de vinte quatro horas de gravação em áudio que foram transcritos e digitalizados, considerando que em média cada encontro teve a duração de três horas, sendo registrados os encontros até setembro de 2019, que serviram de base de dados que subsidiaram esta pesquisa.

Do universo de professores-membros do grupo, seis deles tiveram expressividade na participação e discussões nos encontros, além de terem frequência em mais de dois encontros, sendo esses os critérios adotados para a escolha dos participantes para uso e recorte de falas que estejam vinculadas às categorizações e discussões produzidas nesta investigação.

⁹ Informo que minha participação nas ações realizadas nas escolas foi interrompida em meados de maio de 2019, considerando orientação médica por conta de minha gravidez ser de gêmeos e requerer cuidados e repouso, o que fez com que tivesse que optar por apenas um espaço para a produção e captação das informações para as análises dos dados, sendo o sábado na universidade o espaço escolhido.

Contudo, destaco que a participação dos demais integrantes foi fundamental na/para produção e análise dos dados, posto que as relações estabelecidas e as reflexões produzidas tiveram a participação dos outros membros, faço tal separação com o intuito de estabelecer uma amostra do estudo realizado, pois entendo que dentro da proposta colaborativa todos os sujeitos envolvidos precisam ser considerados e são geradores das propostas e reflexões suscitadas internamente no grupo.

Assim, situando os sujeitos da pesquisa no contexto investigado, informo que do universo de participantes investigados, cada um deles recebeu uma sigla ao invés de nomes fictícios, como medida de garantir o sigilo e o anonimato necessário nas pesquisas em educação. Apresento no quadro a seguir as siglas que os identificam, assim como os locais onde atuam.

Quadro 01: Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa

Professor (a)	Atuação
P1	Universidade
P2	Universidade
P3	Escola
P4	Escola
P5	Escola
P6	Escola

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos encontros de sábados no Formazon (2019)

Para apresentar os professores-membros envolvidos nesta investigação, a seguir faço uma breve descrição/caracterização das pessoas participantes, cujas informações foram obtidas através do contato estabelecido com os sujeitos e também a partir do perfil cadastrado na Plataforma Lattes.

A professora P1 é doutora em Educação da Ufopa com atividades na graduação e na pós-graduação. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, formação de professores, práticas educativas, desenvolvimento profissional docente, estágio supervisionado, metodologia de ensino e aprendizagem da docência.

A professora P2, doutora em Educação em Ciências e Matemática, é docente da Ufopa. Tem experiência com projetos e programas institucionais voltados para a formação docente. Desenvolve pesquisa na área de Educação em Ciências e Matemática e atua principalmente nos seguintes temas: ensino de física, ensino através de temas, processo de ensino e aprendizagem, currículo do ensino médio, formação inicial e continuada de

professores, iniciação científica na escola básica, desenvolvimento profissional contínuo e relação entre a escola e a universidade.

A professora P3 é graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, mestra em Educação pela Ufopa, vice-diretora da Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará-EETEPA/Santarém. Na Secretaria Municipal de Educação de Santarém, é professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Pesquisa na área da Educação Especial com ênfase em Alfabetização de surdos.

A professora P4, graduada em Licenciatura Plena em Matemática e especialista em Fundamentos de Matemática Elementar pela Universidade Federal do Pará - Campus de Santarém-PA, atua como docente da Rede Estadual de Ensino no estado do Pará, na disciplina de Matemática. Tem experiência como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e como colaboradora do Parfor pela Ufopa.

A professora P5 é graduada em Pedagogia pela UFPA, pós-graduada em Gestão Educacional pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Atualmente é professora especialista em educação da Secretaria de Estado de Educação – Seduc/PA. Tem experiência nas áreas de Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: diversidade étnico-racial, sustentabilidade etc.

O professor P6 é licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestre em Educação pela Ufopa. Tem experiência no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) / Programa Jovem do Futuro (PJF) como professor-articulador. Atualmente é professor Classe I – Seduc/PA.

O contato com os participantes da pesquisa foi se estabelecendo paulatinamente a partir das interações e vivências produzidas ao longo do processo nos encontros de sábado. Compreendo que o contato com os sujeitos da pesquisa produziu em mim mudanças significativas, uma vez que, ao compartilhar das experiências vividas e relatadas pelos membros, pude (re)aprender e viver novos sentidos. Confirmando assim o que assevera Clandinin e Connely (2015, p. 108) quando afirmam que “quando se entra no campo de pesquisa, experimentamos mudanças e transformações, constantemente negociamos, reavaliando e mantendo flexibilidade e abertura para uma paisagem que está sempre em transformação”.

A definição do período estimado para a realização e desenvolvimento das ações dos encontros de sábado, realizados pelo Formazon, foi aos poucos sendo delineada à medida

da interação com os sujeitos do grupo, cuja inserção contínua no ambiente do grupo favoreceu a interlocução com os participantes da pesquisa.

O lapso temporal desta pesquisa deu-se a partir do mês de janeiro de 2019 até o mês de setembro de 2019. Faço menção a esse tempo para situar as ações que o grupo Formazon desenvolveram como forma de dar a ver aos leitores o tempo e o processo estabelecido para a constituição de espaços colaborativos na relação universidade-escola, considerando o lastro por ele já estabelecido a partir dos encontros de sábado.

A seguir esboço o caminho trilhado para descrever o percurso realizado e tomo como base e suporte a descrição das ações realizadas pelo Formazon aos sábados no decorrer de oito meses, tempo que serviu de base para as análises e reflexões aqui tecidas, informo que em julho não realizamos atividades por ser um período de férias escolares.

A intenção da produção colaborativa do livro com relatos de experiências produzidos e vivenciados pelos professores da educação básica e da universidade integrantes do grupo é fruto de um desejo antigo. Essa proposta tem como objetivo socializar as produções realizadas nos espaços das escolas de educação básica parceiras do grupo, localizadas no interior da Amazônia como forma de dar voz a esses sujeitos, assim como torna suas práticas difundidas e evidenciadas, buscando com isso fomentar o protagonismo desses professores.

Os textos escritos pelos professores comporão a obra/livro (com possibilidade de publicação) produzida a partir dos encontros em colaboração, são resultados de ações executadas pelos professores da educação básica com base nos projetos desenvolvidos no ano de 2018 em suas respectivas escolas nas apresentações das feiras de ciências. No anexo 1 constante no corpo deste estudo, consta o plano de trabalho que foi desenvolvido para que se chegasse à produção dos respectivos textos, assim como a modalidade de escrita adotada para a produção do livro sobre relatos de experiências exitosas por eles vivenciadas no contexto escolar.

O livro contará com 12 capítulos que relatam as atividades desenvolvidas nas escolas, além de contar com capítulos que descrevem o percurso criado e recriado a partir da relação colaborativa entre universidade-escola que produziram esse movimento no grupo através de parcerias, companheirismo e colaboração; acreditamos que esse primeiro produto servirá de base e estímulos para outros volumes.

Reitero que os encontros de sábado realizados pelo grupo não têm se organizado apenas com a finalidade de produzir o livro, mas eles têm se caracterizado pelas discussões/exposições das experiências vividas pelos professores nas escolas. Desse modo,

cabe destacar que os encontros e as relações nele estabelecidas são fruto de uma convergência de interesses dos membros. Tendo ainda o interesse na continuação da parceria, pois, embora a publicação tenha sido concluída, a relação permanece dando abertura para a discussão e implementação de outras ações a partir do interesse coletivo, já que a proposta de parceria do grupo de sábado não se encerra com a produção e publicação do livro.

A seguir, vide também o apêndice 3, faço a descrição resumida de cada um dos oito encontros realizados aos sábados, que serviram de base para construção da presente pesquisa:

O primeiro encontro foi destinado à apresentação e descrição de como se daria o desenvolvimento das ações por parte das professoras pesquisadoras da universidade, assim como se desenvolveriam as atividades durante os encontros. Foi iniciada por duas professoras a apresentação dos trabalhos que seriam utilizados como base para produção/construção dos relatos de experiências desenvolvidos em suas respectivas escolas. Por estar no início da parceria/formação, os membros aparentavam certa ansiedade, inquietação e empolgação natural, já que tudo era novo e suscitava indagações. Na condição de ouvinte/participante, passei a conhecer e a interagir com esses professores, passando a conhecer o nível e local onde atuavam.

No segundo encontro, foram realizadas mais três apresentações dos trabalhos referentes aos projetos desenvolvidos nas escolas. No decurso das socializações e considerando o tempo disponível, teve também a participação dos ouvintes na forma de perguntas, sugestões, contribuições desde o aspecto de organização, estruturação, planejamento até execução, haja vista a proposta dos encontros visava justamente a essa abertura ao diálogo e à colaboração entre os membros.

Dentro dessa perspectiva, Damiani (2008), apoiado em Vygotsky (1989), destaca que estudos voltados ao trabalho colaborativo nas escolas têm apresentado enormes possibilidades, pois as atividades em grupos apresentam vantagens que não estão presentes em espaços de aprendizagens individualizados. Sob esse prisma, compreendo que o espaço de diálogo que tem sido estabelecido a partir do Formazon tem potencial de suscitar aprendizagens significativas para ambos os níveis, quer universitário ou da educação básica.

No decorrer das apresentações, fui conhecendo aos poucos os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos nas escolas e percebia a existência de marcas de saberes da experiência (TARDIF, 2004), conhecimentos trazidos e usados pelos professores, (re)construídos no decorrer dos anos de atuação. Apesar de apresentarem projetos com temas variados, em certa medida, traziam uma aproximação entre as propostas desenvolvidas, já que

pretendiam estudar e conhecer a realidade à sua volta por meio de projetos relacionados à saúde, à dificuldade de aprendizado no espaço escolar e até mesmo à necessidade de inserção e conhecimento da produção de cunho científico no âmbito da educação básica.

No terceiro encontro, foram realizadas duas apresentações, contudo, sendo reservado um período para orientações e esclarecimentos quanto à organização e estruturação dos textos, com o objetivo de subsidiar a escrita dos relatos dentro dos moldes acadêmicos. Minha participação na condição de ouvinte/participante me permitiu ver e rever sentidos que foram significativos para minha aprendizagem, posto que, como participante, pude vivenciar e experienciar, através das falas dos professores, as dificuldades por eles vivenciadas e com as quais me identificava, o que me remetia aos momentos por mim experienciados no curto período como professora regente.

No quarto encontro, já estava finalizando as apresentações dos projetos produzidos pelos professores da educação básica que comporiam os textos do livro. Nesse encontro, pude perceber e vivenciar a sensação de euforia e de sonho realizado na face dos membros. Embora notasse a dificuldade ainda da construção e finalização dos textos, o que é natural por não ser uma atividade rotineira, percebia que os esforços empreendidos estavam ganhando forma, o que motivava e garantia continuidade das ações.

Nesse momento, era possível ver na expressão facial dos participantes um sentimento de realização, pois a intenção/produção estava se materializando. Vi na empolgação dos membros a sensação de realização de um sonho sendo concretizado. Compartilhava do mesmo sentimento, haja vista ter acompanhado todo o percurso vivenciado pelo/no/com o grupo, experienciando todo o movimento de (trans)formação para a concretização dessa empreitada. Tendo nesses momentos visto evidenciado, em sentido pleno, o conceito de colaboração defendido por Fiorentini (2009).

Também foi feita a apresentação, por parte das professoras pesquisadoras junto aos demais membros do grupo presentes, a “boneca”¹⁰ em construção do livro, bem como sua devida organização/sistematização. Posteriormente, foram apresentadas duas propostas de tiragens de publicação dos livros para fins de votação e decisão por parte dos participantes.

O quinto encontro teve a finalidade da definição da proposta do grupo quanto ao fechamento de com qual editora seria realizado o contrato, assim como a definição dos valores e formas de pagamento, bem como as formas de publicação do livro para que todos tivessem ciência e transparência do processo. Foi utilizado ainda um tempo para sanar

¹⁰ Termo utilizado que faz referência ao modelo em construção do livro, bem como suas subdivisões para efeito de materialização do produto final.

dúvidas e questionamentos quanto à organização e produção dos textos, considerando que o tempo para tais solicitações, em sua maioria, ocorriam nos encontros aos sábados, mas também se mantinha o contato por *e-mail* e WhatsApp para esse fim.

Sexto encontro teve como objetivo o estabelecimento de prazos para o envio dos textos finais, para fins de correção e posterior organização e compilação do material a ser enviado à editora. O estabelecimento de prazos fora necessário com intuito de dar agilidade e padronização necessários para o envio do material. Há de se mencionar que foram estabelecidas equipes internas, constituídas pelos próprios membros como forma de otimizar cada etapa necessária para a produção e organização do livro, demonstrando assim um caráter plenamente colaborativo, já que os próprios membros se dispunham e se envolviam na produção e organização da ação, visando a um objetivo comum.

No sétimo encontro, embora tenham sido finalizadas as etapas de produção para a publicação do livro, as atividades dos encontros de sábado, realizados pelo Formazon, continuaram, haja vista o interesse dos participantes na continuação das atividades, uma vez que se percebeu o potencial do grupo, suscitando nos membros a intenção de continuidade das ações. Por estar iniciando um novo semestre, é praxe no grupo o diálogo e discussão quanto à decisão dos temas e das atividades a serem desenvolvidas durante o semestre, com a participação ativa dos participantes na tomada de decisão.

Cabe informar que os temas são construídos colaborativamente a partir das demandas apresentadas pelos próprios membros. E por estar em voga e ser uma necessidade dos professores a compreensão acerca da implementação da BNCC nos currículos das escolas, esse foi um dos temas destaques que serviu de balizador para as próximas discussões que seriam produzidas internamente no grupo.

A partir dessa demanda, foi apresentado e discutido o texto “Ensino de Ciências por investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a base Nacional Comum Curricular”, sob autoria de Lucia Helena Sasseron. Os professores se mostraram bem interessados e motivados nas discussões que se estabeleceram por ser uma questão que afeta a todos os professores, não só os que atuam na educação básica por terem que saber lidar/aplicar as diretrizes no seu fazer diário, como também para os próprios docentes da universidade, pois estes têm o papel de formar os futuros professores que atuarão no espaço da sala de aula e que, portanto, não podem estar alheios a essas discussões quanto à sua importância, viabilidade e aplicabilidade.

O **oitavo encontro** teve a participação do Grupo de Estudos e Pesquisa Educacional em Modelagem Matemática (GPEMM), também vinculado à Ufopa. Em

princípio, o tema pareceu um tanto distante de nossa realidade investigativa, haja vista não conhecermos a metodologia nem suas aplicações, mas, por sermos um grupo colaborativo, no decurso da exposição da proposta, tal pensamento foi superado. No decorrer da socialização, pudemos verificar convergências nas propostas defendidas pelo grupo e que se aproximam da perspectiva que o Formazon desenvolve.

Nesse encontro, houve a participação tanto dos membros do GEPEMM, como do Formazon, em que foi possível identificar similitudes na proposta e a participação dos membros nas discussões foram significativas e acenaram para o estabelecimento de parcerias com o intuito de fortalecer e robustecer o debate da questão colaborativa e da aproximação com o espaço da escola. Vale mencionar que os professores demonstraram interesse e a intenção na continuidade da parceria com ambos os grupos e, nesse sentido, entendo que as ações realizadas pelo Formazon têm surtido efeitos positivos, o que tem fomentado o interesse, a colaboração e o desejo de continuidade das atuações.

Embora neste estudo os encontros registrados para fins de produção da presente pesquisa tenham se encerrado no oitavo, informo que as ações do grupo de sábado continuaram, haja vista o interesse e comprometimento dos membros. A partir das ações desenvolvidas pelo Formazon nos encontros de sábado com/nas escolas no ano de 2019, foi possível produzir dados que demonstram a viabilidade da ação proposta, as quais corroboraram para a compreensão e análise da aproximação e relação da universidade com a escola, bem como a construção de parcerias/colaborativas engajadas no sentido de fomentar ações de fortalecimento entre esses espaços.

Sob essa perspectiva, compartilho do pensamento Veiga (2002, *apud* ARAÚJO, 2016, p. 42) quando assinala que “a realização da parceria entre universidade e escola no desenvolvimento de ações de formação para professores da educação básica constitui-se de considerado potencial para o caminho de mudança na prática pedagógica do professor”. Considerando isso, entendo que os encontros de sábados se tornaram peças chaves para a consecução dessa empreitada.

Ademais, a parceria entre a escola e a universidade tem muito a contribuir no processo de escuta dos sujeitos que nela trabalham e de mitigar melhorias na qualidade da educação básica. Juntamente com Veiga (2002, *apud* ARAÚJO, 2016), concordo que a parceria entre a escola e a universidade tem se mostrado um caminho fecundo com potencial para a (trans)formação de professores, o que, sobremaneira, tem proporcionado mudanças significativas na maneira de ser e de estar na profissão docente.

A seguir, apresento o referencial teórico em que me baseio e com o qual dialogo e dão suporte e sustentação às análises e discussões tecidas acerca da constituição dos espaços colaborativos na interface universidade-escola.

3 DELINEANDO UM CAMINHO TEÓRICO PARA O ESTUDO

*“É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca,
Ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos
transforma. Somente o sujeito da experiência está,
portanto, aberto à sua própria transformação.”
Bondía Larrosa*

Nesta seção, buscando apropriar-me do conteúdo teórico do tema em estudo, apresento as três subseções que a compõem. Na primeira, busco fazer uma explanação geral acerca da construção e conceituação dos grupos colaborativos em que me alicerço, buscando justificar a importância da constituição desses grupos para realização de pesquisas na área da educação. Na segunda subseção, apresento e defendo o uso de comunidades de aprendizagem como uma atividade necessária na constituição da concepção de aprendizagem docente e, por fim, na última subseção, busco evidenciar a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo.

3.1 GRUPOS COLABORATIVOS

O estudo sobre grupos colaborativos surgiu, para mim, no ano de 2018, quando retorno ao grupo de Pesquisa Formazon, o qual também, à época, estava em processo de reconhecimento e compreensão acerca da temática, uma vez que os estudos propostos internamente no grupo remetiam a essa nova perspectiva.

Com o decorrer da participação no grupo e considerando as reflexões que foram sendo produzidas acerca da temática, minha compreensão e decisão de construir o estudo nessa perspectiva foi se constituindo. No entanto, a escolha do tema e objeto de estudo foram, aos poucos, sendo delineados à medida que participava e percebia as possibilidades de aplicação desse tipo de pesquisa.

Em princípio, busco conceituar o que entendo por **comunidades**. Desse modo, trago à baila Cochran-Smith e Lytle (2002, *apud* CRECCI; FIORENTINI, 2018, p.3-4), as quais inferem que dentro do contexto educacional e na perspectiva das ciências sociais, esse termo denota “grupos de pessoas envolvidas em determinados tipos de trabalho ou atividade, ligadas por um propósito comum. Nessa perspectiva, os membros da comunidade, em geral, constroem significados e partilham signos e ideias sobre o empreendimento em que estão engajados”. Assim, o entendimento do significado desse conceito é fundamental para a compreensão da dimensão em que uso esse termo.

Nesse ínterim, comunidade colaborativa pressupõe aproximação, participação, colaboração, engajamento dos membros, entre os quais não há estabelecida uma hierarquização nas tomadas de decisão, mas sim, há uma complementariedade com vistas ao pleno envolvimento dos sujeitos, promovendo uma ruptura do isolamento das práticas tradicionalmente utilizadas no que se refere à realização de uma determinada atividade (FIORENTINI; CRECCI, 2018). No entanto, há um esforço coletivo de superar essas dificuldades por meio de parcerias, com a finalidade de alcançar um objetivo comum.

Concordo com Silva (2019, p. 19-20) quando diz que:

A construção de uma comunidade colaborativa requer interação, logo, “os membros devem interagir regularmente em questões importantes para o seu domínio. Além disso, essas interações devem ter alguma continuidade” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER 2002, p. 34). Dessa forma, não se trata apenas de conversas informais em cursos de capacitação, pelo contrário, a interação contínua é a base desse processo de construção da história e identidade de uma comunidade em que os membros compartilham suas aprendizagens e abordam às suas práticas a partir de relações pautadas no respeito e na confiança (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER 2002).

Tomando como base os pressupostos acima citados, vejo que construir grupos com foco na perspectiva colaborativa no espaço educativo é promissor e pode contribuir não só na questão teórica, como também na prática (FIORENTINI, 2009), posto que os membros se relacionam e estabelecem diálogos no sentido de encontrar caminhos para a superação das dificuldades encontradas no processo e veem na colaboração a saída para contornar os problemas advindos do espaço educativo.

Desse modo, a perspectiva colaborativa, conforme Ibiapina (2008, p. 24), é uma:

Prática social que possibilita a criação de contextos formativos de pesquisadores e de professores, visa à produção de conhecimentos e a transformação de ações e contextos, em que “[...] o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a tarefa de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor”.

Os estudos colaborativos, enquanto prática social, visam a contribuir para a superação e busca na colegialidade entre os pares, pois investigam práticas e ações que possibilitem a transformação de uma dada realidade, embora as mudanças não sejam perceptíveis de imediato (DAMIANI, 2008). No entanto, com o decorrer do tempo e das relações que se estabelecem é possível a identificação dessas transformações, já que elas propõem que todos os sujeitos se envolvam no processo.

Nesse sentido, apresento a metáfora da lagarta que se transforma em borboleta mencionada por Damasceno (2016, p. 93-94) quando faço alusão ao potencial das práticas colaborativas.

O trabalho colaborativo também possibilita que ocorram transformações nos sujeitos envolvidos e que podem não se manifestar ou se fazerem visíveis no momento em que o trabalho colaborativo está acontecendo, mas vão surgindo de forma lenta e gradual, semelhante à transformação da lagarta em borboleta, até algum tempo após o término da experiência colaborativa e estão relacionadas à forma como o sujeito é afetado.

Faço menção a essa metáfora que remete exatamente a esse processo de transformação, pois a utilização da pesquisa colaborativa se deu à medida que fui percebendo nela a possibilidade de mudanças das relações, vivências e experiências, haja vista que nessa perspectiva é necessária uma constante negociação entre os pares, assim, verifica-se a dinâmica dialética da relação que nela está imbuída, uma vez que nessa relação se ensina e se aprende ao mesmo tempo.

No entanto, dentro da visão colaborativa, cabe esclarecer que em seu interior poderá haver discordâncias, contudo, não ensejarão rompimento de relações, muito pelo contrário, essas serão vistas e resolvidas, à medida da construção da relação, demonstrando com isso que o conflito é parte integrante deste tipo de pesquisa, entretanto, o diferencial dessa perspectiva é que nesses conflitos busca-se, ao final, uma resposta comum que satisfaça ao grupo.

À medida que fui compreendendo o conceito colaborativo, percebi a necessidade de esboçar a diferenciação entre **cooperação** e **colaboração**, termos que em alguns momentos podem ser interpretados como sinônimos; no entanto, nesta pesquisa têm conceituações distintas, como se verifica em Costa (2005, *apud* DAMIANI, 2008) que apresenta distinções com as quais coaduno, já que enfatizam a multiplicidade de conceitos que se assumem, dependendo dos contextos e culturas:

Embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos **cooperar** e **colaborar** diferem em relação a etimologia, uma vez que o primeiro é derivado da palavra *operare* - que em latim, quer dizer, operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo *colaborar* é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades, tendo em vista um determinado fim. Costa (2005, *apud* DAMIANI, 2008, p. 214)

É imprescindível ter claro o conceito em que me apoio para dar sentido ao objeto de pesquisa, além dessas distinções, há de se mencionar também, conforme Costa (2005, *apud* DAMIANI, 2008), a aplicabilidade e os objetivos desses termos, pois na cooperação existe a ajuda mútua na execução das tarefas, ainda que sua finalidade não seja resultado da negociação do grupo, podendo ainda existir nela hierarquia entre os membros, o que não ocorre na colaboração, já que, ao trabalharem juntos, estes se apoiam visando a objetivos comuns e sem que haja hierarquização, tendo, no entanto, uma relação de liderança compartilhada entre os membros (FIORENTINI, 2004).

No entanto, construir essa separação, a priori, não foi tão fácil, uma vez que eu também entendia que ambos poderiam ser sinônimos, nesse sentido, a identificação dessa distinção para mim foi fundamental, visto que haveria de construir a pesquisa, considerando como premissa a colaboração como a base das relações e ações que se evidenciariam no decorrer do desenvolvimento desta investigação.

Desse modo, a partir de tal compreensão, entendo também ser possível sim que, no percurso da construção colaborativa, a cooperação esteja presente, uma vez que, inicialmente, os indivíduos, pares e grupos se formem com o intuito de conhecer, estudar, investigar práticas e caminhos, ou seja, que se relacionem, porque existe um objetivo comum, que pode, com o estreitamento das relações, ultrapassar o sentido de cooperação e se estabelecer a colaboração internamente no grupo.

Ibiapina (2016, p.44) defende que:

Os princípios da pesquisa colaborativa orientam que os processos reflexivos são necessariamente colaborativos, isto é, para ocorrerem é essencial e necessário ter outros como parceiros (díade ou pequenos grupos), que colaboram no processo reflexivo com questionamentos críticos que tornam possível transpor em palavras as práticas e as teorias, tornando os parceiros conscientes das suas ações e das teorias que orientam o agir docente, bem como das possibilidades de transformá-lo.

Desse modo, dentro do Formazon, buscamos a participação efetiva dos componentes nas discussões que são levantadas, para que, assim, a colaboração de fato aconteça, e não ocorra somente a discussão, mas a avaliação e construção de respostas satisfatórias para as indagações surgidas, uma vez que todos devem estar cientes dessas, objetivando superar ou transpor a separação entre o que se pensa e o que de fato é possível fazer na prática, tendo o outro como parceiro. Ademais, segundo Ibiapina (2016, p. 45);

[...] na perspectiva mencionada, (**ou seja, colaborativa**) os conhecimentos e as práticas gerados nas pesquisas não são de autoria exclusiva dos docentes

universitários (pesquisadores), tampouco dos práticos (docentes). Ou seja, o saber produzido não é estritamente acadêmico, tampouco estritamente prático. (grifo nosso).

Outrossim, entendo que é o engajamento do grupo que fará toda a diferença, pois as reflexões promovidas internamente serão realizadas em forma de coprodução, ou seja, com muitos autores, com o compartilhamento de conhecimentos e práticas e que, por conseguinte, acarretarão o desenvolvimento desses, pois acredito que a colaboração afeta e influencia na reelaboração dos conhecimentos quer sejam eles teóricos ou práticos.

Nessa perspectiva, a colaboração torna-se o cerne dos discursos e práticas como forma de produzir efetivamente olhares diferenciados e que atendam e contemplem as multiplicidades de sujeitos e interesses, pois as ações são decididas a partir do consenso interno, visando a alcançar os objetivos comuns negociados internamente no coletivo, buscando, com isso, identificar não só as dificuldades e fraquezas, mas também suas forças promovendo uma identidade grupal e de pertencimento.

Desse modo, Fiorentini (2004, p.59) destaca que:

Um grupo autenticamente colaborativo é constituído por pessoas voluntárias, no sentido de que participam do grupo espontaneamente, por vontade própria, sem serem coagidas ou cooptadas por alguém a participar. As relações no grupo tendem a ser espontâneas quando partem dos próprios professores, enquanto grupo social, e evoluem a partir da própria comunidade, não sendo, portanto reguladas externamente, embora possam ser apoiadas administrativamente ou mediadas/assessoradas por agentes externos.

Após a compreensão do conceito de colaboração no qual me baseio, observo que tal entendimento se deu à medida que me inseria no grupo e, por conseguinte, passei a conhecer estudos utilizados como base desse tipo de estudo, qual seja, a perspectiva colaborativa no cenário educativo, o que, a meu ver, tem se mostrado uma perspectiva promissora.

3.1.1 A Importância dos Grupos Colaborativos

No afã de compreender como se formam e se constituem os grupos colaborativos, fui buscar apoio em teóricos que discutem e refletem sobre o tema e nessa busca verifiquei a existência de inúmeros grupos/comunidades colaborativas que visam à integração entre professores formadores acadêmicos e professores da educação básica. Tais propostas surgiram em meados da década de 90 devido à expansão dos programas de pós-graduação em educação, os quais tinham por objetivo integrar os futuros professores aos já experientes.

Desse modo, vejo que a proposta de comunidades colaborativas, em sua essência, almeja o desenvolvimento mútuo entre os pares, os quais se utilizam desse espaço para aproximar os já experientes aos novatos com o intuito de promover conhecimentos que favoreçam aprendizagens advindas das práticas e do contexto da sala de aula, uma vez que trazem para o grupo suas dúvidas, dificuldades e inquietações com o objetivo de construir coletivamente reflexões acerca de temas variados.

Assim, fica evidente que na postura colaborativa não cabe o individualismo, requer o rompimento da barreira do isolamento, já que os profissionais necessitam superar a questão de fechar-se em si mesmo e em sua prática, devem visar ao compartilhamento de ações com vistas a encontrar caminhos que levem a uma aprendizagem significativa, sendo necessário construir relações de colegialidade, confiança, além da abertura para o diálogo para que assim a colaboração possa acontecer (DAMIANI, 2008).

Em suma, coadunado com Wasconcelos e Megid (2014, p. 5) que sintetizam o significado de grupos colaborativos:

Concebemos como grupo colaborativo todo grupo de estudos e pesquisas composto por profissionais que têm um objetivo em comum; profissionais que entendem a necessidade de repensar a própria prática docente; que decidem participar de forma voluntária do grupo e não por meio de coerção; pesquisadores, professores ou outros profissionais que têm a humildade de assumir seus erros e fracassos e a grandeza de compartilhar seus acertos e vitórias.

A partir do entendimento acerca de grupos colaborativos e sua importância, percebo quão promissora é a aproximação da universidade com a escola de educação básica, pois, por meio da implantação desses, identifico possibilidades concretas da construção de aprendizagens significativas, uma vez que nessa relação ambos visam a um bem comum, qual seja, a melhoria da prática e, conseqüentemente, da qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, vejo nessa proximidade um elo eficaz de produção e troca de conhecimentos entre universidade-escola.

Diante disso, entendo que as atitudes e relações estabelecidas internamente produziram mudanças, uma vez que seus membros se reúnem com o propósito de encontrar caminhos que consolidem e provoquem mudanças nas posturas e atitudes dos membros. Esses têm definido os objetivos a serem alcançados. Entendo que ter acesso à informações sobre assuntos variados não significa, de modo algum, aprendizado, porque a informação por si só não produz conhecimento e, por conseguinte, não é sinônimo de experiência se o que aprendemos não produz em nós mudanças efetivas em nossas ações e posturas.

Concordo com o pensamento de Bondia-Larrosa (2002, p. 24) ao afirmar que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Dessa forma, compreendo que é nessa perspectiva que devemos entender o conceito de experiência e, dentro da visão colaborativa, tal conceito deve ser basilar das ações e relações nela estabelecidas, uma vez que é necessário a abertura dos sujeitos à sua própria transformação, já que o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento, a prática e a vida humana.

Nesse mesmo sentido, Dewey (2011) também apresenta uma visão definida quanto ao significado da palavra experiência, a qual se dá a partir da interação entre o indivíduo e o meio em que está inserido, evidenciando a dinamicidade presente a sua volta, demonstrando que tudo que possui vida sofre influência e influencia, pois estão submetidos a esse ambiente que envolve o sujeito. Em resumo, a experiência, para o autor, é o próprio sentido da existência, pois não é possível vivenciarmos situações e dela não extrairmos lições, por conseguinte se assim não for, não haverá experiência e por tanto não haverá vida, uma vez que esta é o resultado de nossas experiências vivenciadas.

Considerando todo esse emaranhado de questões, as quais dão sentido à vida e à existência, vislumbrar caminhos que contribuam e permitam a aproximação e o fortalecimento da relação universidade-escola a partir de grupos colaborativos é o que se pretende nesta pesquisa, como meio de galgar novos patamares, porque é na experiência cotidiana e na reflexão sobre as práticas que os caminhos da colaboração se forjam e os laços se fortalecem, visto que se unem no sentido de encontrar meios que favoreçam e produzam conhecimento significativo e que atendam às necessidades de todos os que fazem parte da comunidade.

Nesse contexto, para Dewey (2011), a experiência não pode ser vista como qualquer coisa que acontece em nossa vida, ou que vivenciamos rotineiramente sem que nos cause mudanças, mas aquilo que nos passa e nos modifica, ou que nos remete a uma reflexão e que nos transforma. Desse modo, a presente pesquisa busca, em seu cerne, justamente

entender e analisar como as experiências vivenciadas e compartilhadas dentro de comunidades colaborativas podem fornecer possibilidades e caminhos que apareçam as arestas visíveis e quiçá invisíveis que existem na relação entre universidade-escola, buscando na parceria experienciada encontrar saídas aos problemas por elas identificados.

Assim, entendo que a possibilidade de abertura para o diálogo a partir de grupos colaborativos é benéfica, pois são nos momentos de compartilhamento das experiências dentro do grupo que buscamos construir diálogos que partam da própria necessidade vivenciada pelos participantes como forma de (re)significar os sentidos de suas práticas com vistas a promover reflexões contínuas, buscando superar as barreiras do isolamento.

Passos, Oliveira e Gama (2009, p. 150, *apud* BOLZAN, 2002, p.27) destacam e focalizam a necessidade de se refletir sobre a prática de maneira compartilhada e contínua, conforme segue:

Refletir sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano escolar, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividade de reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças saberes etc. numa ciranda que não se esgota, ao contrário, de desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia.

Considero relevante, dentro da visão colaborativa, o repensar sobre o fazer pedagógico com o intuito de redesenhar, rediscutir, refazer as rotas com o objetivo de gerar conhecimento significativo que transcenda o imediatismo, que vise à formação completa do sujeito e de todos os envolvidos no seio educativo, assim, entender os meandros das práticas colaborativas torna-se um caminho possível de superação das adversidades, já que é nessa colaboração que se produzirão conhecimentos efetivos.

Entendendo dessa forma os grupos colaborativos, coaduno com Gama (2007, p. 189) quando afirma que os conhecimentos produzidos, as aprendizagens compartilhadas são “construídas através do olhar ‘para si’ como trajetória (passado, presente e futuro), do olhar ‘para o outro’ (modelos e experiências) e do olhar ‘do outro’ (reflexões coletivas) sobre seu trabalho”. Percebendo as relações que são estabelecidas, vejo ser necessário um constante processo de negociação entre os pares, considerando que, embora tenham objetivos comuns, pensam e agem de maneiras distintas, o que requer dos participantes certo amadurecimento e diálogo para se chegar a consensos que atendam a maioria, se não for possível a todos.

Dessa forma, considero que a compreensão, para além do conceito de colaboração, está imbricada nessa relação de (re)conhecimento da importância e valorização do outro, do pensar e construir coletivamente, considerando não só o particular, mas também identificar no olhar do outro uma nova perspectiva e, nessa relação, repensar o seu modo de ver e estar em coletivo, tendo no diálogo entre os pares a possibilidade de se redescobrir, redefinir e ressignificar seu papel social dentro do grupo em que está inserido.

Os termos utilizados por Gama (2007) “olhar ‘para si’”, “do olhar ‘para o outro’” e “do olhar ‘do outro’” são termos significativos, a meu ver, uma vez que deixam explícitas as sinuosas facetas que compõem o cerne de comunidades colaborativas. Nessa modalidade, visa-se ao compartilhamento e à auto identificação enquanto participante, assim como considera a percepção do outro e a sua forma de ver, ser e estar no grupo e, à medida que interagem, acabam por absorver em suas práticas o olhar do outro que foi adquirido por meio da aproximação, do compartilhamento e da reflexão construídos internamente.

Entendo que a constituição e utilização de grupos colaborativos, na perspectiva da construção de relações dialéticas entre universidade-escola, ganha destaque, haja vista adotarem posturas investigativas e questionadoras de suas práticas. Esse fato já desponta para a constituição de um desenvolvimento profissional que contribui significativamente não só para o desenvolvimento individual, como também coletivo, visto que os mesmos se reúnem e buscam encontrar saídas para questões desafiadoras das práticas educativas.

3.2 A CONSTITUIÇÃO DA CONCEPÇÃO DA APRENDIZAGEM DOCENTE.

Considerando a existência de diversos pressupostos das comunidades constituídas por professores e formadores, optei pela utilização do termo comunidades de aprendizagem por ser um termo mais abrangente e que congrega o sentido que pretendo assumir neste estudo. Além disso, para tal compreensão utilizarei os pressupostos teóricos defendidos por Cochran-Smith e Lytle (1999) para embasar minhas reflexões acerca das aprendizagens docentes.

Destarte Crecci (2016, p. 80), com base nos pressupostos de Cochran-Smith (1999), anuncia:

que a ideia de comunidade tem sido usada de diferentes modos na teoria e na pesquisa educacional e que, nas ciências sociais, o termo denota grupos de pessoas envolvidas em determinados tipos de trabalho ou atividade, ligadas por um propósito comum. Nessa perspectiva, os membros da comunidade, em geral, constroem

significados e partilham signos e ideias sobre o empreendimento em que estão engajados.

Considerando toda essa complexidade e comungando do que aludem Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 2), “os professores aprendem quando produzem o conhecimento local ‘de’ prática trabalhando dentro do contexto de comunidades de investigação, teorizando e construindo seu trabalho de forma a atrelar às questões sociais, culturais e políticas mais gerais”.

Desse modo, considero que as mudanças que essa relação produz internamente nos pares são possíveis, uma vez que esses se reconhecem e veem nessa parceria possibilidades de crescimento e mudanças significativas, buscando melhorias tanto em suas práticas como na qualidade do ensino, visando com isso ao estreitamento dos laços e considerando a complexidade que envolve a prática docente. Compartilho da ideia de Cochran-Smith e Lytle (1999) quando enfatizam que na construção do ser professor, deve-se considerar as aprendizagens de formação que constituem a concepção profissional do docente, qual seja, “para, na e da” prática. Nesse sentido, falo de cada uma delas a seguir.

Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 1) apresentam três concepções mais destacadas de aprendizado dos professores:

A primeira concepção é o que chamamos de “**conhecimento-para-a-prática**”. Aqui se parte do pressuposto de que os pesquisadores no nível universitário geram aquilo que é conhecido como conhecimento formal e teorias (incluindo a codificação da chamada sabedoria da prática) para que os professores o usem para melhorar sua prática profissional. A segunda concepção é o que pensamos ser o “**conhecimento-na-prática**”. Nesta perspectiva, alguns dos conhecimentos mais essenciais no ensino são aquilo que é conhecido como conhecimento prático, ou o que os professores competentes sabem, uma vez que está imbuído na sua prática ou nas reflexões que fazem sobre sua prática. Aqui se pressupõe que os professores aprendem quando têm oportunidade de sondar o conhecimento imbuído no trabalho de especialistas, ou de aprofundar seus próprios conhecimentos e usar a capacidade de fazer julgamentos, ou de desenhar ricas interações na sala de aula. A terceira concepção envolve o que chamamos “**conhecimento-da-prática**”. Presume-se, ao invés disso, que o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é gerado quando eles consideram suas próprias salas de aula locais para uma investigação intencional, ao mesmo tempo em que consideram o conhecimento e teoria produzidos por outros, material gerador para questionamento e interpretação. (grifo nosso).

Entendo que a concepção **para a prática**, apresentada por Cochran-Smith e Lytle (1999), faz referência ao conhecimento adquirido pelo professor por meio de iniciativas de formações continuadas, sendo elas promovidas a partir de um desejo pessoal ou pelos cursos oferecidos pelo sistema de ensino (em que estão inseridos) que são realizadas esporadicamente de formas genéricas e descontínuas, não apresentando uma continuidade de

formação e reflexão sobre o ser e o fazer docente, sendo propostas à medida da necessidade do próprio sistema, as quais têm por objetivos promover apenas o treinamento dos professores com vistas a implantações de ações específicas no espaço escolar, o que na maioria das vezes não condiz com a realidade local.

Gama (2007), considerando os pressupostos de Cochran-Smith e Lytle (1999), apresenta também uma definição elucidativa acerca da concepção **para a prática** como a mais conhecida e executada dentre as concepções de aprendizagens como veremos a seguir:

A concepção de conhecimento “para a prática” é associada a iniciativas de formação continuada – as mais conhecidas e utilizadas -, englobando e escolas e sistemas escolares inteiros. As aprendizagens são baseadas em teorias gerais e em descobertas de pesquisas, as quais os professores são treinados para implantar (GAMA, 2007, p.35)

Nesse sentido, nos estudos propostos de desenvolvimento **para a prática**, pressupõe-se que os professores devem ter acesso a conhecimentos formais com o intuito de saber mais sobre o assunto. Dessa forma, Cochran-Smith e Lytle (1999, p.252) informam que:

Essa visão conduz a comunidade de aprendizagem docente a promover conhecimentos, a ajudar os professores a se desenvolverem profissionalmente, acessar e implementar esses conhecimentos – enfim, a traduzir e colocar em prática o que adquirem de especialistas de fora da sala de aula.

O que na visão de Cochran-Smith e Lytle (1999) não é uma proposta muito adequada, já que os professores são vistos apenas como usuários aptos a receber conhecimentos provenientes de ambientes externos à sala de aula, não sendo considerados nessa perspectiva como um ente gerador, promotor do conhecimento, cabendo a esses profissionais adquirir pura e simplesmente uma formação externa que muitas vezes não conhecem/vivenciam ou não se enquadram na realidade do ambiente escolar, fazendo com que aqueles que participem de tais ações desconsiderem seu saber em detrimento dos apresentados por especialistas externos.

Nessa perspectiva, como aponta Crecci (2016, p. 90):

A perspectiva de ensino não é diferente da ideia de educação bancária de Freire (1986), para quem o sujeito, nessa relação de ensino e aprendizagem, se torna receptor passivo de informações que lhe são delegadas por outrem. O formador, dono do conhecimento, nesse caso, é o sujeito que deposita o conhecimento que o professor, considerado uma tábula rasa, recebe.

Desse modo, entendo que, nessa modalidade, as relações que se estabelecem no ensino se tornam apenas de transferência e de transmissão de saberes estabelecidos por especialistas, que tem como objetivo único tornar o ensino padronizado como forma de atender apenas a uma demanda institucional e que não se vislumbra conhecer e adaptar os conteúdos às especificidades daqueles sujeitos que participam do espaço escolar. São relações de cunho meramente formal, a fim de atender a uma demanda externa como forma de otimizar tempo e garantir o mínimo de padrão nas atividades e ações.

De outra parte, também existe a concepção de desenvolvimento profissional **na prática**, em que os conhecimentos/domínio dos conteúdos são identificados como conhecimentos inerentes à profissão e que, portanto, todos os profissionais já os têm, carecendo tão somente do aprimoramento do seu fazer docente por meio de seminários, conferências, jornadas propostas por entidades ligadas diretamente ou externas à escola, além de programas de governo e das próprias instituições escolares que têm o intuito apenas de melhorar/promover o debate sobre assuntos variados que assolam o espaço da escola e buscam, através de tais práticas, otimizar tempo e trabalho.

Desse modo, Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 262) analisam que:

[...] agir e pensar sabiamente na imediatez da vida em sala de aula: tomar decisões em fração de segundos, escolher entre maneiras alternativas de transmitir conteúdo, interagir apropriadamente com estudantes, e selecionar e focar dimensões específicas dos problemas da sala. Para fazer isto, professores excepcionais se baseiam na experiência da prática ou, mais precisamente, nas suas experiências e ações prévias, bem como em suas reflexões sobre tais experiências.

Nessa perspectiva, o professor é considerado um sujeito capaz e tem seus valores destacados à medida que consegue introduzir e realizar atividades que promovam aprendizagens em seus alunos, identificando as potencialidades de suas práticas e fazendo uso delas como meio para se alcançar a aprendizagem significativa, superando, assim, os problemas que possam surgir no espaço da sala de aula, bem como refletir sobre essas práticas no intuito de aprimorá-las. Os críticos a essa perspectiva tendem a identificar, segundo Crecci (2016, p. 92), que “os professores formadores, em geral, têm como função organizar os espaços de formação para que os professores conversem sobre suas questões. Muitas vezes, a postura é mais de escuta das discussões e de estímulo do que de proposição ou opinião”.

Nesse sentido, Darling-Hammond e McLaughlin (2003, p 7-8) mencionam:

El problema de las políticas para el desarrollo profesional en esta época de reformas no se refiere sólo a apoyar a los maestros en la adquisición de nuevas habilidades o

conocimientos; actualmente, el desarrollo profesional también significa proporcionar la oportunidad para que los maestros reflexionen de manera crítica sobre su práctica y construyan nuevos conocimientos y conceptos sobre los contenidos, la pedagogía y los estudiantes.

Tomando como referência essa necessidade de apoio ao desenvolvimento profissional, as autoras destacam a necessidade de uma discussão efetiva sobre os assuntos concernentes às atividades desenvolvidas pelos docentes em suas práticas diárias, como forma de fortalecer e fomentar discussões com o intuito de ampliar análises e discussões do espaço da sala de aula, buscando promover um maior desenvolvimento na prática cotidiana nos espaços escolares. É sabido, conforme Darling-Hammond e McLaughlin (2003, p. 8), “desde la formación previa al servicio y durante toda la carrera, el desarrollo del maestro debe centrarse en profundizar su comprensión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre los alumnos a quienes enseña”.

No entanto, embora haja interesse e incentivo, ainda que tímidos, na formação profissional do professor para atuar no espaço da escola, dentro da perspectiva **na prática** ainda é preciso superar lacunas existentes em sua constituição basilar. Muito embora se tenha a preocupação com a formação para os professores, é necessário considerar ainda como se deu essa formação, pois conforme assevera Darling- Hammond (2014, p. 232):

[...]extensão e a qualidade da formação docente influi na qualidade dos professores, talvez agora ainda mais do que antes. A expectativa de que as escolas ensinem um grupo de alunos muito mais diverso, em um nível muito mais alto, cria demandas muito maiores para os professores. Ensinar a resolver problemas, criar e aplicar o conhecimento requer professores com conhecimentos profundos e flexíveis do conteúdo, que saibam que representar ideias de forma poderosa pode significar um processo produtivo de aprendizado para alunos que começam o ano escolar com diferentes níveis e tipos de conhecimento prévios. Professores que sejam capazes de avaliar como e o que os alunos estão aprendendo, e adaptar sua instrução a diferentes práticas de ensino.

O que se verifica nesse excerto é a constante exigência quanto à formação do profissional da educação, que perpassa desde a sua formação inicial até a sua necessária e constante atualização no espaço da sala de aula, exigindo que esse se adeque às necessidades do cotidiano. Nesse sentido, a autora defende a concepção da formação na prática como necessária para alcançar os propósitos do ensino.

Dentro dessa perspectiva **na prática**, Gama (2007), considerando os pressupostos de Cochran-Smith e Lytle (1999), sintetiza o entendimento dessa concepção, como segue:

O conhecimento na prática fundamenta-se na ideia de que o conhecimento se origina na reflexão e na investigação da prática; ênfase está no conhecimento em ação, nas reflexões do professor sobre a prática, nas investigações sobre a prática e nas narrativas sobre a prática. Essas iniciativas estão centradas na ajuda aos professores, explorando problemas da prática que não podem ser resolvidos pela aplicação de teorias estabelecidas e pela reconsideração de suas próprias suposições e raciocínios. (GAMA, 2007, p. 35)

Portanto, a proposta de desenvolvimento **na prática**, em suma, acaba não preenchendo todas as lacunas que perpassam o espaço escolar, não tendo, por conseguinte, condições de atender de modo exitoso a todas as necessidades escolares, uma vez que nela não se constroem resultados imediatos concretos para os professores, pois não ocorre uma ação efetiva que mostre novos caminhos para além do que os professores já realizam no espaço escolar.

Dessa forma, surge então a perspectiva do desenvolvimento profissional **da prática**. Supõe-se, nessa perspectiva, que os professores sabem o suficiente para ensinar bem seus alunos e que, ao mesmo tempo, eles buscam constantemente materiais que lhes subsidiem em suas práticas, que propiciem, com isso, abertura para investigações sobre o seu próprio fazer docente diário. Nesse sentido, Crecci (2016, p. 93), apoiada em Cochran-Smith e Lytle (1999), afirma:

quando o trabalho em comunidades se baseia no conhecimento **da prática** – seja o trabalho referente à pesquisa do professor, pesquisa ação ou investigação dos praticantes, o objetivo não é a pesquisa nem a produção de “descobertas”, como é geralmente o caso das pesquisas de universidades. Ao contrário, o objetivo é a compreensão, a articulação, e, ao final, a transformação das práticas e das relações sociais de forma a trazer mudanças fundamentais nas salas de aula, escolas, distritos, programas e organizações profissionais. Na base deste compromisso se encontra uma responsabilidade profunda e apaixonada em relação ao aprendizado dos estudantes, de suas chances na vida, e em relação a uma transformação das políticas e estruturas que limitam o acesso dos estudantes a estas oportunidades.

Sopesando essa modalidade de desenvolvimento, percebo que os professores aparecem como sujeitos que estudam/investigam a sua própria prática, ou seja, pesquisar sobre a prática tem como objetivo não só refletir, mas, sobretudo, encontrar caminhos que indiquem saídas para as dificuldades encontradas no espaço da sala de aula, isto é, buscam entender e investigar o seu fazer diário, considerando para esse efeito a aproximação aos pares como forma de auxiliar na busca e na troca de experiências, pois entendem que, nesse processo, compartilhar significa produzir conhecimento e ajuda necessária para se superar as dificuldades surgidas no fazer docente.

Gama (2007, p. 35) também exemplifica acerca do conhecimento **da prática** dentro da perspectiva proposta Cochran-Smith e Lytle (1999): “os pesquisadores sugerem, para favorecer o desenvolvimento profissional, oportunidades para que os professores explorem e questionem suas (e dos outros) ideologias, suas interpretações e suas práticas”. Nessa perspectiva, o professor é motivado a questionar suas próprias suposições além de identificar dentro de suas práticas questões importantes na busca de transformações de sua sala de aula, escola e sociedade.

Nessa lógica, compartilho do pensamento de Crecci (2016, p.93) quando afirma que:

o professor aprende e se desenvolve profissionalmente mediante participação em comunidades que adotam como prática a investigação sistemática e intencional do ensino e da aprendizagem. Nesse caso, a comunidade investigativa deve ser espaço para problematizar os múltiplos aspectos que envolvem a docência.

Fazendo uma análise dessa teoria, vejo que o grupo Formazon encontra-se como o local possível de estabelecer o interfaceamento com a escola, sendo neste estudo o local identificado como o que melhor se enquadra nessa perspectiva de estudo vinculada **a da prática**, já que os estudos são constituídos a partir da própria realidade vivenciada por seus membros uma vez que é a partir da aproximação e das reflexões que se vislumbram a troca de experiências, tornando-se um espaço oportuno para se estudar questões investigativas que envolvem a prática diária docente. Nesse sentido, entendo que a perspectiva **da prática** é a que melhor se encaixa na posposta aqui desenvolvida, qual seja, de estudar como se constituem espaços colaborativos na relação entre universidade-escola.

No que tange à reflexão e à proposição da aproximação entre a universidade-escola, assim como compreender as nuances que se inscrevem no espaço escolar, trago à baila a análise apresentada por Crecci (2016, p. 83), que esclarece a questão da utilização de programas de desenvolvimento, direcionado aos professores, na perspectiva de Cochran-Smith e Lytle (1999):

As autoras, também destacam que, a partir de suas experiências com o desenvolvimento de programas de formação de professores, percebem grandes lacunas entre o discurso da universidade e a realidade cotidiana das escolas. Ao vivenciarem esses dilemas, passam a rejeitar a ideia de que os especialistas – externos à comunidade escolar – devem ser os agentes primários das reformas escolares. Percebem, ainda, que os acadêmicos não são os únicos críticos acerca dos arranjos políticos e sociais da escola com essa experiência, concebem de forma propositiva a perspectiva de comunidades investigativas e a ideia de um modo de ser professor, tendo por base a investigação como postura.

Desse modo, percebo a necessidade de se pensar o professor enquanto sujeito capaz e o maior responsável para a consecução dos propósitos da educação, qual seja, formar indivíduos para a vida em sociedade e aptos a se inserirem e atuarem como sujeitos protagonistas de sua história. Dessa forma, entendo a necessidade premente de se pensar a educação e a formação do profissional da educação como essencial para a plena promoção do indivíduo enquanto sujeito pensante, capaz de buscar melhorias quer no âmbito de desenvolvimento pessoal como no social. Rompendo, assim, com o paradigma da colonização da universidade em relação à escola, fazendo com que os professores possam dar o “grito de liberdade” em relação a essa.

Assim, entendo a fala de Crecci (2016, p.84) quando diz:

Na perspectiva de Cochran-Smith e Lytle (1999) e Fiorentini (2009, 2010), as comunidades investigativas envolvem geralmente a parceria colaborativa de professores e pesquisadores, que trazem diferentes tipos de conhecimento e experiências para o trabalho coletivo do grupo. Não há peritos nem novatos – a premissa é a de que os envolvidos trabalhem em parceria, trazendo suas perspectivas para contribuir com as investigações sobre as complexidades do ensinar e aprender.

Compreendo que refletir sobre o processo de formação e desenvolvimento dos profissionais da educação é de fundamental importância, pois, à medida que esses se sintam motivados e valorizados, produzirão mudanças significativas no seu fazer docente e, como consequência, repercutirão na maneira como desenvolvem suas atividades diárias nos espaços da escola e, conforme percebam essa aproximação e colaboração com a universidade, os resultados dessa relação serão notórios.

Identifico as potencialidades que os grupos/comunidades colaborativos apresentam uma vez que usam esse espaço para a promoção e desenvolvimento de práticas que favoreçam o aprendizado não só dos alunos, como dos próprios professores, à proporção que esses se apoiam uns nos outros em busca da promoção de habilidades que atendam não só aos seus interesses e necessidades, mas também dos que dela participam, enfatizando a necessidade de parcerias que solidifiquem e potencializem as aprendizagens, encontrando em seus pares o apoio necessário para o pleno desenvolvimento do ensinar-aprender, posto que essa ação emerge da necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo durante toda sua longa atuação docente, como veremos a seguir.

3.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Considerando o proposto pelo Plano Nacional da Educação- PNE (2014-2024), em sua meta 16 que visa a:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.”

A partir do excerto acima apresentado, identifico a intenção do governo federal em incentivar a profissionalização dos sujeitos que atuam no espaço educativo formativo, a fim de que a atuação desses sejam melhores desenvolvidas no espaço da sala de aula, uma vez que eles têm um importante papel na formação dos alunos, no entanto pôde-se verificar que, para se alcançar tal intento, é necessário que haja a colaboração dos entes governamentais (Governo, Estados e Municípios), para que tal empreitada seja alcançada, pois é premente a capacitação e atualização dos profissionais que atuam nas escola, haja vista o processo educativo ser dinâmico e requer de seus sujeitos uma compreensão ampliada do seu fazer pedagógico diário, não só para o atendimento das demandas governamentais, como também pelo próprio movimento de transformações que as escolas vivenciam nas relações estabelecidas no espaço da sala de aula.

Há de se mencionar também que no processo de desenvolvimento profissional, aqui apresentado, deve-se considerar o ambiente e a contextualização a que está submetido o próprio sistema de ensino, não podendo, portanto, os profissionais estarem alheios a essa realidade, uma vez que o local em que estão inseridos tem grande influência no desenvolvimento do processo educativo formativo.

No que concerne a Meta 16, verificamos que o atendimento de 50% até a vigência final deste PNE, ou seja, em 2024, está muito longe de ser alcançada, uma vez que no ano de 2018, ano base para a análise, conforme pôde ser verificado no site PNE em movimento, é possível fazer buscas considerando marcadores pré-estabelecidos, quais sejam: o quantitativo de professores com a pós-graduação na área em que atuam. Em nível de Brasil, apenas 30,2% dos profissionais da educação básica tem a formação em nível de pós-graduação e, em relação à região Norte, apenas 24,6 % possuem esta formação, sendo que no Pará apenas 13,5% e, mais especificamente na região do Baixo Amazonas a que estamos submetidos, a situação atual não passa de 12,5% e em Santarém apenas 18,4% possuem a formação adequada,

demonstrando, assim, que muito ainda precisa ser feito para que possamos alcançar os objetivos propostos.

Considerando as políticas públicas governamentais hoje vigentes, é possível verificar a intenção do governo em estabelecer parâmetros nacionais que contribuam para o pleno desenvolvimento do processo educativo, no entanto, muitos ainda são os entraves que se apresentam para sua plena execução, assim, os esforços empreendidos nesse sentido devem ser considerados, não apenas os oriundos das políticas governamentais, mas, sobretudo, o esforço pessoal de cada profissional atuante diretamente no espaço da sala de aula. Vale ressaltar que a motivação pessoal em aprender tem muito mais poder de mudanças do que as impostas por programas governamentais.

Outro item que tem grande influência para o desenvolvimento profissional é a compreensão dos marcos regulatórios da educação, a exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está em processo de implantação, que tem um caráter normativo, como se vê a seguir:

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BNCC, 2018, p. 7)

Do excerto acima, extraído do documento oficial em que se estabelece normas para a consecução e organização escolar, depreendo que a intenção do governo de estabelecer parâmetros é benéfica, pois institui o mínimo de conteúdo que os estudantes devem possuir, no entanto, também percebo que a institucionalização comum curricular não deve ser vista como uma limitação quanto aos ensinamentos ofertados pelas escolas, mas, sobretudo, conforme pode ser verificado nas Competências gerais da Educação Básica, apresentadas pela BNCC, que, coadunados com os propósitos expostos na LDB, (9394/96) visam a:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva... e Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu

projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade... (BNCC, 2018 p. 9).

Identifico, a partir dos itens destacados, juntamente com as demais competências estabelecidas nesse documento, a necessidade de se considerar o que há produzido e instituído historicamente como fontes importantes e necessárias para compreensão de homem e de mundo, bem como perceber na diversidade fonte de produção de conhecimentos os quais ampliem e possam contribuir para o pleno exercício da cidadania e da liberdade.

Desse modo, entendo que estar atento às normatizações concernentes ao processo educativo formativo é fundamental, haja vista que não se pode fugir delas. Assim, pensar em desenvolvimento profissional, necessariamente, requer considerar tais regulamentações, visto que elas são basilares na produção do conhecimento. Nesse ínterim, percebo que os profissionais da educação estão submetidos a inúmeras regulamentações que orientam suas práticas pedagógicas.

Destarte, também percebo que, embora esses profissionais precisem estar aptos e habilitados para sua atuação, vejo que ações efetivas suscitadas pelas organizações governamentais não atendem satisfatoriamente ao desenvolvimento profissional de seus sujeitos, uma vez que tais ações são pontuais e não frequentes, cabendo a cada profissional buscar sua profissionalização de maneira particularizada. Entendo que, para ocorrer o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, são necessárias ações permanentes e coordenadas com intuito de capacitar, fortalecer e ampliar o leque de possibilidades e habilidades que se fazem presentes no fazer docente.

Dentro dessa perspectiva, compreendo ser oportuno expor a definição apresentada por Day (2001, p. 20) que define claramente o propósito do desenvolvimento profissional com o qual coaduno ser o ideal buscado, qual seja:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

A partir do excerto acima esboçado, é perceptível a complexidade que envolve o processo de desenvolvimento profissional, sendo, portanto, oportuno e necessário discutir e destacar sua importância, bem como a urgência quanto à compreensão ampliada de formação, já que ela não pode estar apartada do vivido e praticado, pois eles estão inseridos em espaços e tempos definidos que influenciam e também sofrem influência do meio ao seu redor.

Assim, compreender as vertentes e estudos que perpassam o espaço formativo se faz necessário. Nesse sentido, autores consagrados, como veremos a seguir, enfocam possíveis caminhos para a consecução desta empreitada, o que requer de todos os envolvidos mudanças de posturas e tomadas de iniciativas com vistas a esse fim.

Em se tratando das mudanças significativas e necessárias para a construção do profissionalismo docente, Hargreaves (1994, *apud* DAY, 2001, p. 27-28) descreve e identifica as tendências em que os trabalhos docentes têm se tornando menos isolados e se tornando mais colaborativos. Os resultados do ensino estão relacionados à abertura da relação entre professores, alunos e pais, sendo esse conceito identificado como advindo do modelo “pós-tecnocrático” da formação profissional em que o desenvolvimento profissional é visto a partir de quatro premissas que se inter-relacionam, quais sejam:

- Considera que os professores têm necessidade profissionais ao longo de toda vida que só serão colmatadas se forem encaradas, à semelhança do que acontece com qualquer aprendiz, em termos de continuidade e de progressão;
- para que a continuidade e a progressão sejam alcançadas, as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores devem ser regularmente avaliadas;
- as escolas concebem um plano de desenvolvimento a partir do qual também derivam necessidades para o desenvolvimento profissional dos professores, de forma que o primeiro seja implementado com sucesso;
- as necessidades profissionais identificadas por fontes pessoais (por exemplo pela avaliação) têm de ser conciliadas com as necessidades das escolas determinadas por fontes institucionais (por exemplo, através de um plano de formação).

Identifico, a partir das questões apresentadas por Hargreaves (1994), a necessidade de acompanhamento contínuo de formação dos professores independentemente do nível em que atuam, uma vez que são nas relações e aprofundamentos dos estudos que o desenvolvimento profissional alcança sua plenitude, pois é no contexto educacional do dia a dia que os professores se percebem e encontram as dificuldades que lhes requerem uma resposta imediata.

Percebo que as escolas precisam conceber um plano de formação e desenvolvimento profissional de seus professores, considerando as demandas locais, tendo em vista alcançar o progresso e a continuidade das progressões dos professores, as quais foram

identificadas a partir das necessidades não só pessoais como também da própria instituição, o que requer desses sujeitos e dessa relação uma aproximação que permita a identificação de tais dificuldades.

A promoção de um processo colaborativo formativo que tenha por objetivo a consolidação de parcerias que visem à oportunidade de formação a todos refletirá na formação pessoal e, principalmente, institucional, visto que seus colaboradores se sentirão motivados e, desse modo, o resultado institucional também será alcançado, uma vez que esses sujeitos assumirão o compromisso coletivo para a melhoria do ensino-aprendizagem.

Assim sendo, os professores necessitam estar em constante desenvolvimento profissional, posto que as ações do espaço escolar exigem dos professores que atendam as demandas emergentes do espaço educacional e fora desse. Desse modo, estar inserido em grupos/comunidades que tenham por objetivo pesquisar/investigar sobre sua prática torna-se necessário, haja vista ser neles que os profissionais apresentam seus questionamentos e veem em seus pares a possibilidade de reflexões que os ajudem a desenvolver habilidades que permitam a consecução do ensinar-aprender das práticas por meio do compartilhamento e da (re)significação.

Nesse ínterim, cabe mencionar que, embora a colaboração ocorra dentro de estruturas formalmente estabelecidas, ultrapassa-as, conforme afirma Hargreaves (1994, *apud* DAY, 2001, p. 130):

nas suas formas mais rigorosas, mais robustas (e algo mais raras), as culturas colaborativas podem ser ampliadas e incluir o trabalho em conjunto, a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada, de forma a ampliar criticamente a prática, procurando melhores alternativas e buscando continuamente o aperfeiçoamento. Nestes casos, as culturas colaborativas não são cómodas, complacentes, nem politicamente aquiescentes. Pelo contrário, podem introduzir força e confiança colectivas nas comunidades de professores que têm a capacidade de interagir, de forma conhecedora e assertiva, com os promotores da inovação e das reformas.

Nessa perspectiva, há de se considerar que, para a consolidação dessa colaboração, é necessário que os membros do grupo tenham em mente a necessidade de abrir mão, em certa medida, de sua independência em relação às ações desenvolvidas no espaço do grupo, uma vez que precisam encontrar consensos em suas práticas considerando que o compartilhamento é regra nessa modalidade, na qual todos os sujeitos envolvidos têm objetivos comuns, já que, dentro do desenvolvimento profissional contínuo na perspectiva colaborativa, a responsabilidade é compartilhada, haja vista que se consideram as reflexões surgidas no grupo, assim como as críticas provenientes dessa relação.

Hargreaves (1994, *apud* DAY 2001, p. 97) destaca que:

A prática e a investigação sobre o desenvolvimento dos professores... deveriam incluir a competência técnica do ensino, o papel dos propósitos morais no ensino, a potencial tomada de consciência, a acuidade, a relação entre professores, as ligações emocionais e o empenho dos professores no seu trabalho. Nenhuma destas dimensões pode por si só apreender tudo o que é importante. O que realmente interessa é a interação entre elas. Enfatizar a competência técnica apenas poderá transformar o desenvolvimento do professor num exercício redutor e utilitário que não questiona os objetivos e parâmetros daquilo que os professores fazem.

Depreendo que, para se alcançar o desenvolvimento pleno dos professores, é necessário considerar, além da competência técnica, entender que o papel proposto pelo ensino tem uma intenção que deve estar baseada na promoção e aprimoramento da consciência crítica, desenvolvimento de habilidades e competências essenciais à formação a que estão submetidos, e também considerar que, no bojo dessa formação, as ações devem ser pensadas e executadas para/na escola, considerando as questões pessoais e sociais nelas imbricadas, uma vez que o professor está envolto em todo esse cenário.

Sob esse aspecto, corroboro com o que afirma Day (2001, p. 92), quando diz que “aprender através da prática em si mesma não conduzirá, assim à experiência, mas sem oportunidade para reflectir, de diferentes modos, na e sobre a acção. Até a própria experiência pode ser ignorada e pode não resultar necessariamente no desenvolvimento do saber-fazer profissional”. Em suma, percebe-se a necessidade de identificação e consideração de toda a gama de situações que subjazem ao processo de construção e formação do desenvolvimento profissional contínuo.

Nesse sentido, compartilho da conceituação detalhada de experiência produzida por Dewey (1938, *apud* DAY 2001, p.25):

A crença de que toda formação genuína advém da experiência não significa que todas as experiências sejam genuínas ou igualmente educativas. Experiência e educação podem não ser diretamente equiparadas uma à outra, pois algumas experiências são deseducativas. Qualquer experiência que tenha o efeito de deter ou distorcer o desenvolvimento da experiência futura é deseducativa.

Desse modo, identifico que a questão da experiência dentro do desenvolvimento profissional é importante, no entanto, percebo que essa deve ser analisada, examinada e discutida a partir da realidade vivenciada como um todo, tendo no conhecimento adquirido a intenção de produzir mudanças no pensar e comportar-se no grupo ou comunidade a que pertencem, com a intenção de transformá-la em um conhecimento que produza aprendizagens

significativas e que supere as limitações impostas ao grupo visando à consecução de um desenvolvimento integral que promovam mudanças de posturas e entendimento.

Considerando toda a complexidade que envolve os processos de desenvolvimento profissional contínuo, faz-se necessária a busca pelo aperfeiçoamento em todos os âmbitos formativos, com vistas à renovação e à promoção das destrezas e capacidades dos professores, como aponta Day (2001). Há de se considerar o tempo e a oportunidade para todos. Além disso, é importante depreender a necessidade de se considerar os ambientes externos à sala de aula como fatores importantes que devem ser levados em conta, à medida que esses sujeitos transitam em ambos os espaços, sendo estes fatores chaves para o seu desenvolvimento pessoal e profissional contínuo.

Dessa forma, a ilustração a seguir proposta por Day (2001, p. 149), adaptada pela autora, esboça os entrelaçamentos que existem dentro da perspectiva do desenvolvimento profissional contínuo, os quais deverão ser considerados, uma vez que são interligados e interdependentes e que a relação entre eles trará resultados eficazes ou não, à medida que forem considerados, quais sejam:

Figura 03 - Relação entre o plano de Desenvolvimento Individual, a Avaliação do Desenvolvimento Profissional Contínuo e o Desenvolvimento da Escola.



Fonte: Adaptado pela autora (2019) com base em Day (2001, p. 149).

A figura 03 representa graficamente o intercruzamento entre os níveis que compõem e circundam o fazer docente, assim como o seu desenvolvimento profissional. Considerar e aproximar essas esferas faz-se necessário para que se alcancem os objetivos de capacitar e formar os docentes de forma cíclica e permanente não só com vistas ao atendimento das ações governamentais impostas, mas também, sobretudo, para que o propósito e o alcance da formação atinjam e atendam a todas as esferas que perpassam o espaço educativo formativo.

Entender as nuances que subjazem ao processo constitutivo do desenvolvimento profissional contínuo requer compreender que esses estão intimamente ligados e desconsiderar suas influências é, no mínimo, descabido, já que os professores além de buscarem o aprimoramento profissional, também possuem desejos e interesses pessoais que não podem ser esquecidos, pois eles têm influências significativas em seu desenvolvimento no espaço laboral e pessoal. Assim, verifica-se o entrelaçamento entre o desenvolvimento individual, bem como o desenvolvimento profissional contínuo que se efetivará e produzirá efeitos positivos no plano de desenvolvimento da escola se caso todas essas questões forem consideradas.

Dentro dessa perspectiva, Day (2001, p. 84) informa que:

Para que continuem a desenvolver-se profissionalmente os professores têm de envolver-se em diferentes tipos de reflexão, na investigação-ação e na narrativa, ao longo de sua carreira, e ser apoiados para enfrentarem os desafios que tal empreendimento implica. Contudo, nunca é demais recordar que a reflexão sobre o ensino não é um processo meramente cognitivo. Tal como o próprio ensino, exige um compromisso emocional envolve a mente e o coração. O maior desafio para os indivíduos e para as organizações consiste, talvez em assegurar que estes aspectos sejam estimulados em sistemas concebidos para melhorar a qualidade no ensino e da aprendizagem, quer para os professores, quer para os alunos.

A escola não pode nem deve ser vista apenas como um local onde os professores têm responsabilidades de mediar valores decorrentes de conteúdos e experiências de vida dos alunos. Sua função está para além disso, já que lidam com pessoas, situações e realidades que precisam ser consideradas. Nesse sentido, Day (2001, p. 300) afirma que:

Para que a dedicação à aprendizagem aconteça ao longo de toda a vida floresça, todas as escolas têm de ser comunidades de aprendizagens onde, independentemente da idade, capacidade ou conteúdos curriculares, se promovam três propósitos essenciais: ajudar a cada indivíduo a atingir os objetivos educacionais, construir um conhecimento-base vasto e não limitado e fazer parte e não estar à parte da sociedade.

Ao mesmo tempo, é imprescindível compreender que as ações e atividades que se desenvolvem no espaço da escola não são de responsabilidade apenas dos professores, mas sim de toda a comunidade que está inserida nesse meio, quer sejam eles coordenadores, gestores, pais e alunos, bem como os demais colaboradores (porteiros, merendeiros, administrativos), enfim, todos devem trabalhar em sintonia para o funcionamento pleno da escola, pois à medida que todos estiverem cientes de suas responsabilidades e trabalhem de

maneira colaborativa, nesse momento, então será possível verificar o desenvolvimento integral do espaço escolar e dos que nele atuam.

No capítulo a seguir, apresento os caminhos percorridos no processo da jornada e que deram suporte para a produção da presente pesquisa, nele descrevo e analiso os entremeios constituídos a partir das vivências produzidas nos encontros do Formazon aos sábados.

4 CAMINHOS PERCORRIDOS NA JORNADA ANALÍTICA: ENTREMEIOS CONSTITUÍDOS NOS ENCONTROS DE SÁBADO

*A pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores.
Clandinin e Connelly*

Para situar os caminhos que nortearam a condução e a produção dos dados utilizados na análise desta pesquisa, a seguir relatarei os percursos trilhados nesta jornada. São apresentados trechos de falas significativas dos sujeitos integrantes do Formazon que foram produzidos nos encontros realizados aos sábados na Ufopa a partir das apresentações e reflexões suscitadas com os professores das escolas participantes do grupo e dos relatos de experiência oralizados nos encontros através da exposição dos trabalhos por eles desenvolvidos.

Nesse sentido, à medida que as apresentações e discussões dos projetos foram se estabelecendo, fui percebendo que, para entender e analisar questões referentes à constituição de espaços colaborativos na interface universidade-escola, é necessário despir-se de qualquer pré-julgamento ou suposição, uma vez que é na interação com os sujeitos que se produzirá entendimentos. Compreendo que na relação direta e no contato com a realidade vivenciada a partir do Formazon será possível conjecturar e compreender como esta relação se constituiu.

As interlocuções que foram se estabelecendo com os sujeitos da pesquisa foram sendo interpretadas e analisadas considerando a dinâmica desta relação, haja vista a necessidade de compreensão da perspectiva colaborativa narrativa. Assim, a tridimensionalidade (social, temporal e local) presente na perspectiva narrativa desenvolvida e que foi proposta por Dewey (2011) faz referência às experiências vivenciadas e consideradas neste estudo, uma vez que:

[...] pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação) [...] cria um espaço tridimensional para investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85).

Dessa maneira, percebo a amplitude que a utilização da experiência na perspectiva narrativa pode alcançar, não sendo possível, por exemplo, pesquisar a constituição de espaço colaborativo sem considerar toda a complexidade que tal perspectiva sugere. Sendo, portanto,

necessária a percepção das relações produzidas no espaço educativo formativo e os efeitos externos dessa relação refletidos na continuidade das ações estabelecidas a fim de compreender o contexto das relações e ações produzidas no espaço de formação e na ação profissional.

Com o objetivo de evidenciar e analisar as falas dos sujeitos desta pesquisa, utilizo siglas ao invés de nomes para identificar os participantes, como forma de manter o seu anonimato, sem, no entanto, perder a essência de suas falas e participações. Cabe enfatizar que estabelecer interfaces de atuação/interação da universidade por meio do Formazon junto aos professores da escola não foi um movimento simples e linear, pelo contrário, mostrou-se um movimento complexo que exigiu muita atenção e cuidado no estabelecimento de diálogos que pudessem construir uma relação de confiança e parceria.

A organização e a análise dos dados foram produzidas durante a vivência dos encontros de sábado, suscitadas a partir das discussões construídas coletivamente por meio da relação de companheirismo, de aprendizagem, de amizades e da relação de parcerias. Nesse sentido, a perspectiva da análise textual discursiva foi utilizada como aporte analítico à pesquisa narrativa, pois a ATD, conforme Moraes (2003, p. 192), consiste em:

[...] um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

A utilização dessa perspectiva de análise se deu à medida que me impregnava do material produzido nos encontros, considerando as vivências narradas e experienciadas em contexto, buscava nas leituras e (re)leituras do material produzido a partir dos encontros de sábado, os quais foram transcritos e transformados em material escrito básico de apoio, utilizado para subsidiar as reflexões e encontrar sentidos e significações que indicassem caminhos de consolidação para a consecução de práticas colaborativas.

Buscando dar voz aos sujeitos que contribuíram para o entendimento acerca da constituição de espaços colaborativos na relação universidade-escola, apresento falas produzidas/construídas no espaço dos encontros que foram significativas dentro dessa perspectiva. Desse modo, cabe esclarecer que as faço a partir de um *corpus* de análise produzido a partir das transcrições narrativas dos encontros de sábado com base na análise textual discursiva, em que estabeleço unidades de sentidos fundamentadas em dois eixos de

análise, quais sejam: **Relação Universidade-Escola e Colaboração/Práticas Colaborativas**, sendo que cada eixo recebeu três categorizações, como se vê a seguir:

Quadro 2 - Descrição dos eixos e as categorizações de análise

Eixos de análise	Categorização
Relação Universidade-Escola	1 - Aproximação universidade-escola; 2 - Protagonismo docente e; 3 - Ruptura da hierarquização entre universidade-escola.
Colaboração/Práticas Colaborativas	1 - Ruptura do isolamento entre as áreas de conhecimentos e componentes curriculares; 2 - Desenvolvimento da produção escrita; 3 - Compartilhamento/socialização de experiências.

Fonte: quadro produzido pela autora

A opção por esses eixos e suas categorizações se deu por entender, como apresenta Moraes e Galiazzi (2006, p. 121), que “na análise textual discursiva, as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas”. São incertas e instáveis, mostrando que “ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade” (MORAES, 2004, p. 199), e por que não pensar que (re)produzem a própria realidade, realidade de discurso sempre em movimento, haja vista que, a partir delas, será possível produzir uma compreensão mais completa acerca do tema proposto na investigação.

A produção das análises visa a atender os objetivos de analisar as relações estabelecidas em contexto colaborativo entre os membros da universidade e da escola pública a partir dos encontros do Formazon aos sábados, além de compreender como a experiência vivenciada no espaço colaborativo entre universidade-escola pode contribuir para a promoção de práticas colaborativas presentes na relação universidade-escola, considerando o contexto em que o Formazon está inserido, uma vez que, a partir da colaboração estabelecida entre os membros, tem se fomentado a construção de práticas colaborativas entre os sujeitos participantes.

4.1 RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: O GRUPO FORMAZON EM PARCERIA NESSE PROCESSO

Neste eixo, busco apresentar dados que corroborem para a compreensão acerca de como se deu a constituição da relação universidade-escola, trazendo para a composição falas dos participantes do Formazon, bem como análises acerca desse processo, buscando referendar tais análises em teóricos que dão o suporte para a discussão aqui apresentada. Desse modo, é possível que minhas análises, em alguns aspectos, sejam as reverberações dos posicionamentos dos participantes da pesquisa, visto que estabelecemos uma relação colaborativa construídas por meio do diálogo, da escuta sensível e da produção coletiva dos discursos no decorrer do processo de elaboração dos dados.

Assim, a compreensão do sentido da experiência aqui defendida na relação estabelecida entre a universidade e a escola e vivenciada no decurso desta pesquisa se apresenta nas palavras de Bondía-Larrosa (2014, p. 74):

A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é experiência de vida, nossa forma singular de viver. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa, senão, que sublinhar sua implicação com a vida, sua vitalidade.

A reflexão suscitada por Bondia-Larrosa (2014) é significativa, pois demonstra que o vivido colaborativamente é fundamental para a constituição de diferentes relações, haja vista que a relação estabelecida com o outro no tempo e no espaço reverbera e produz sentido. Assim, entendo que, a partir da perspectiva adotada neste estudo, os sentidos das práticas docentes também se constituíram à medida da inter-relação produzida no espaço dos encontros de sábado na universidade.

Os encontros de sábado são frutos de um interesse coletivo instituído a partir da intenção proposta pelos integrantes do grupo, conforme anexo 1, referente à formação/capacitação sobre relatos de experiência, com vistas a produção e socialização de experiências pedagógicas desenvolvidas por professores da educação básica. Os encontros se constituíram como aporte aos professores visando ao apoio técnico e acadêmico para a construção de relatos de experiências, buscando fortalecer a produção docente a partir da própria prática.

Destarte a essa questão, o Formazon, com o intuito de atender a essa demanda, reordenou-se à medida que possibilitou o atendimento solicitado por seus membros por meio da organização, capacitação e construção de parcerias com professores e escolas da educação básica, posto que o projeto também tinha a intenção nessa parceria, o que motivou ainda mais seu empenho para a concretização da proposta de aproximação entre a universidade- escola.

Entender a complexidade que se constitui na relação universidade-escola configura um esforço necessário de compreender e analisar as interfaces e as interconexões que essa relação pode produzir. Nesse sentido, dentro do **eixo relação universidade-escola** apresento três categorizações que passo a discorrer com o intuito de melhor caracterizar a constituição dessa relação, quais sejam: **1-aproximação universidade-escola; 2- protagonismo docente; e 3- ruptura da hierarquização entre universidade-escola.**

Sob a perspectiva da **categorização 1 - aproximação universidade -escola** foi possível constatar essa necessidade de aproximação na fala produzida no primeiro encontro:

A gente entende que esse momento de aproximação é um momento de aprendizado coletivo, não é só a escola que aprende, mas a universidade aprende nesse contexto, e a gente espera que com a realização desses ... encontros, particularmente, nós consigamos organizar um material suficiente para socializar numa produção nascida das experiências realizadas no contexto das escolas públicas da nossa região. (P1¹¹, 2019, p. 1)

Assim, a constituição do grupo de sábado surgiu como alternativa para subsidiar aproximações entre universidade-escola produzidas a partir da escuta sensível das necessidades de seus membros e encontrar respostas para os problemas por eles enfrentados, visando a não hierarquização da universidade em relação à escola, mas sim construir caminhos de apoio técnico, acadêmico, solidário e colaborativo, buscando, na produção e condução de relatos de experiências provenientes do espaço da escola, fomentar a produção de diálogos e discussões suscitadas a partir dos discursos produzidos com os professores da educação básica.

Partindo dessa perspectiva de construção da relação universidade-escola, Fiorentini (2012) enfatiza que a falta de conhecimento relacionada aos reais problemas que afetam a vida escolar é um dos fatores que ampliam ou dificultam essa aproximação, como descreve a seguir:

¹¹ São os códigos que identificam os sujeitos e suas falas, seguido do ano em que foram produzidas e da página em que se encontra o registro produzido nos encontros, e que constam no acervo construído pela autora.

Nós da universidade sabemos pouco sobre as culturas de referência social dos alunos que frequentam as escolas atuais, nem conhecemos as condições de trabalho docente nas escolas de educação básica. Não sabemos formar professores para enfrentar os problemas e desafios do trabalho docente em classes de alunos com diferenças socioculturais e com diferentes níveis de alfabetização. Imaginamos que os futuros professores irão encontrar classes homogêneas e alunos interessados em aprender. Por outro lado, os professores da escola, isolados e sem condições para estudar, não conseguem encontrar alternativas de solução para seus problemas. São problemas que não se resolvem adquirindo mais conhecimento sobre os conteúdos escolares ou novas estratégias didáticas descoladas da complexidade do fazer pedagógico da escola atual. (FIORENTINI, 2012, p. 244).

Desse modo, é oportuno e necessário conhecer a realidade das escolas para então promover aproximações eficazes capazes de atender às demandas por elas apresentadas. Entendo que é no compartilhar e no diálogo com os professores da educação básica que será possível compreender e acompanhar a complexidade que envolve o cenário atual da escola.

A partir dessa dinâmica, Veiga (2002) assinala que a realização da parceria entre universidade-escola para o desenvolvimento de ações de formação para professores da educação básica constitui-se de considerado potencial para o caminho de mudanças na prática pedagógica do professor. Ademais, a proposta colaborativa vinculada a essa parceria ganha robustez e gera possibilidade de consolidação, uma vez que criam espaços de diálogo e (auto)formação entre os sujeitos participantes dessa relação.

Nessa perspectiva de aproximação, a fala de P2 evidencia essa necessidade quando expressa que é preciso:

romper com a visão da Universidade é produzir conhecimento numa visão centralizada de produção acadêmica, mas romper com o papel da escola no sentido de ser somente espaço de pesquisa acadêmica que não é a própria escola produziu... então nesse sentido a gente trabalha numa perspectiva que a gente chama de práticas de colaboração, práticas colaborativas, a gente tem estudado, tem se aprofundado nos estudos em torno dos trabalhos colaborativos, é para nós sermos parceiros não é para a escola estar com um *lócus* de investigação, mas ter a escola como parceiro de produção e nesse sentido é a outra coisa que a gente busca romper também nesse processo. (P2, 2019, p. 3)

Dentro dessa subcategoria de aproximação, identifiquei que os professores se mostraram interessados nessa questão, visto que se percebiam participantes do processo, já que suas práticas e ações eram consideradas, destacando o caráter colaborativo do processo como pode ser percebido na fala a seguir em que a professora P5 (2019, p. 41) produziu no segundo encontro quando menciona sua percepção acerca desse movimento de aproximação estabelecido por meio da parceria com o Formazon através dos encontros de sábado:

eu acho que a educação básica está avançando, eu vou dizer mais gente, isso tá acontecendo nas escolas na minha visão é quando a gente consegue a parceria com a Universidade, que eu tanto criticava quando eu era aluna da graduação, a universidade é a cidade dos guetos não ia as escolas, e quando ia era só para fazer o estágio, criticar, tacar o pau no diretor, no professor, tudo era ruim, mas ninguém ia lá ensinar para fazer a coisa.

A fala demonstra a efetividade que essa relação de aproximação e colaboração entre universidade-escola tem produzido internamente e externamente, modificações que vão desde a postura do grupo, uma vez que seus membros defendem e consideram como benéfica para o crescimento e desenvolvimento da parceria. Posto que a universidade não é vista apenas como a que critica, que aponta os erros da escola, mas a que se solidariza, se aproxima e busca soluções que contribuam para o melhor desenvolvimento de ações no espaço da escola a partir da realidade local por ela vivenciada.

Nesse sentido, Fiorentini (2012) menciona que um dos grandes problemas hoje enfrentados nessa parceria diz respeito à falta de conhecimento da realidade e das condições em que as escolas e professores se encontram, o que dificulta em certa medida essa aproximação da universidade-escola, pois a primeira não forma a contento seus alunos para enfrentar a realidade da sala de aula, e a segunda, por sua vez, se vê desamparada quanto ao desenvolvimento de práticas que auxiliem e contribuam para o melhor desempenho do fazer diário.

Assim, entendo que as relações produzidas têm se tornado significativas, uma vez que vem à tona nos discursos dos sujeitos o que motivou os professores da educação básica procurarem a universidade, objetivando uma formação para que pudessem receber uma capacitação/complementação com vistas a adquirir habilidades referentes à produção e à execução de projetos de cunho científicos no âmbito da educação básica.

Um exemplo dessa aproximação pode ser verificado na fala de P6 (2019, p. 58) realizada no encontro 3 quando destaca a:

participação da escola na 1ª Fecitba foi uma experiência que deu certo, considerando que o professor tá enxergando possibilidade da nossa região, para desenvolver um trabalho dentro da escola e os alunos puderam participar de experiências que normalmente na escola, na educação básica não se tem.

Através desse discurso ficou evidente que a aproximação entre universidade-escola é possível e tem sido notada nas falas produzidas nos encontros quando os professores tanto da universidade quanto da escola expõe suas opiniões, percepções e aprendizagens advindas da parceria e do diálogo produzido no Formazon nos encontros de sábado.

Compreendo que nessa relação de aproximação foi necessário o engajamento de todos. Assim, procurou-se estabelecer parcerias, assumindo com professores uma nova perspectiva em relação à produção de conhecimento considerando que “os professores da escola básica são capazes de se desenvolverem profissionalmente, mobilizando e produzindo saberes caracterizados como complexos, plurais, reflexivos, contextuais e que resultam de aprendizagem situadas nas práticas de ensinar e aprender” (FIORENTINI, 2012, p. 247).

Nessa perspectiva, percebi que o movimento de aproximação foi acontecendo à medida que os participantes compreendiam a proposta dos encontros de sábado realizados pelo Formazon na universidade, gerando nos membros um sentimento de pertencimento, acolhimento e oportunidade de aprendizagem e divulgação de práticas pedagógicas, motivando e aproximando, assim, espaços até então (teoricamente) distantes.

O processo de aproximação se deu de maneira gradativa, revelando a potencialidade dessa relação, posto que enfatiza que a escola deve ser percebida como aliada na produção do conhecimento e não como mera receptora de ações e práticas oriundas da universidade.

Na categorização **2-protagonismo docente**, identifico que no estabelecimento da relação universidade-escola houve um esforço dentro do grupo em promover a valorização e apoiar a produção desenvolvida por seus integrantes, uma vez que o grupo por se propor colaborativo, necessita, por conseguinte, dar visibilidade e atendimento à demanda levantada por todos os membros, sem ressalvas. Assim, o saber produzido no chão da escola pelos professores da educação básica também precisa ser visto, refletido, evidenciado e valorizado.

Sob esse enfoque, entendo que foi possível construir ações concretas atendendo às especificidades da universidade em relação à escola, ou da escola em relação à universidade, pois compreendo que é no transitar entre esses dois espaços que será possível construir ações eficazes que superem, ou quiçá minimizem, a dicotomia, ainda vigente, de que o saber universitário sobrepuja ou, em certa medida, ignora ou rejeita o saber produzido no chão da escola.

Sob essa perspectiva, a fala de P1 produzida no encontro 1 (2019, p.3) diz que é necessário:

romper com essa visão da universidade como colonizadora das práticas docentes, e professores como consumidores das pesquisas ou das produções da universidade né... então a perspectiva que a gente adota é de reconhecimento do protagonismo do professor da escola, como produtor de conhecimento também.

Assim sendo, é importante destacar que a escola produz conhecimento e que ela pode e deve caminhar alinhada com a universidade, considerando que esse é um dos desafios que se tem hoje para se concretizar efetivamente o reconhecimento do protagonismo do professor da educação básica. A necessidade de se fazer conhecida as ações desenvolvidas pelos docentes da escola é uma barreira que precisa ser transposta, como fica evidente na fala de P4 (2019, p.22) quando diz que “é isso que falta... a gente fazer e divulgar o que a gente faz na escola”, reforçando que só assim, à medida em que socialize suas práticas em ambientes para além da escola, é que o protagonismo desses professores será evidenciado.

Dar voz aos sujeitos que atuam no espaço da escola, ou seja, torná-los protagonistas na produção de conhecimento, é fundamental, uma vez que se entende que o conhecimento não fica restrito a um lugar apenas, pelo contrário, sua extensão alcança os mais variados níveis de formação, evidenciando, assim, a necessidade de compreensão e da abrangência desse, considerando que ele também está presente no espaço da escola.

Ainda sob o enfoque do protagonismo, apresento a seguir, a partir dos diálogos produzidos no 3º encontro, a fala de P2 (2019, p. 68) enfatizando que “o protagonismo do professor ele precisa não ser fechado em si, mas esse protagonismo precisa estar relacionado ao processo aberto de interação com os demais, então a gente vai buscando produzir algumas interfaces ... dessa construção”.

A fala destaca a necessidade de dar ênfase e importância à contribuição que os professores da educação básica produzem dentro desse contexto, já que eles têm se tornado um ponto de apoio eficaz e necessário na articulação entre a universidade-escola, entendendo que as vivências produzidas nos encontros de sábado tem se identificado e visualizado resultados positivos quanto à capacidade de produção advinda dessa inter-relação, a exemplo, produção e divulgação de trabalhos desenvolvidos no espaço da sala de aula.

Percebi nos encontros que os professores estavam à vontade para expor seus trabalhos, colocando em evidência a postura de protagonistas abertos a sugestões, críticas e acréscimos de informações na produção e condução de seus textos, devido à pluralidade de pensamentos que compunham os encontros, pois, conforme pode ser verificado no apêndice 3 em que descreve os encontros, é possível ter uma noção da quantidade de membros por encontro, o que, a meu ver, foram momentos bem significativos, pois permitiram a troca de saberes e por conseguinte o processo colaborativo se fez presente desde o momento da escuta até as possíveis interferências e sugestões quer dos professores universitário quer dos demais membros.

Fazendo ainda referência ao protagonismo, P2 (2019, p. 72) evidencia em sua fala que:

Não é aquela coisa do pesquisador dizer o que tem que ser feito assim não, mas é dizer como a escola faz, a ideia dessa produção e que quem vive a escola, quem vive essas fases possam dizer nós fazemos assim, nós produzimos isso, nós temos essas e essas dificuldades nós precisamos avançar nisso, não é a universidade dizer para escola, **é a escola dizer como faz, se situar como produtora de conhecimento nesse processo...** é vocês da escola dizerem o que fazem! (grifo da autora)

Nessa perspectiva e considerando a fala produzida acima, entendo que o grupo Formazon tem se tornado um espaço aberto que possibilita esse protagonismo, lugar onde os professores da educação básica encontram apoio para superar as dificuldades vivenciadas na escola, tendo no espaço do grupo abertura para divulgar suas práticas, dando visibilidade ao trabalho desenvolvido no meio escolar, uma vez que essa também promove e desenvolve conhecimento.

Situar a escola e seus professores como promotores do conhecimento é essencial para que o protagonismo aconteça, na medida em que expressam suas inquietações e dificuldades buscando no apoio externo a escola, a exemplo da universidade, contribuições que sejam direcionadas à superação dos obstáculos que enfrentam, mas evidenciando ao mesmo tempo o que é produzido no espaço escolar.

Entendo que cada vez mais o desenvolvimento da educação nos mostra que precisamos de professores protagonistas. Não no sentido do dicionário, ou seja, daquele que ocupa o lugar principal, mas daquele profissional que tem uma visão crítica sobre a realidade, que busca atuar proativamente, visando a empreender, reconhecer-se como voz ativa na sociedade e saber que é possível transformar o mundo.

Na categorização - **3 superação da hierarquização da universidade em relação a escola**, aqui destacada, fica evidente na fala do P1 expressa no encontro 3 quando assevera que:

Se produz conhecimento na escola, então buscar entender essa relação da universidade com a escola.... buscar entender essa relação, **que não existe um lugar encastelado onde o conhecimento está presente, ele está em construção, ele se movimenta...** nós tivemos séculos no Brasil em que a escola foi relegada ao segundo plano com a inserção da universidade isso se tornou mais evidente né, a universidade se colocou como uma detentora do saber, mas elas não são! (P1, 2019, p. 72, grifo da autora).

Sob esse enfoque, a fala evidencia que não existe um local pré-estabelecido em que o conhecimento é produzido, muito pelo contrário, destaca que ele permeia os mais variados espaços, sendo necessário a ruptura dessa hierarquização da universidade em relação ao conhecimento produzido pela escola, uma vez que se entende que o saber é dinâmico, não podendo ser enredado a um ambiente específico para sua produção.

Dentro dessa categoria, foi possível perceber e evidenciar a quebra da hierarquização da universidade sobre a escola, a partir das ações desenvolvidas nos encontros de sábado, através da forma como foram conduzidas as orientações e sugestões realizadas pelas professoras universitárias junto aos demais membros, posto que criou-se um grupo de WhatsApp com o intuito de aproximar e estreitar as relações entre o participantes, onde se divulgavam as ações e era possível sugerir, levantar discussões e tirar as possíveis dúvidas que pudessem surgir no processo.

Outro exemplo indicativo dessa superação foi a forma como foram realizadas as instruções, sugestões e correções dos trabalhos em fase de construção, pois se mantinha também o contato via e-mail com os membros, como consta registrado no acervo de pesquisa, os quais foram anexados junto ao material produzido a partir dos encontros de sábado que serviram de subsídios para produção e análises dos dados da presente pesquisa.

Dentro da categoria superação da hierarquização universidade-escola, trago trechos das trocas de mensagens via e-mail produzidas no decurso da produção dos textos na modalidade de relatos de experiências entre os professores da educação básica com as professoras pesquisadoras da universidade que reiteram a importância da parceria estabelecida no grupo: “Primeiramente, gostaríamos de agradecer a confiança e parabenizar cada um pelo relato enviado. Eles nos inspiram e certamente se tornarão referência do exitoso trabalho que vocês estão desenvolvendo nas escolas” (P1 e P2, 2019, p. 53).

A partir do discurso produzido acima, é possível verificar o engajamento e a intenção das professoras da universidade em construir uma relação de cordialidade e confiança com os participantes, além de fomentarem através de seu discurso a intenção de destacar o que é produzido na escola, reafirmando que acreditam que tais práticas precisam ser vistas e divulgadas como forma de se tornarem referência para outros professores.

Nas orientações produzidas através dos *e-mails* trocados entre os membros, foi evidenciada a proposta colaborativa, uma vez que as considerações produzidas pelas pesquisadoras da universidade não teve a intenção de corrigir, de apontar os erros e os acertos identificados nas leituras, muito pelo contrário, percebi que foram produzidas com o intuito de direcionar, apontar possíveis caminhos, cabendo aos professores a devida alteração,

considerando ter-se a pretensão de futura publicação em uma modalidade acadêmica, qual seja, de relatos de experiências, as orientações produzidas iam no sentido de contribuir e ampliar o entendimento acerca do tema pesquisado em cada trabalho, considerando os moldes acadêmicos, como se vê a seguir:

Gostaríamos de sugerir que os textos sejam ampliados e melhor fundamentados teoricamente. As referências são necessárias para mostrar que as práticas em desenvolvimento têm respaldo em vasta literatura, além de ser uma exigência da linguagem acadêmica que estamos retomando. (P1 e P2, 2019, p.53).

O trecho acima é resultado de um longo processo de convivência estabelecida entre os membros, haja vista que as professoras pesquisadoras da universidade contribuíram na produção dos textos, dando ênfase nas orientações quanto à adequação e à formatação dos padrões acadêmicos, além de sugerir autores que tratassem das temáticas das quais os textos discutiam, sem com isso se abster de contribuir na organização e no desenvolvimento dos textos como forma de evidenciar o caráter colaborativo da proposição estabelecida.

Esse movimento de aproximação estabelecido a partir das trocas de *e-mails* foi interessante para se estabelecer um diálogo colaborativo entre os membros, pois foram apresentadas as orientações gerais comuns a todos e, logo na sequência, foram produzidos comentários específicos sobre cada texto enviado pelos professores. Com a devida identificação, foram apresentadas observações e orientações específicas produzidas pelas professoras pesquisadoras para cada texto enviado e, por ter sido enviado via *e-mail* a todos, os membros puderam ver as observações uns dos outros, gerando assim um círculo virtuoso em que podiam identificar e aprender com os demais a partir do compartilhamento das observações formuladas.

Dentro dessa perspectiva, temos uma evidência de que essa estratégia foi importante como se vê na fala de P6 (2019, p. 75): “Então a partir das considerações apresentadas na avaliação em rede que eu achei também uma inovação de saber como e que tá o texto de todo mundo, eu achei isso fantástico”. O trecho relatado pelo professor quanto ao retorno das orientações coletivas via *e-mail* foi importante, pois possibilitou que os membros tivessem acesso ao material que está sendo produzido/organizado por todos e serviram de suporte para a revisão do material produzido, demonstrando a potencialidade da proposta assumida entre os participantes.

A partir da fala acima exposta, foi possível perceber que a proposta introduzida pelo grupo Formazon, no que se refere à produção coletiva e colaborativa provenientes dos

encontros de sábado na universidade, tem se tornado viável à medida que os membros se veem como integrantes ativos, uma vez que têm suas necessidades visualizadas e acolhidas, encontrando o apoio para a superação das dificuldades presentes em sua prática diária.

Considerando todos esses aspectos aqui suscitados, relacionados à categorização relação universidade-escola, compreendo que as subcategorias traçadas vão no sentido de contribuir para uma melhor compreensão acerca do tema, buscando destacar e evidenciar a capacidade de sustentação da constituição da relação colaborativa entre universidade-escola.

Sob esse prisma, Nacarato (2016, p. 713) diz que “a parceria universidade-escola precisa ser uma construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo. Não há manual de orientação para fazê-la acontecer; ela é construída no processo”. Levando em consideração a potencialidade advinda dessa relação, a proposta de evidenciar o saber produzido no âmbito da educação básica e considerá-la para fins do estabelecimento da parceria é indispensável, uma vez que tal enfoque visa justamente a superar a separação que ainda existe entre essas esferas.

O uso da colaboração aqui defendido se tornou importante também como forma de contribuir não só para a superação desse problema como para fomentar aproximações que efetivamente promovessem mudanças na postura e nos olhares lançados sobre essa questão.

Nesse sentido, Fiorentini (2004, p.80) alude que:

O trabalho colaborativo e a pesquisa colaborativa, entre os professores de diferentes instituições e níveis de ensino, têm surgido no mundo inteiro como uma resposta às mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas que estão ocorrendo em escala mundial. Mudanças essas que colocam em xeque as formas tradicionais de educação e desenvolvimento profissional e produção de conhecimentos.

A ênfase na colaboração e aproximação entre universidade-escola aqui defendida tem se evidenciado, visto que a própria sociedade tem passado por mudanças e nelas têm sido identificadas a necessidade de transformações e adequações das relações produzidas no âmbito educacional, buscando compreender e introduzir ações que minimizem ou que contribuam para o desenvolvimento educacional como resultado da própria demanda social existente hoje.

Dentro desse prisma, Ludke (2009, p. 104) fala da perspectiva de aproximação entre universidade-escola em que:

embora haja um debate consistente em torno da necessidade de aproximação dos dois lócus principais de formação de professores (universidade e escola), ainda persiste um abismo grande entre eles, que dificulta o intercâmbio de saberes nesses

espaços. É nesse sentido que projetos de pesquisa que envolvam universidade e escola, no esforço conjunto de parceria entre os professores da universidade e os da escola básica, são importantes...

Desse modo, entendo que a compreensão e superação dessa barreira que se apresenta entre esses níveis produzirão mudanças efetivas e significativas nessa relação, à medida que novas perspectivas sejam instituídas nesse bojo no intuito de ampliar não só o conhecimento como também de fortalecer parcerias consolidadas e produtivas no espaço educativo como um todo. É importante compreender que as práticas desenvolvidas no espaço da escola também são significativas e têm implicações na formação integral do indivíduo.

Dessa forma, Rodrigues, Cerdas e Paschoalino (2017, p. 2) destacam que:

Reconhece-se cada vez mais a necessidade de investimentos em propostas nas quais se valoriza a aproximação entre os saberes dos profissionais atuantes na educação básica e aqueles saberes produzidos nas instituições de ensino superior, num processo de construção de novos conhecimentos sobre escola, ensino, docência e prática pedagógica.

A partir do citado, compreendo que empreender esforços nesse sentido é necessário para a construção do diálogo aberto entre os professores da universidade e os que atuam diretamente no chão da escola, com vistas a (re)construir em parceria uma proposta para pensar a docência, o ensino e as questões decorrentes da escola¹². Sob esse enfoque, Imbernón (2011, *apud* ARAÚJO 2016, p. 80) assinala que a profissão docente não se desenvolve apenas com a realização de formação continuada, mas, sobretudo, com o dimensionamento de múltiplos aspectos. Segundo o mesmo autor, a formação deve fornecer ao professor a orientação necessária para que ela seja apreendida como “um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho”. Sendo necessário compreender e articular a teoria e prática de modo a orientar a sua intervenção educativa no contexto escolar.

Assim sendo, nos encontros realizados no Formazon aos sábados, foi notória a intenção dos docentes em adquirir maiores habilidades educativas e formativas para a condução e execução do seu fazer diário, considerando que compreendem que os espaços de discussões e compartilhamentos realizados no grupo poderiam contribuir para melhorar não só a sua ação no fazer diário, como também individualmente por meio da escuta, do diálogo, da discussão, questionamentos e até das dúvidas e dificuldades relatadas por seus parceiros.

¹² Notas da autora – identifiquei, a partir do contato e da relação com os professores, necessidade/desejo de formação dos profissionais que atuam na escola no que se refere à condução e ao desenvolvimento de projetos de iniciação científica, assim como auxílio na divulgação de práticas exitosas no espaço da escola.

Vale mencionar que, dentre os participantes/membros dos encontros do Formazon, existem professores que atuam em escolas da educação básica em municípios que ficam próximos à cidade de Santarém, a exemplo, temos as cidades de Oriximiná e Óbidos¹³. Há a ampliação da atuação do grupo para além das margens dos rios Tapajós e Amazonas, alcançando outras regiões que se interligam predominantemente por esses cursos d'água, levando e trazendo conhecimentos, transpondo barreiras e promovendo o compartilhamento de ideias e ações que ultrapassam o espaço local.

Desse modo, é possível verificar que as atividades que o grupo desenvolve têm potencial e são promissoras, uma vez que possibilitam o romper do limite territorial local, produzindo a circulação de saberes e práticas que visam a fortalecer e fomentar ações de práticas colaborativas entre escolas e universidade, gerando, assim, conhecimentos e parcerias frutíferas, cujo objetivo é a promoção e socialização do saber produzido nesses espaços formativos.

Nesse sentido, entendo que as ações hoje realizadas pelo Formazon têm se mostrado factíveis e necessárias, pois fomenta e contribui não só para o desenvolvimento do grupo em si, como também para a ampliação dos olhares acerca do que é produzido no espaço da escola, sob esse enfoque, Fiorentini (2009) fundamenta e destaca a importância do grupo colaborativo como forma de aglutinar e subsidiar ações que atendam e desenvolvam nos seus membros o sentido pertencimento e o interesse na divulgação das práticas realizadas no espaço educativo, quer sejam da universidade quer sejam da escola básica.

Como exemplo dessa factibilidade do grupo Formazon aos sábados, destaco a fala de P3 (2019, p. 81) quando diz:

quando nós nos juntamos para construir, a gente até conversava que na escola as práticas são muito interessantes o problema e que talvez não sejamos motivados a escrever e agora quando eu estava rascunhando a proposta aí... eu tô gostando de produzir textos com tua colaboração em parceria com outras escolas, a gente tem ideias muito boa, só faltava alguém cutucar a gente para escrever e às vezes a gente acaba se acomodando lá nas nossas práticas e não registra aquilo que a gente desenvolve, então o nosso trabalho que a gente tá desenvolvendo porque até a gente consegue como é que eu posso dizer...

Percebo que a interlocução hoje presente nas relações que o grupo estabelece é benéfica para ambos os espaços, já que a escola pode socializar suas práticas em ambientes

¹³ Interfaces de alcance do grupo Formazon é promissora, uma vez que se ultrapassam os limites territoriais de atuação do grupo, alcançando outras partes da Região do Baixo Amazonas que é composta por 15 cidades, quais sejam: Santarém, Oriximiná, Monte Alegre, Alenquer, Óbidos, Juruti, Porto de Moz, Almeirim, Prainha, Placas, Terra Santa, Belterra, Curuá, Mojuí dos Campos e Faro.

externos à sala de aula local, ultrapassando, assim, as barreiras hierárquicas encontrando espaço da universidade para tais divulgações, haja vista extrapolar seu espaço físico e alcançar novas realidades. A universidade por sua vez recebe e acolhe as demandas oriundas do espaço escolar, buscando subsidiar e apoiar técnica e academicamente as ações que sustentem uma relação amistosa e de parceria com a escola.

Destarte, entendo que o estudo aqui proposto tem sido fundamental para que essas relações sejam estabelecidas, haja vista ter entre seus membros representações, as mais diversas que comungam do mesmo objetivo e que, embora atuem em ambientes diferentes, estabelecem relações que se fortalecem e consolidam a proposta colaborativa a que o grupo Formazon se propõe, além de abrir horizontes para que outros grupos e pessoas se sintam aceitas e acolhidas internamente, independentemente do local e formação em que atue.

Entendo que a aproximação desses profissionais à universidade é fundamental, pois possibilitará uma vivência de parceria que contribuirá para avaliar e discutir as experiências, além de ter a possibilidade de redimensionar as suas vivências, podendo, com isso, estabelecer um desenvolvimento profissional qualitativo, além de produzir momentos de reflexão acerca de sua prática diária.

Zeichner (1995c, *apud* GERALDI, MESSIAS E GUERRA 1998, p. 237) explicita a necessidade de se buscar uma formação plena dos sujeitos na construção de um novo olhar através das ações desenvolvidas no fazer diário:

Ainda que respaldemos a orientação de propostas que reforcem a autonomia dos professores, devemos favorecer as que propõem transcender a exclusiva preocupação pela capacitação individual e transformação pessoal, incluindo também uma preocupação explícita pela reconstrução social, reconstrução que nos ajude a nos aproximarmos mais de um mundo que esteja ao alcance de todos é o que desejamos para nossos filhos. Este é o único tipo de /mundo que nos satisfaria e nada, nem sequer as coisas tão sagradas como ensino reflexivo e a pesquisa-ação, merece nosso apoio, exceto se nos ajudar a nos aproximarmos desse tipo de mundo.

Nessa perspectiva, depreendo que na constituição dessa aproximação é necessário considerar que a formação é compreendida a partir dos contextos social, político, econômico e cultural, não sendo, portanto, aceito que os sujeitos sejam vistos através de uma ótica reducionista e individualizada, mas sim considerar o contexto e a complexa realidade que circunscrevem o espaço educacional.

Percebo que as contribuições e o diálogo produzidos entre a universidade-escola por meio do Formazon têm causado efeitos positivos, haja vista que tem se visualizado uma

troca de conhecimento entre ambos, indicando melhorias na relação entre os membros e produzido aprendizagens significativas.

A exemplo dessa contribuição do grupo no discurso a seguir, pude identificar, a partir da fala do participante do Formazon realizado no primeiro encontro de sábado, a intenção da instituição do grupo, bem como se daria a construção da parceria entre a universidade e a escola básica.

Esses encontros ... eles resultam de um desejo nosso já antigo de compartilhar as experiências que tem sido realizada nas escolas com o desenvolvimento de projetos, então várias escolas que têm sido acompanhadas ... nos últimos anos e que têm desenvolvido projetos, que têm sido identificados como projetos exitosos, e que podem orientar outras práticas docentes, no nosso entender eles não podem ficar restritos ao ambiente das escolas, então a ideia desses relatos de experiências eles vão nesse sentido de a gente compartilhar as experiências que tem sido realizadas nas escolas (P1, 2019, p.1)

Constatai que o intuito era tornar os professores da educação básica sujeitos ativos e atuantes produtores de conhecimentos, ultrapassando o seu espaço de atuação da sala de aula, levando e socializando ações exitosas realizadas no espaço escolar para a universidade, com vistas a fomentar e mostrar, para além de seus muros, o trabalho desenvolvido que é tão importante e que precisa ser divulgado como forma de favorecer e encorajar outros profissionais também produtores de conhecimento a divulgar seus trabalhos, já que, na maioria das vezes, ficam escondidos ou esquecidos, sem ter a devida divulgação.

Gama (2007, *apud* SILVA, 2019, p. 99) defende que a aproximação da universidade-escola por meio da constituição de espaços colaborativos traz evidências de que a participação nesses grupos contribui para um processo reflexivo e sistemático sobre o processo pedagógico, fornecendo ajuda para que os docentes em início de carreira superem os desafios e dificuldades encontradas no decorrer da prática escolar, e também auxilia os demais professores, pois contribui para o protagonismo e socialização das suas práticas.

Assim, Ludke (2009), dentro dessa perspectiva, apresenta a necessidade do reconhecimento do trabalho do professor, em que este precisa ser visto como um construtor/produtor do conhecimento e não apenas como transmissor de conhecimentos produzidos por outros agentes. Destaca ainda a importância de se valorizar a atividade de pesquisa não só produzida pelos que atuam no ensino de nível superior, mas também da educação básica.

Sob esse enfoque, Nacarato (2016, p. 702) informa que:

Os professores da escola básica são capazes de refletir sobre suas práticas, formular questões sobre os cotidianos de suas salas de aula e buscar respostas a essas questões, sistematizando experiências e produzindo saberes. No entanto, não se trata apenas de dar esse status de pesquisador aos professores da escola básica: é importante reconhecê-los também como pesquisadores, inserindo-os em eventos científicos nos quais possam realizar palestras, participar de mesas-redondas e socializar seus trabalhos.

Assim, estar em contato com espaços de socialização e difusão do conhecimento é fundamental para o estabelecimento do contexto colaborativo, pois a escola precisa mostrar seu trabalho e se fazer percebida enquanto produtora também de conhecimento, superando, assim, a oposição da universidade em relação à escola, mostrando que ambas podem e devem andar juntas como parceiras e fomentadoras de saberes com vistas a superar as barreiras existentes.

Coaduno com Araújo (2016, *apud* SILVA, 2019, p. 104), quando assevera quanto à possibilidade de concretização dessa aproximação se:

Essa construção foi desenvolvida ao longo do processo de formação, mobilizada pela constituição de princípios e valores correspondentes à formação humana integral. Contudo, revelou algumas necessidades: realização de cursos de formação continuada no contexto escolar com coletivos de profissionais da educação com vistas a incentivar o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, redefinição do tempo e dos espaços escolares, principalmente em relação à criação de momentos de reflexão coletiva acerca do trabalho pedagógico por meio de projetos de ensino na escola.

Nesse sentido, compreendo que se tais questões não forem consideradas, a aproximação almejada não será possível, pois compreender e contribuir para o atendimento das demandas advindas do espaço escolar é fundamental para a constituição da relação de confiança, solidariedade e comprometimento entre os professores escolares e, por conseguinte, com o espaço da universidade.

Compreendo que a universidade tem papel importante junto à escola no sentido de estimular o interesse do jovem pelo conhecimento científico, na medida em que possibilite o acesso desses a pesquisas por elas desenvolvidas, buscando estabelecer diálogo entre o que se aprende em sala de aula e os fenômenos da vida social.

Desta feita, entendo que as ações estabelecidas pelo Formazon com as escolas têm suscitado essa aproximação entre universidade-escola, uma vez que foi possível visualizar através das falas dos membros a intenção da continuidade das parcerias entre ambas, já que os participantes se veem acolhidos e atendidos em suas necessidades, gerando assim a força motriz dessa relação colaborativa.

4.2 COLABORAÇÃO/ PRÁTICAS COLABORATIVAS E APROXIMAÇÕES PRODUZIDAS

Neste eixo, procuro apresentar falas extraídas dos encontros realizados aos sábados que sejam significativas e que demonstrem o esforço e a intenção dos participantes na promoção e consolidação de parcerias, visando ao estabelecimento da colaboração/práticas colaborativas. Dentro dessa perspectiva, busco embasar as análises produzidas em autores que pesquisam o tema, a fim de referendar as reflexões aqui produzidas.

Vale ressaltar que as ponderações construídas visam a dar voz aos sujeitos que participaram do processo, haja vista a aproximação que se estabeleceu dentro do grupo, possibilitando a parceria e o compartilhamento de ações e reflexões objetivando esse fim.

Nesse ínterim, entendo que as parcerias propostas pelos membros visam ao compartilhamento de ideais e a troca de saberes, entendendo que esse é um caminho possível e necessário para se alcançar o estabelecimento de ações e práticas colaborativas que atendam às especificidades de cada realidade, almejando com isso a produção de um aprendizado coletivo significativo.

Seguindo nessa perspectiva, Nóvoa (1992, p. 16) dá destaque às diferentes possibilidades advindas do espaço escolar quando afirma que:

As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente que veicula, uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

A partir dessa ótica, depreendo as múltiplas possibilidades que se inserem no espaço educativo formativo, à medida que esse produz a “transmissão”¹⁴ e (re)conhecimento do protagonismo de seus pares, vejo-o como um local que permite o diálogo, onde há a abertura de espaço para que os professores sejam autores e produtores de um saber fazer que lhes são próprios. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que a cultura escolar tenha a perspectiva de que gestão, coordenação, professores e demais membros tenham o mesmo propósito de defesa e implantação da proposta colaborativa.

Dentro dessa perspectiva destaco três categorizações relacionadas ao **eixo colaboração/práticas colaborativas** como forma de contribuir para uma melhor

¹⁴ Mas não na visão “bancária” de educação, em que o aluno é mero receptor do conhecimento, questionado por Paulo Freire.

compreensão e atendimento do objetivo específico 2 proposto no início desta pesquisa, em que busca responder como que a experiência vivenciada no grupo pode contribuir para a promoção de práticas colaborativas.

Assim, na categorização **1-ruptura do isolamento entre as áreas de conhecimentos e componentes curriculares**, busco enfatizar a necessidade de atendimento deste objetivo, já que só assim será possível aproximar os professores e com isso desenvolver a proposta colaborativa aqui defendida. Nesse sentido, Fullan e Hargreaves (2001) salientam que, para se alcançar a colaboração, é necessário superar o isolamento profissional ao qual, muitas vezes, o professor está submetido, visto que isso afeta diretamente o seu desenvolvimento profissional, através de hábitos enraizados que limitam a inovação e as melhores soluções, o que pode prejudicar a competência, a personalidade e até mesmo a saúde de muitos profissionais.

A fala a seguir evidencia essa necessária ruptura para a consecução dos propósitos das práticas colaborativas defendidas internamente no grupo: “[...] gente, no início, foi barra convencer o cara para ele trabalhar com o outro, têm pessoas que não gosta de trabalhar com o outro... ver a possibilidade de ruptura do isolamento profissional... na construção disciplinar e interdisciplinar dos projetos.” (P4, 2019, p. 23).

O trecho evidencia a dificuldade ainda presente nas relações estabelecidas no interior do espaço escolar, onde os professores têm dificuldades em estabelecer diálogos e parcerias com o intuito de promover uma melhor aprendizagem de seus alunos, visando à interdisciplinaridade. Sob esse enfoque, Silva (2019), apoiado em (FULLAN; HARGREAVES, 2001), diz que a maneira tradicional de trabalhar sozinho impede os professores de dar *feedback* uns aos outros, fator que invalida a eficácia de suas ações.

Desse modo entendo que para haver uma quebra dessa cultura, é necessária uma mudança de mentalidade, tendo em vista que o professor não é uma ilha, portanto, não se desenvolve de forma isolada, mas através das relações que mantêm com os seus pares. Nesse sentido, a fala de P2 (2019, p. 75) destaca a necessidade de superação desse isolamento: “a ideia é que a gente possa dialogar com pesquisadores aqui da universidade e promover esse intercâmbio entre os discursos que se realizam aqui e o diálogo com a escola.”

A fala evidencia a intenção proposta a partir da constituição do grupo de sábado, que visa justamente a dar suporte e promover um espaço de diálogo entre a universidade e a escola por meio da colaboração/práticas colaborativas, assim como produzir uma aproximação objetivando a quebra desse isolamento. Essa proposta do grupo de romper o isolamento entre os membros evidencia a intenção do grupo em promover essa

aproximação/integração, não só entre às áreas de conhecimento, como também entre os professores da escola e da universidade, vislumbrando produzir ações e projetos interdisciplinares.

P3 (2019, p. 84) esboça a compreensão que possui acerca dessa dificuldade ainda presente na constituição de práticas colaborativas: “... Não sei, eu acho que as pessoas têm medo de fazer parceria com as outras, com a universidade vai ter ônus?”. A percepção apreendida a partir da fala restringe-se principalmente em saber que benefícios a aproximação ou o estabelecimento da parceria de imediato pode trazer para os profissionais, uma vez que, em geral, os professores se sentem sobrecarregados de trabalhos e isso dificulta esse processo de aproximação e de diálogo com vistas a produção de parcerias.

O discurso a seguir evidencia que a proposta do grupo de sábado almeja justamente ir de encontro a esse isolamento, pois busca instigar seus membros a construir parcerias com outros profissionais visando à construção de diálogos:

Sabe, a gente precisa que vocês exponham as aprendizagens de vocês, o quê que vocês estão aprendendo nessas experiências, que aprendizagens obtiveram com essas experiências, numa relação micro, desta sala, eu consigo perceber que as experiências que vocês desenvolveram já vai ser tomada como referência por colegas de vocês, então eles vão chegar e vão dizer “gostei da ideia, vou usar”, então outras pessoas vão poder usar o trabalho de vocês, mas elas precisam se ver ali nesses textos então o que vocês aprenderam podem ser tomados como uma lição como referência para a formação e prática de outros professores. (P1, 2019, p. 46)

À medida que os professores perceberem a potencialidade que o trabalho em parceria possui, será possível romper com o ainda presente isolamento curricular, desmistificando assim o processo da interdisciplinaridade ainda fragilizado, enfatizando o trabalho coletivo, visando à ampliação do conhecimento e de horizontes formativos. P4 (2019, p. 19) evidencia essa realidade que precisa ser superada quando diz que “...produzir trabalhos desenvolvidos em parceria o que não é fácil! Desenvolver um trabalho com outro colega de outra área é muito trabalho mesmo, porquê? você vai ter que sair da sua caixinha e ter outros olhares!”

Percebi que estabelecer a postura colaborativa dentro do espaço da escola e em parceria com a universidade é um desafio posto, e os esforços empreendidos pelo Formazon a partir do grupo de sábado vão nesse sentido, focalizando, assim, sustentabilidade da proposta de colaboração e desenvolvimento de práticas colaborativas que ultrapasse não só a questão curricular, mas principalmente em relação à exposição dos resultados obtidos nesse processo.

P5 (2019, p. 44) evidencia no encontro 02 o anseio expresso pelos professores membros do grupo quanto à possibilidade e potencialidade efetiva do trabalho em conjunto, como se vê a seguir: “esse é o sonho do pedagogo, é ter esse trabalho na escola, é ver um professor de matemática e ciências desenvolvendo em conjunto um trabalho durante um ano”. A fala exemplifica claramente o desejo da ruptura do isolamento ainda vigente dentro das atividades e projetos desenvolvidos no interior da escola, enfatizando a intenção de que interdisciplinaridade seja uma busca constante e necessária para se alcançar o estabelecimento do processo colaborativo.

Identifiquei, a partir dos encontros, a intenção dos sujeitos quanto à necessidade da ruptura do isolamento vinculado, principalmente, relacionado aos componentes curriculares, ainda muito presente nas relações no contexto educativo formativo. Aproximar professores de áreas distintas com o intuito de estabelecer parcerias ainda é uma questão que precisa ser trabalhada, embora já vejamos algumas aberturas quanto a esse diálogo, mas ainda há muito a se fazer.

Dentro desse enfoque, Fullan e Hargreaves (2000, p. 68) defendem que:

As culturas colaborativas criam-se e mantêm-se em um ambiente de trabalho de maior satisfação e produtividade. Através do fortalecimento de seus professores e da redução das incertezas do seu trabalho que, de outro modo, seriam enfrentadas isoladamente, provoca-se o aumento de bons resultados dos seus alunos.

Entendo que o desenvolvimento das práticas colaborativas não se constrói apenas por acumulação de ações e/ou técnicas, mas, sobretudo, por meio de um trabalho voltado para uma reflexão crítica de suas práticas e da sua permanente (re)construção pessoal/profissional que é produzida/acumulada ao longo do tempo por meio de sua experiência diária.

Desse modo, o diálogo frequente e permanente entre os professores do grupo foi fundamental para consolidar os saberes advindos da sua prática profissional, uma vez que as práticas colaborativas nela defendida se constituem como um fator decisivo nas relações que se estabelecessem interna e externamente ao grupo, pois os profissionais encontram apoio para suas práticas, evidenciando, assim, a importância da inserção e discussão acerca de aprendizagens colaborativas, já que elas promovem uma cultura de parcerias e compartilhamentos fundamentais para esse fim.

A categorização **2-desenvolvimento da produção escrita** aqui defendida objetiva contribuir para uma melhor compreensão do eixo colaboração/práticas colaborativa, visto que foi possível perceber que a parceria estabelecida a partir do grupo contribuiu para essa

evolução. A universidade colaborou no sentido de orientar os professores quanto aos caminhos para a consecução da escrita dentro da modalidade de relato de experiência, pois os professores participantes apresentaram dificuldades para a produção de textos nessa modalidade.

Nesse sentido, o discurso apresentado por P4 (2019, p. 24) no encontro 1 destaca essa dificuldade: “eu falo por mim, a sistematização dos trabalhos, a escrita é um calo, a gente faz muito bem, mas quando passa para a escrita o negócio pega né, é um desafio muito grande ainda para todos nós...”. Sistematizar a produção escrita é um dos grandes gargalos enfrentados pelos professores não só da educação básica, à medida que precisam se utilizar de aportes teóricos e normatizações técnicas, haja vista não estarem habituados a realizar no seu dia a dia e acabam por dificultar a produção de projetos por não se enquadrarem nos padrões acadêmicos.

Dentro desse enfoque, a parceria com a universidade surge como um aporte na produção da construção escrita dos professores integrantes do grupo, já que ela auxiliará na organização, condução e direcionamento quanto à produção dos relatos de experiências dentro dos moldes acadêmicos, como se pode denotar na fala P3 (2019, p. 51) a seguir evidenciada no encontro 2 quando diz:

eu vejo que é muito importante assim esse trabalho, eu vejo assim o quanto é maravilhoso, eu sempre me inquietei que a gente não produz, não vou dizer que isso seja preguiça, falta mesmo estímulo não é, eu acho que isso que vocês estão fazendo estão estimulando porque a gente tem essa capacidade, mas faltava ser cutucado, porque a gente só faz aquilo que realmente, quando somos cobrados...

Através do discurso foi perceptível a factibilidade do estabelecimento da parceria entre universidade-escola por meio da promoção da colaboração desenvolvida a partir dos encontros de sábado, resultando na instituição de práticas colaborativas, haja vista a universidade se aproximar e se propor a contribuir, sugerir e despertar o interesse nos professores da educação básica para a produção de textos e projetos que projetem o seu trabalho para além dos muros da escola, oferecendo apoio técnico e acadêmico sem desconsiderar o saber produzido no espaço da sala de aula.

Outra dificuldade relacionada à produção escrita diz respeito ao fato de serem desenvolvidos muitos trabalhos e projetos no interior das escolas, contudo, não se tem o cuidado ou a preocupação em fazer o registro dessas atividades, o que acaba dificultando a divulgação das práticas desenvolvidas por elas, já que não se tem um registro do trabalho desenvolvido, nessa perspectiva, a fala de P2 (2019, p. 61) produzida no encontro 3 destaca

essa dificuldade: “essa questão dos registros na escola é um problema, tem escolas que tem muitas ações, mas não tem registro”. A fala demonstra a dificuldade da escola quanto a essa questão do registro, e tomando esse ponto como ponto de partida vejo que o grupo de sábado tem contribuído significativamente para a superação desse problema, uma vez que sugere e contribuí com a escola na produção dos relatos de experiências por eles desenvolvidos.

A exemplo dessa parceria que deu certo, a fala de P2 (2019, p. 63) mencionada no mesmo encontro apresenta resultados de que essa colaboração estabelecida entre universidade-escola pode trazer resultados significativos, como pode ser visto a seguir: “o Madre no ano passado eles organizaram bastante resumos de projetos escritos, mas tem escolas que praticamente não tem nada, não produz, tem as ações, tem o trabalho feito, mas não é sistematizado”.

Percebo que transpor os muros da escola no que se refere à divulgação de suas ações desenvolvidas é fundamental para que novos rumos no processo de formação e valorização do fazer pedagógico desenvolvido no ambiente escolar sejam implementados, pois compreendo que a escola produz sim saberes que precisam ser compartilhados, desse modo, o estabelecimento de parcerias é fundamental para o alcance de tal intento.

Sob o enfoque ainda da produção escrita, as trocas de mensagens via *e-mail* estabelecidas entre os membros evidenciaram a capacidade do grupo de fomentar e difundir as práticas desenvolvidas no espaço da escola, através de observações, sugestões, indicações de textos para leituras e fundamentação tanto a nível individual sobre cada tema do relato que se está produzindo, como também registro com observações coletivas que podem ser visualizadas e incorporados por todos em seus textos.

Outro exemplo que evidencia a colaboração/práticas colaborativas por meio dos encontros de sábado, no que se refere à produção escrita, pode ser visualizado no discurso a seguir elaborado por P6 (2019, p. 81) quando diz:

a título de contribuição eu estava lá, em Óbidos, mas estava plugado também aqui, não contribui muito, mas contribui numa reflexão sobre o referencial teórico sobre feira de ciências e aí fiz lá umas coisas ... 4 parágrafos, depois eu fui ver o que eu tinha escrito e ela transformou num paragrafo justamente por causa da necessidade de se fazer os ajustes dentro da discussão que estava sendo proposta.

A fala demonstra que a colaboração estabelecida pelo grupo é efetivada à medida que os participantes contribuem e se desenvolvem em conjunto, e mesmo estando longe fisicamente desenvolvem e põem em prática ações colaborativas com o intuito de fortalecer e

movimentar o sentimento de pertencimento do grupo, cuja finalidade é consolidar a produção coletiva e colaborativa do grupo.

Como exemplo dessa contribuição para a produção escrita, apresento o relato de P1(2019, p. 37) que fala justamente sobre essa questão:

O importante aqui nesse processo de produção, esses textos eles vêm pra nossa leitura ... faremos uma leitura, mas o grupo também fará uma leitura em cima dos textos que foram produzidos, então não tem uma professora que corrige os textos né, todos nós vamos ler, todos nós vamos analisar e todos nós vamos discutir esses relatos com os autores dessas produções que são cada um de vocês que estão aqui.

Percebo que a colaboração acontece nesse processo de produção escrita à medida que os participantes se sentem à vontade para expor suas ideias, estão abertos ao diálogo, a ouvir e a receber críticas construtivas que vão contribuir significativamente na construção de seus textos e projetos, evidenciando, assim, que a colaboração se faz presente nesse processo. Sob esse enfoque, no que se refere a produção escrita, Nóvoa (1992, p. 26) destaca que:

O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Depreendo, a partir do exposto, que a proposta aqui defendida da construção de espaços colaborativos que integrem a universidade-escola é de fundamental importância, uma vez que o estabelecimento da colaboração deve estar articulado não só aos anseios pessoais, como também aos projetos coletivos dos quais os sujeitos façam parte, haja vista que eles serão essenciais para o alcance das mudanças almejadas.

Na categorização **3- compartilhamento/socialização de experiências**, ainda vinculada ao eixo colaboração/práticas colaborativas, faz-se necessário discorrer sobre sua importância, pois é através dela que será possível visualizar concretamente os efeitos da colaboração, já que foi a partir dele que os membros socializaram suas práticas e demonstraram o poder da colaboração na concretização de práticas colaborativas. Como evidência dessa socialização, a fala a seguir mostra que os encontros de sábado vinculados ao Formazon tiveram o poder de produzir nos participantes o interesse e o desejo de compartilhar ações e práticas desenvolvidas no espaço da escola.

P6 (2019, p.65) descreve uma ação desenvolvida no espaço da escola onde trabalha, em que demonstra a efetividade da perspectiva colaboração/práticas colaborativa

evidenciada através do compartilhamento de experiências entre os professores de escolas diferentes: “Foi feita uma experiência que a professora ... foi lá compartilhar com o coletivo da escola... foi uma experiência que todo mundo achou muito legal, fora das nossas expectativas!”.

O relato apresentado confirma que a aproximação e o estabelecimento de relações de parcerias e colaboração produzidos a partir dos encontros de sábado no Formazon indicam possibilidades de sustentação dessas práticas. Ademais, os diálogos estabelecidos internamente têm reverberado de maneira positiva, uma vez que esses tem buscado desenvolver suas práticas no espaço da escola e, a partir do contato com essa nova proposta, suas posturas têm sido influenciadas, gerando mudança.

A exemplo disso, a fala de P3 (2019, p. 50) socializada no encontro 3 revela essa mudança de postura: “eu fiquei pensando né de a gente organizar um artigo e depois num livro..., porque os textos já estão prontos só falta a gente revisar...”. Percebo que a mudança de pensamento dos membros acerca da necessidade de divulgar e compartilhar o que foi produzido no espaço da escola tem sido evidenciada através das falas dos participantes, o que revela potencialidade da proposta colaborativa aqui defendida.

Nesse contexto, o relato de P6 (2019, p. 77) ratifica o esforço coletivo em compartilhar e socializar suas práticas como forma de contribuir e fortalecer as relações de parcerias já estabelecidas:

Eu conversando com a colega e disse: “tu não vais fazer a socialização do teu projeto antes de apresentar na feira?”. Ela disse, “sim”, então tu vais fazer a tua pré-socialização para os alunos daqui e nós vamos fazer a nossa pré-socialização com os alunos daí, por meio do Skype, por meio do randout, têm várias e outras ferramentas que tu podes utilizar.

Compreendo que a fala produzida confirma o defendido pela perspectiva colaborativa, em que os participantes recebem respeito e apoio. Respeito aos saberes e às experiências trazidas para o grupo. E também apoio emocional dado para eventuais soluções de problemas, isso faz com que aumente a confiança, a autoestima e o respeito mútuo dos professores, além de contribuir para que as relações se tornem mais francas e abertas e sem imposições de ideias (FIORENTINI, 2013).

Assim, a fala de P1 descreve o objetivo principal desenvolvido pelo grupo de sábado no que se refere à proposta colaborativa desenvolvida e implementada através do compartilhamento e socialização das práticas desenvolvidas com o enfoque na publicização e desenvolvimento das posturas colaborativas entre seus membros:

Socializar as experiências baseadas em projetos desenvolvidos nas escolas em Santarém e fora dela, promovendo o fortalecimento das práticas pedagógicas da educação básica por meio da formação básica em relatos de experiência e fortalecer a produção docente a partir própria prática pedagógica...[...] Organizar um material suficiente para socializar numa produção nascida das experiências realizadas no contexto das escolas públicas da nossa região. (P1, 2019, p.72)

Dessa forma, romper com o isolamento e a dificuldade em socializar as práticas ainda presentes nas práticas docentes é um desafio que há muito aflige o espaço educacional, como pôde ser evidenciado na fala acima. Segundo Fullan e Hargreaves (2000, p. 20), “o isolamento e o individualismo possuem várias causas. É comum parecerem uma espécie de fraqueza de personalidade que se revela em competitividade, em atitude defensiva quanto à crítica e em uma tendência a acumular recursos”.

Entendo que a superação desse isolamento é fundamental, a fim de que seja possível se estabelecer a colaboração/práticas colaborativas, pois a realidade local e as demandas que perpassam o fazer diário precisam ser visualizadas e valorizadas para que assim esses profissionais sintam-se acolhidos e compreendidos, pois, se essas circunstâncias não forem levadas em conta, por conseguinte, os professores se fecham, não dando margem ao diálogo e à construção de parcerias.

Dentro da perspectiva colaboração/práticas colaborativas fiz a categorização, como destacado anteriormente, com o objetivo de melhor evidenciar como as ações desenvolvidas a partir do grupo de sábado no Formazon poderiam colaborar para a constituição e desenvolvimento das parcerias entre universidade-escola. Nesse ínterim, entendo que foi necessário um esforço considerável, não só do professor de romper com esse paradigma, mas também da própria organização escolar e universitária, cujo objetivo/meta era aproximação entre ambas.

Ainda dentro da questão da colaboração/práticas colaborativas, identifico que as ações do grupo de sábado foram importantes para a implementação e a possibilidade do estabelecimento da construção e produção coletiva colaborativa, uma vez que um dos objetivos dos encontros, além da promoção da colaboração, era estimular a aproximação e a produção coletiva de ações que envolvessem a universidade-escola.

A intenção da produção coletiva ganhou paulatinamente força e forma à proporção que a interação foi estabelecida, uma vez que os sujeitos participantes do processo estiveram engajados em fortalecer e produzir resultados eficazes e suficientemente consistentes como se pôde observar nas falas anteriormente citadas.

E como resultado dessa organização do processo, haverá produção em conjunto entre universidade e escola em formato de um livro que ainda está em construção, realizado a partir dos projetos desenvolvidos no chão da escola, e pude identificar, nas interações estabelecidas, um comprometimento de todos os envolvidos para a concretização do objetivo.

Compreendo que os professores atuantes nas salas de aula das escolas têm uma prática baseada em evidências sobre o que ocorre no chão da escola. Da mesma forma que possuem ideias relevantes sobre o que deve ser feito para melhorar a educação. E é nesse sentido que Cochran-Smith e Lytle (2009) aludem quando dizem que o potencial transformativo do ensino e da aprendizagem decorrem da necessidade de reconhecer que os professores da educação básica em exercício são também pesquisadores e estão envolvidos em colaborações significativas e trocam hipóteses sobre a prática no âmbito das escolas e universidades.

Assim, entendo que a integração entre docentes escolares e acadêmicos rompe com o isolamento do professor, “problema fortemente enraizado. Muitas vezes suportado pela arquitetura, reforçado pelo horário escolar, mantido pela sobrecarga e legitimado pela História.” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 23).

Buscando romper com esse estigma, concordo com Menezes (2003) quando assevera que:

quanto maior é a consciência do/ professor em relação à sua condição de professor, tanto mais rico e diversificado é o seu desenvolvimento, ou seja, quanto mais o professor tem essa consciência da sua função, sobre suas responsabilidades e capacidade, mas terá possibilidades de se perceber como profissional e como pessoa em sociedade.

Sob esse enfoque, a consciência do professor quanto ao seu papel e função é fundamental para que seja estabelecida a parceria, o compartilhamento e a promoção da colaboração, uma vez que os integrantes buscam apoio no grupo no momento das suas dificuldades, encontram o apoio teórico-metodológicos para a construção e desenvolvimento de suas práticas, haja vista possuírem o conhecimento PARA a prática defendido por Cochran-Smith e Lytle (1999), buscando na colaboração com os pares o aprofundamento do conhecimento, visando, segundo os autores, alcançar e desenvolver no seu fazer diário a aplicação do conhecimento DA prática profissional.

Nesse sentido, Day (1999, p. 291) afirma acerca da relação e aproximação entre universidade-escola que “estas relações implicam oportunidades regulares para a partilha de conhecimento, destrezas e experiências, proporcionadas por um conjunto de situações

diferenciadas de aprendizagem, que encerram, ao mesmo tempo, um desafio e uma estratégia de apoio”.

Também na perspectiva colaborativa, a confiança é fundamental para que os participantes se sintam à vontade para questionar abertamente as ideias, valores e ações uns dos outros, respeitando-os e sabendo, igualmente, que o seu trabalho e os seus valores são respeitados, pois, se assim não for, é impossível o estabelecimento de uma verdadeira colaboração.

Sob esse prisma, depreendo que a categoria colaboração/práticas colaborativas foi estabelecida nesta pesquisa, uma vez que os membros do grupo puderam opinar, produzir, discutir, sugerir mudanças e estabeleceram diálogos para além do formal, do prescrito, já que criamos internamente no grupo um sentimento de pertencimento e companheirismo que foram fundamentais para alcançar o objetivo proposto neste trabalho, qual seja, o de construir relações colaborativas que aproximassem a universidade-escola (tanto a universidade da escola quanto a escola da universidade, numa relação recíproca e de ajuda mútua).

Como evidência disso, a seguir, a fala de P3 destaca esse processo vivenciado que comprova o estabelecimento da parceria desenvolvida pelo grupo;

Eu vejo assim, eu aprendo muito cada vez que eu fico vendo vocês falarem, coisas que são diferentes da nossa área, mas a gente fica observando, e outra até mesmo pra... quando vocês estão relatando eu poxa... eu não tinha pensado nisso para colocar no relato, pensei em colocar uma coisa bem parecida. Então eu vejo que essa troca de experiência que é isso que precisa para nós professores da educação básica, mas também a gente precisa tá disponível para isso! (P3, 2019, p. 62)

Ainda dentro dessa perspectiva, percebo que os encontros tiveram por base a construção da colaboração com a escola, cujo princípio de integração e realização dessa interface universidade-escola foi a valorização do outro, nesse caso, do professor escolar, das suas produções e das suas necessidades. Percebo, através das falas dos sujeitos, que o apoio produzido pelo Formazon para a socialização das ações que se desenvolveram no espaço da escola, por meio do esforço e parceria com as escolas localizadas em Santarém ou fora dela, foram bastante significativas, ensejando, a meu ver, o interesse na continuidade das ações e fortalecimento da relação entre a universidade e a escola.

Depreendo que a colaboração se estabeleceu e possibilitou a consecução da empreitada de divulgação e socialização das práticas educativas exitosas desenvolvidas pelas escolas em parceria com a universidade. Culminando, assim, na produção coletiva de um livro, ainda em construção, permitindo o fortalecimento do Formazon como um grupo

genuinamente colaborativo, já que visa a congregar ações que alcancem os mais diversificados espaços, demonstrando o quanto é necessário ter sempre em mente que nenhuma ideia é definitiva. À medida que uma voz se entrelaça com outras vozes, a compreensão se enriquece e a conversação se torna cada vez mais informada, tendo na negociação o aporte para se alcançar os objetivos propostos na colaboração, almejando, assim, a práticas efetivamente colaborativas.

Compartilho da ideia de Zeichner (2008, p. 87) quando afirma que “os professores da escola básica são capazes de refletir sobre suas práticas, formular questões sobre os cotidianos de suas salas de aula e buscar respostas a essas questões, sistematizando experiências e produzindo saberes”. Desta feita, entendo que as reflexões e discussões produzidas internamente no Formazon vão nesse sentido de fomentar e fortalecer essa relação colaborativa, o que tem gerado resultados significativos nessa relação.

Dessa forma, sentem-se motivados a socializar e difundir as pesquisas desenvolvidas em sala de aula e que foram exitosas, destacando os aspectos que subjazem ao processo desde a sua concepção até sua realização, em que apresentam suas dificuldades até os resultados alcançados, evidenciando o percurso como forma de contribuir significativamente para a formação e capacitação de seus pares.

Assim, percebo que a categorização colaboração/práticas colaborativas foi exercida pelos membros, uma vez que os professores puderam expressar as aprendizagens produzidas a partir do compartilhamento de informações, de ideias e de ações, buscando ampliar os horizontes acerca de assuntos variados, pois as trocas de saberes estabelecidos possibilitaram uma maior integração e compreensão entre os participantes, já que múltiplos olhares se estabeleceram produzindo novas perspectivas até então desconhecidas.

Nesse sentido, coaduno com Nacarato (2017, p. 773-774) quando diz: “Sempre defendemos e analisamos as aprendizagens recíprocas. Cada participante do grupo colabora com aquilo que pode, em que tem maior domínio e, no movimento de produção de conhecimentos, todos aprendem e se desenvolvem profissionalmente”. Desse modo, a colaboração/prática colaborativa se manifestou e ganhou espaço, já que os membros do grupo veem no outro o apoio e o auxílio necessário para ampliação dos horizontes formativos.

Sob esse enfoque, compreendo que a colaboração/prática colaborativa é um processo permeado por diferentes sujeitos e saberes, sendo fundamental para que as relações se estabeleçam e se consolidem, constituindo uma relação amistosa e de confiabilidade, devendo, portanto, considerar as diversas realidades, posturas e contextos, pois é de

fundamental importância que os membros se sintam pertencentes e acolhidos internamente no grupo.

Na seção a seguir, apresento minhas considerações acerca da pesquisa desenvolvida, destacando as contribuições que este trabalho trouxe para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como sugiro desdobramentos possíveis que a pesquisa desenvolvida pode trazer para o campo educacional. Considerando que o estudo desenvolvido buscou refletir sobre aproximação entre a universidade e a escola por meio de uma relação colaborativa e coletiva.

5 PARA CONCLUIR A JORNADA NARRATIVA...

*Reunir-se é um começo,
permanecer juntos é um progresso,
e trabalhar juntos é um sucesso.
Napoleon Hill*

Ao me propor a investigar a constituição de espaços colaborativos na relação universidade-escola, busquei olhar, vivenciar, experienciar, aprender, compreender e sistematizar junto aos membros caminhos que produzissem interconexões significativas sobre o tema no decorrer da pesquisa. Aprendi que a narrativa, conforme assevera Clandinin e Connely (2015), tem a capacidade de reproduzir experiências formativas, profissionais, pessoais e afetivas da vida do narrador.

E, ao assumir neste estudo os pressupostos teórico-metodológicos da investigação narrativa, com apoio na análise textual discursiva, compreendo, no curso da construção deste trabalho, que vivenciei a experiência como pesquisador e participante do grupo de estudo. Uma vez que, embora não atuando diretamente no espaço da escola, convivi e aprendi com os sujeitos do processo, ou seja, os professores que nela atuam, o que me permitiu compreender e experienciar as dificuldades vivenciadas por eles, as quais foram relatadas/partilhadas através das falas e participações nos encontros.

Participar da construção dessa aproximação entre a universidade e a escola foi enriquecedora, não só para mim, mas acredito que para todos os que se envolveram nessa empreitada, quer sejam eles professores da universidade ou da escola, graduandos ou pós-graduandos, haja vista ter encontrado nos discursos tecidos reflexões e sentidos que contribuíram para a percepção do saber fazer docente que está para além do prescrito.

Sobre a questão prescritiva, compartilho da ideia de Gonçalves (2011, p. 53) quando diz:

há que se refletir sobre a compreensão do homem como um ser inacabado, sempre buscando a completude, consciente de que jamais poderá alcançá-la, como nos coloca Morin (1995) e Freire (1999), dentre outros. Na busca dessa completude, entretanto, o profissional vai progressivamente se desenvolvendo como tal e como pessoa humana.

Sob esse aspecto do constante aprendizado, entendendo que é essa busca que move as relações e o estabelecimento de parcerias que visam a transcender não só o saber local, restrito, mas também a busca, sobretudo, do aprender e do compartilhar, vislumbrando,

na relação com o outro, a possibilidade de aprendizagens, o aprender com o outro buscando a (auto)formação, uma vez que entendo ser essa a base para a consecução e implantação de práticas colaborativas.

Percebi que os momentos de compartilhamentos coletivos vivenciados no decorrer dos encontros de sábado no Formazon, culminaram com a consolidação da proposta de produção e construção de práticas colaborativas, resultantes das socializações dos projetos em que foram expostos os percursos e dificuldades vivenciados pelos sujeitos para sua construção/execução. Possibilitando, dessa forma, a interação entre os sujeitos, evidenciando a partir dos relatos as nuances inseridas no espaço da sala de aula. Isso permitiu momentos de reflexão em conjunto, ressaltadas ao longo do processo, por meio da troca de experiências e saberes produzidos pelos integrantes até se chegar à produção dos registros escritos, fruto de um trabalho coletivo e colaborativo que comporão os capítulos do livro ainda em construção que relata todo esse processo.

Esses momentos partilhados foram significativos para todos os membros, pois contribuíram para a ampliação dos horizontes e das formas de ver e pensar sobre os temas debatidos. Nesse espaço de compartilhamento, ou seja, no grupo de sábado na universidade, não havia um modelo pronto a ser seguido, as interações se estabeleciam à medida que os temas eram introduzidos e as questões suscitadas no percurso do desenvolvimento das ações. Isso destacava o caráter genuinamente colaborativo proposto internamente no grupo, visando a romper com o paradigma de a escola estar sob a custódia da universidade, uma vez que as relações estabelecidas não tinham a intenção de cumprir rigorosamente os ditames prescritivos academicamente estabelecidos.

O movimento de imersão por mim realizado de idas e vindas nos textos produzidos a partir dos encontros de sábado foram essenciais para a compreensão acerca da constituição da aproximação entre universidade-escola, pois, após a realização dos encontros, partia para a transcrição desses momentos e, assim, o processo de impregnação e reviver das falas produzidas faziam evocar em mim sentimentos e inquietações sobre as dificuldades e caminhos possíveis enfrentados pelos professores para se estabelecer o diálogo nesse processo formativo colaborativo, haja vista que me propunha a fazer leituras cuidadosas das discussões realizadas com vistas a subsidiar as reflexões advindas dos momentos de contato com os demais integrantes.

Nesse sentido, a intenção, enquanto pesquisadora/participante, foi de olhar de várias maneiras para os dados, “descrevendo-os incessantemente; (re)construir várias interpretações para um mesmo registro escrito” (MORAES, GALIAZZI 2006, p.118). Essa

fase foi bem complexa, já que me via mergulhada em textos que, em princípio, não tinha menor noção de como organizá-los, estava vivenciando um processo de extrema desorganização, estado comum que vive o pesquisador que se utiliza da perspectiva da análise textual discursiva.

Estabelecer aproximações entre a universidade e a escola não foi um processo fácil, linear e de rápida interação. Considerando o percurso vivido e estabelecido por meio do Formazon, foi perceptível que tal envolvimento levou um tempo para ser estabelecido, haja vista a necessidade de negociação, gerando avanços e, às vezes, retrocessos quanto à sua efetivação (DAMIANI, 2008). A intenção de aproximação entre ambas exigiu um esforço coletivo na busca de interesses comuns que motivassem o prosseguimento da parceria.

Percebi que a constituição do grupo de sábado contribuiu significativamente para o desenvolvimento de espaços colaborativos, pois possibilitou a aproximação entre universidade-escola através dos encontros de formação/colaboração de relatos de experiências produzidos na universidade, assim como buscou tornar os professores protagonistas do processo de condução das atividades realizadas no espaço da escola, almejando com isso a superação da hierarquização da universidade em relação a escola. Além de contribuir para a constituição da colaboração/práticas colaborativas por meio do incentivo junto aos professores sobre a necessidade de ruptura do isolamento curricular, buscou-se incentivar a produção coletiva e colaborativa de ações e projetos para posterior compartilhamento das experiências vivenciadas no espaço escolar para além dos muros da escola.

Entendo que na aproximação entre universidade-escola os saberes produzidos por ambas não podem ser negligenciados/desprezados, mas tomados como ponto de partida para o estabelecimento das parcerias construídas a partir de uma escuta sensível em que se busque atender e alcançar as dificuldades apresentadas por cada uma (FULLAN; HARGREAVES, 2000), com vistas à superação do distanciamento existente entre elas.

Considero a construção das parcerias colaborativas como um movimento que passa por transições em que se requer transformações, mudanças de posturas e de concepções, visando a uma construção coletiva. Sob esse enfoque, perceber a escola como protagonista é fundamental para que ela divulgue o que está produzindo, evidenciando as práticas por ela desenvolvidas, mostrando seu potencial como produtora de conhecimento. Analisando isso, a partir dos encontros no Formazon, percebo que esse movimento está ocorrendo, posto que os professores da escola tem encontrado na universidade um espaço para a socialização de suas práticas e isso tem fortalecido e estimulado a continuidade à parceria.

Nessa relação, a universidade (representada pelo Formazon) não se apresenta como a detentora do saber, pelo contrário, vejo que ela surge como um suporte, como uma aliada e também como uma aprendiz acerca da formação e produção do conhecimento, uma vez que encontra na escola um apoio para a consecução dos pressupostos da formação dos profissionais atuantes diretamente no espaço da escola. Nesse sentido, o movimento de **aprender com** defendido por Cochran-Smith e Lytle (1999) e não sobre os professores da escola foi essencial para a construção dessa parceria colaborativa.

Assim, no processo vivenciado pelo grupo na universidade no que se refere à aproximação entre universidade- escola, percebi que as visões acerca das relações estabelecidas se deram por meio do apoio, respeito, atenção e interações produzidas, que foram, ao longo do tempo, tornando-se ampliadas e significativas por agregar sujeitos com formações e atuações diferentes que ensinaram na ampliação e percepção do potencial que a relação pode produzir, gerando novos e importantes conhecimentos a partir da parceria e colaboração estabelecidas entre os membros.

Como resultado dessa parceria que surtiu efeito, menciono a produção do livro em fase de construção fruto dessa aproximação e colaboração da universidade com escolas públicas, elaborado a partir dos encontros de sábado do Formazon na universidade. Embora, nessa relação, a universidade tenha tido o papel de contribuir na organização, condução e apoio na construção dos textos para se enquadrar no formato acadêmico de relatos de experiências, sua participação não se limitou a isso, pelo contrário, evidenciou o caráter colaborativo, sugerindo, suscitando discussões e reflexões a partir do fazer diário exposto pelos integrantes.

A escola se tornou protagonista nessa relação, haja vista ter sua ação e prática diária evidenciada, mostrando o poder transformador que o compartilhar e a troca de saberes pode proporcionar nas relações. Nesse sentido, percebo que há a intenção da continuidade da parceria para além da conclusão e produção do livro, mais uma evidência de que a constituição de espaços colaborativos entre universidade e escola é possível e necessária.

Vislumbrando um futuro em que o diálogo e parceria sejam uma constante, compreendo que a aprendizagem adquirida a partir dessa relação é factível e tem um potencial extraordinário, pois promove nos membros do grupo um sentimento de pertencimento e acolhimento fundamental para que novas e importantes transformações ocorram no espaço educativo, haja vista a pluralidade de perspectivas e saberes que dela advêm.

Depreendo que a interação produzida nessa relação universidade-escola propiciou a superação do estigma de superioridade e hierarquização que normalmente se atribui à

universidade em relação à escola, uma vez que a escola teve a possibilidade de protagonizar e ter suas práticas evidenciadas através dos diálogos estabelecidos, assim como as trocas de experiências produzidas não só no discurso, como também na produção escrita por meio da produção de relatos de experiências desenvolvidos no espaço da escola, encontrando na universidade o apoio técnico-científico para a consecução e divulgação do seu fazer pedagógico.

Entendo que a aproximação e a constituição da relação colaborativa entre universidade e escola possibilitaram romper com o paradigma da universidade como produtora do saber em detrimento da escola como receptora. As parcerias estabelecidas promoveram a quebra desse tipo de relação, uma vez que compartilharam saberes e práticas que resultaram em uma relação amistosa e de confiabilidade entre os dois extremos, culminando no fortalecimento das relações para além do prescrito institucional e formal estabelecido inicialmente.

Dentro do processo de aproximação entre universidade-escola, identifiquei ser essencial ser considerada toda a complexidade que envolve essa relação, não podendo ser negligenciados os fatores externos, quais sejam: ambiente, nível de formação e o contexto internos como a capacidade de diálogo, relações de confiança e de respeito que se constituíram e se fazem presente nessa relação. Sob esse enfoque, concordo com Castro (2018, p. 317) quando diz: “Que as relações envolvem múltiplos fatores da dimensão pessoal, profissional e interinstitucional, do contexto histórico, social, cultural e político, que integram as condições de atuação profissional nas instituições, sendo estes imbricados e inter-relacionados”.

Diante disso, ressalto que a constituição de espaços colaborativos entre universidade e escola é possível e necessária para que se alcancem plenamente os propósitos da educação. Haja vista que uma é continuidade da outra e que, por conseguinte, os desafios e dificuldades por elas vivenciados afetam diretamente ambas as esferas e que, se quisermos alcançar patamares melhores em nossa educação, devemos rever as posturas e atitudes dessa aproximação se faz necessária.

Encerro essa **jornada** informando que aprendi, vivi e convivi com os membros do grupo momentos significativos que me fizeram ampliar os horizontes através das trocas de saberes e experiências vivenciadas no decorrer do processo. A trajetória realizada para consecução dessa investigação não foi simples, mas produziu efeitos práticos e sentidos.

O tempo dedicado à interação e produção de sentidos foi imprescindível para a compreensão plena do contexto em que a ação colaborativa foi produzida. Considerando que

a relação estabelecida envolveu pessoas reais que carregam consigo valores, crenças e saberes com os quais dialogava e que, por vezes, tornaram-se a minha própria voz, já que compartilhávamos do mesmo sentimento e vontade de estreitar e aproximar os espaços de colaboração e formação.

Ademais, foi possível identificar que a abertura ao diálogo entre os professores pertencentes ao grupo reverberou em resultados positivos no espaço de suas escolas, uma vez que se mostraram engajados em estreitar e fortalecer as relações entre os professores, não só dentro do grupo de sábado no Formazon, mas também no próprio ambiente das escolas em que trabalhavam, uma vez que já pensavam em projetos futuros construídos em parcerias com outros colegas independentemente de sua área de atuação, transpondo as barreiras curriculares e vislumbrando aproximações até então não percebidas.

Considero que as ações desenvolvidas pelo grupo Formazon aos sábados, corroboraram para o estreitamento da relação entre a universidade-escola e assim produziu no coletivo dos membros o desejo de continuidade das ações, evidenciando que a proposta da colaboração inicialmente formulada tem potencialidade e sustentabilidade em suas ações, já que produziu resultados efetivos através da possibilidade de publicação do livro resultado dessa relação e também pelo desejo do grupo de continuar com a parceria estabelecida.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. A. F. **Ser e estar: a construção da identidade profissional docente na educação básica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santarém, 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEIN, S. K. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONDÍA-LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002 Nº 19 p. 20-28.
- BONDIA-LARROSA, J. Ferido de realidade e em busca de realidade. Notas sobre as linguagens da experiência. In: **Tremores: escritos sobre experiência**. BH: Autêntica, p. 73-122, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto legislativo no 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994.
- BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1. 2014^a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 24 de jul. 19.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 1996a.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 01 de ago. 19.
- BOAVIDA, A M. & PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), **Refletir e investigar sobre a prática profissional** (pp. 43-55). Lisboa: APM. 2002.
- CASTRO, C. S. **Movimentos e processos de desenvolvimento profissional contínuo na relação escola-universidade-escola: análise de uma prática realizada no Oeste do Pará**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Belém. 2018.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COCHRAN-SMITH, M. LYTLE, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In **Review of Research in Education**. USA, 24, p. 249–305. Tradução: GEPFPM (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática (FE/Unicamp)).

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Inquiry as stance: ways forward. In: AKIN, R, CAMPANO, G, DINKINS, D, HARPER, K, A, (et.al). **Inquiry as stance: practitioner research for the next generation**. New York: Teachers College Press, 2009, p. 118-165. Tradução: Maria Amélia A. Nader; Maristela M. Kondo Claus.

CONNELLY. F. M. CLANDININ. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativas educación**. 1ª ed. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Laerte, 2008.

CRECCI, V. M. **Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade**. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Programa de Educação. Campinas, 2016.

CRECCI, V. M. FIORENTINI, D. Reverberações da aprendizagem de professores de matemática em uma comunidade fronteiriça entre universidade-escola. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 273-292, jul./ago. 2018.

DAMASCENO, I. C. A colaboração na compreensão das professoras. In IBIAPINA, I. M. L. M, BANDEIRA, H. M. M, ARAUJO, F. A. M. (Orgs.) **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**, EDUFPI, 2016. p. 93-110.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

DARLING-HAMMOND L. MCLAUGHLIN, M.W. “Policies that support professional development in an era of reform”, publicado em **Phi Delta Kappan**, vol. 76, núm. 8, abril, Bloomington, Indiana, 1995.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec** | São Paulo | v.4 | n.2 | p.230-247 | dez. 2014. Artigo publicado originalmente em *Journal of Teacher Education* (v. 51, n. 3, p. 166-173, maio/jun. 2000), com o título “How teacher education matters”.

DAY.C. **Desenvolvimento profissional de professores os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DEWEY. J. **Cómo pensamos nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo**. Paidós, 1993.

DEWEY. J. **Experiência e Educação**. Tradução Renata Gaspar, 2, ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, (Coleção Textos Fundantes de Educação).

FERREIRA.A. B. H. **Dicionário Aurélio Junior: Dicionário escolar da língua portuguesa**. Curitiba. Positivo. 2005.

FIorentini, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.47-76.

FIorentini, D. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIorentini, D, GRANDO, R.C.; MISKULIN, R.G.S. (org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 233-255.

FIorentini, D, GRANDO, R.C.; MISKULIN, R.G.S. (org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FIorentini, D. **Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade**. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI, Campinas, Unicamp, 2012a. **Anais**. Livro 3, p. 239.

FIorentini, D. Learning and professional development of the mathematics teacher in research communities. **Sisyphus Journal of Education**, v. 1, n. 3, p. 152-181, 2013.

FIorentini, D.; CRECCI, V. M. Reverberações da aprendizagem de professores de matemática em uma comunidade fronteira entre universidade-escola. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 273-292, jul./ago. 2018.

FULLAN, M. HARGRAVES, A. **A escola como organização aprendente** buscando uma educação de qualidade. trad. Regina Garcez, 2 ed. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Portugal: Porto Editora, 2001.

GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de Matemática em início de carreira**. Tese de Doutorado em Educação: Educação Matemática, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2007.

GAIA, S., CESÁRIO, M. e TANCREDI, R. M. S. P. – Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. **Rev. Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 142-155, set. 2007.

GERALD, C. M. G. MESSIAS, M. G. M. GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIorentini, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1998.

GERALDI, C. M. G.; FIorentini, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1998.

GONÇALVES, T. V. O. A pesquisa narrativa e a formação de professores: reflexões sobre uma prática formadora. In CHAVES, S. N. BRITO, M. R (Orgs.) **Formação e Docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**, CEJUP, Belém, p. 53- 76, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 2013

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília DF: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M, BANDEIRA, H. M. M, ARAUJO, F. A. M. (Orgs.) **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**, EDUFPI, 2016.

JORGE, N. M. PEREIRA, P. S. Compreensões dos indícios de reflexões de um professor a partir da pesquisa colaborativa por meio da espiral reflexiva ampliada. In IBIAPINA, I. M. L.M, BANDEIRA, H. M. M, ARAUJO, F. A. M. (Orgs.) **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**, EDUFPI, 2016. p. 111-130.

LUDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. In: **Formação docente**: revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores. Volume 01 / n. 01 ago.-dez. 2009.

MARTINS, P. B. CURI G. Grupos colaborativos: um olhar reflexivo para o desenvolvimento profissional de professores de matemática. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 1, p. 01-09, e771133, 2018.

MARTINS, F. F. **Nexos e Reflexos de uma experiência formativa mediatizada por ambiente virtual de aprendizagem**: formação de professores de ciências e matemáticas na Amazônia Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Programa de Educação em Ciências e Matemáticas. 2009.

MENEZES. P. H. D. **Tradição e Inovação no Ensino de Física: grupos colaborativos de professores dando estabilidade a mudanças**. Dissertação de Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MIZUKAMI, M.G. N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EduFSCar, 2002.

MORAES, R. GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 66 jul.-set. p. 699-716, 2016.

NACARATO, A. M. Práticas de formação e de pesquisa do professor que ensina matemática: uma construção narrativa. **Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS – v. 10, n. 24 – p.768- 779**, 2017.

NÓVOA, A. (Orgs.) **Os professores e a sua formação**. Publicação Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1992.

PASSOS C. L. B., OLIVEIRA, R.M. M. A. GAMA. R.P. Práticas potencializadoras do desenvolvimento profissional docente: atividade de ensino, pesquisa e extensão. In: FIORENTINI, D. GRANDO, R. C. MISKULIN. R. G. S. (Orgs.) **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas – SP. Mercado das Letras, 2009.

PEDRUZZI, A. N. et.al. Análise Textual Discursiva: os Movimentos da Metodologia de Pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.2, p.584-604, mai./ago. 2015.

RODRIGUES, P. A. M., CERDAS, L. PASCHOALINO, J. B. Q. **Aproximações e propostas de parceria entre universidade e, escola na formação de professores: uma análise a partir dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições da Anped (2010-2015)**. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – GT08 - Formação de Professores – Trabalho 1202, 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA, p. 1-16.

SAHAGOFF, A. P. **Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana**. XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação SEPesq – 19 a 23 de outubro de 2015.

SANTOS, A. O et. al. Aproximando universidade e escola técnica: lições aprendidas com o Incentivo à Pesquisa no ensino Médio Profissionalizante. **Rev. Cult. e Ext. USP**, São Paulo, n. 15, p.61-73, mai. 2016.

SHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem** (tradução) Roberto Catado Costa, Artes Médicas Sul, Porto Alegre, 2000.

SILVA, A. N. **O desenvolvimento profissional docente em uma comunidade acadêmica colaborativa: uma análise do grupo de estudo e pesquisa Formazon/Ufopa**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santarém, 2019.

SOBRAL, A.; SOLIGO, R.; PRADO, G. V. T. A subjetividade autoral em textos acadêmicos: algumas considerações. **Nonada: Letras em Revista**, n. 28, vol. 1. Maio de 2017. pp. 174-193.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TAUCHEN, G.; DEVECHI C. P. V.; TREVISAN, A. L. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393, maio/ago. 2014.

WASCONCELOS. V. L. B. M. MEGID. M. A. B. A. A pesquisa colaborativa e as práticas e grupos colaborativos nas teses e dissertações. Anais do XIX Encontro de Iniciação Científica. **Anais do XIX Encontro de Iniciação Científica**. p. 1-6. 23 e 24 de setembro de 2014.

Disponível em:

[file:///C:/Users/Ana%20Andrade/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2014811_143449_2555483_resERA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Andrade/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2014811_143449_2555483_resERA%20(1).pdf). Acesso em: 07 de maio 19.

XIMENES-ROCHA, S. H. FIORENTINI, D. Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia educação. **Rev. Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 2, p. 267-284, abr./jun. 2018.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incertezas e desigualdades crescentes. In DINIZ-PEREIRA, E. J. ZEICHNER, K. M (Orgs.). **Justiça Social: desafios para a formação de professores**. (tradução) Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade Federal do Oeste do Pará
 Instituto de Ciências da Educação
 Programa de Pós-graduação em Educação
 Mestrado Acadêmico em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE).

PESQUISA: O Formazon, e a Constituição de Espaços Colaborativos na relação Universidade-Escola

Eu, _____, Nacionalidade _____, Idade _____; Estado Civil _____, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa acima citada que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação do PPGE/Ufopa, pela mestrandia Ana Hiarley Silva Andrade, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Solange Helena Ximenes Rocha. O Objetivo da pesquisa é investigar como se constitui a interação entre universidade-escola, tendo em vista a construção de espaços colaborativos. A minha participação no referido estudo será no sentido de permitir que a pesquisadora grave áudios dos encontros realizados no âmbito dos encontros de sábados, realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Formação de Professores na Amazônia Paraense – Formazon, assim como possa usar falas por mim proferidas que sejam significativas e que colaborem para a compreensão do objetivo proposto na referida pesquisa. Estou ciente que as informações obtidas têm como única finalidade compreender o problema da pesquisa e que os resultados obtidos serão descritos de forma codificada garantindo o meu anonimato. Recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo. Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, por desejar sair da pesquisa não sofrerei qualquer prejuízo. Poderei manter contato com a Orientadora da pesquisa Prof.^a Dr.^a Solange Helena Ximenes Rocha pelo fone (93) 991416611 ou e-mail solange.ximenes@gmail.com, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, antes, durante e depois da minha participação. Fui orientado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza do estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por minha participação.

Santarém, _____ de _____ de 2019.

 Assinatura do Participante da Pesquisa

 Mestranda responsável pela Pesquisa

 Professora Orientadora

- Para maiores informações podem entrar em contato com a pesquisadora pelo fone: (93) 991452611 ou e-mail: hiarleystm@hotmail.com

APÊNDICE 2 - QUADRO DAS TRANSCRIÇÕES

DESCRIÇÃO DO GRUPO	DETALHAMENTO DO MATERIAL
Encontros coletivos sábado (I semestre/2019)	Transcrição dos encontros 05 Transcrições
	19/01/19
	09/02/19
	23/03/19
	04/05/19
	01/06/19
Encontros coletivos sábado (2 semestre/2019)	Transcrição dos encontros 03 Transcrições
	10/08/19
	31/08/19
	28/09/19

APÊNDICE 3 - DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS DE SÁBADO NO FORMAZON

Data	Atividade	Pauta	Membros	Caracterização
19/01/19	Início da atividade de formação no Formazon (universidade), para produção de relatos de experiência em parceria com professores de escolas da educação básica, com apresentação de 2 (dois) projetos	Orientação e Apresentação da proposta de formação sobre relatos de experiências. Como experiência pedagógica. Início da socialização das práticas desenvolvidas pelos professores nas escolas; e participação na discussão dos demais membros do grupo.	14	Membros subdividido entre ensino fundamental II e médio de escolas públicas participantes do grupo nas áreas de Linguagem e códigos e das ciências humanas e da natureza, além de professores universitários, graduandos e pós-graduandos.
09/02/19	Continuação da formação sobre relatos de experiência, com apresentação de 3 (três) projetos pelos professores participantes	Socialização das práticas desenvolvidas pelos professores nas escolas; e participação na discussão dos demais membros do grupo.	15	Membros Subdividido entre ensino fundamental II e médio de escolas públicas participantes do grupo nas áreas de Linguagem e códigos e das ciências humanas e da natureza, além de professores universitários, graduandos e pós-graduandos.
23/03/19	Apresentações de relatos de experiência de professores de outra cidade que fazem parte do Grupo- Formazon, 2 (dois) projetos pelos professores participantes (Oriximiná e Óbidos).	Continuação das exposições dos professores e participação na discussão dos demais membros do grupo.	9	Membros subdividido entre ensino fundamental II e médio de escolas públicas participantes do grupo nas áreas de Linguagem e códigos e das ciências humanas e da natureza, além de professores universitários, graduandos e pós-graduandos.
04/05/19	Continuação das apresentações com projetos escolares, além da apresentação e discussão para o grupo da proposta de valores para a produção do livro.	Apresentação da “boneca” e discussão coletiva para a construção do corpo do livro contendo os relatos de experiência desenvolvido pelos professores das escolas. E participação na discussão dos demais membros do grupo.	7	Membros subdividido entre ensino fundamental II e médio de escolas públicas participantes do grupo nas áreas de Linguagem e códigos e das ciências humanas e da natureza, além de professores universitários, graduandos e pós-graduandos.
01/06/19	Ajustes finais da organização do livro e decisão sobre qual forma de pagamento e data para envio dos textos finais para a editora	Discussão e Decisão coletiva do pagamento da produção dos livros.	9	Membros Subdividido entre ensino fundamental II e médio de escolas públicas participantes do grupo nas áreas de Linguagem e códigos e das ciências humanas e da natureza, além de professores universitários, graduandos e pós-graduandos.
10/08/19	Definição quanto ao envio do material para publicação do livro a editora.	Discussão coletiva e ajustes finais do livro	8	Membros subdivididos entre professores da educação básica, professores universitários e pós-graduandos.
31/08/19	Discussão do texto “Ensino de Ciências por investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a base Nacional Comum Curricular” Autor: Lucia Helena Sasseron.	Definição e organização do cronograma de estudo para o segundo semestre das atividades do grupo. Apresentação de novos integrantes	13	Membros Subdividido entre ensino fundamental II e médio de escolas públicas participantes do grupo nas áreas de Linguagem e códigos e das ciências humanas e da natureza, além de professores universitários, graduandos e pós-graduandos.
28/09/19	Estudo e Discussão sobre Modelagem Matemática com apoio do Grupo GEPEMM (Grupo de Estudo e Pesquisa Educacional em Modelagem Matemática- UFOPA) com ênfase na Modelagem Matemática no contexto da BNCC	Apresentação do assunto M. M aos Membros do Formazon, assim como sua utilização no espaço da sala de aula.	22	Membros do Grupo Formazon, e também membros do GEPEMM.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos encontros do Formazon aos sábados.

ANEXO – PLANO DE ATIVIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA
 PARAENSE – FORMAZON

I Encontro de Formação para a Produção de Relatos de Experiências com Projetos na Escola, para professores, pedagogos e estudantes de licenciatura que atuam com projetos nas escolas

PLANO DE ATIVIDADE:

Tema: Formação para a Produção de Relatos de Experiências com Projetos na Escola.

Ministrantes: Prof^a Dra. Cláudia Silva de Castro, Prof. Dra. Solange Ximenes Rocha

Contatos: E-mail: claus.ufopa@gmail.com - **Telefone** (93) 99111 6377 e 99177 1880

Apoio: Ana Hiarley (Mestranda do PPGE/UFOPA) e Rosana (Membro do Grupo Formazon)

Colaboradoras na organização do encontro: Membros voluntários do Grupo Formazon Ana Hiarley e Rosana

Público alvo: Professores, Pedagogos e estudantes de licenciatura que atuam com projetos nas escolas.

Carga Horária total: 4 h

Ementa: Orientar o que é a proposta de formação sobre relatos de experiências, discutir o que é um relato de experiência pedagógica, leitura e discussão de relatos de experiências pedagógicas e socialização de práticas pedagógicas de professores da Educação Básica. Normas para produção de textos de relatos de experiência, orientação para a produção escrita de relatos de experiências, análise e discussão da produção de relatos pelos professores.

Objetivos:

- a) Socializar experiência de Ensino-Aprendizagem baseado em projetos desenvolvidos nas escolas de Santarém- Pa.
- b) Promover o fortalecimento das práticas pedagógicas de professores da educação básica por meio da produção de relatos de experiências
- c) Fortalecer a produção docente a partir da própria prática pedagógica

Metodologia

As atividades serão voltadas para os profissionais que atuam em escolas da educação básica (docentes, técnicos e gestores), como proposição de atuação contínua específica junto aos docentes e estudantes das turmas de tempo integral. A proposta de formação será desenvolvida mediante atividades teórico-práticas com o apoio de materiais multimídia, digitais e impressos, com acompanhamento dos processos de desenvolvimento e

aprendizagens em curso, visando a reconstrução contínua da formação no diálogo com a escola.

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Material de apoio (textos e fichas, data show, pincel para quadro branco, computador, apagador, canetas e folhas de papel A4.

REFERÊNCIAS:

CASTRO, C. S. et al. Jornada Científica e Cultural na escola: Análise de uma experiência em parceria com a Universidade. **Anais**. VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia. VII ENEBIO. Belém, 2018.

FAZENDA, I. (Org.) **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. 7.ed. aum. São Paulo: Cortez, 2010.

PROENÇA, H. H. D. M. Matemática na Primeira Infância: uma experiência de parceria entre coordenadora pedagógica e professoras da educação infantil In: FIORENTINI, D. FERNANDES, F. L. P. CARVALHO, D. L. (Orgs.) **Narrativas de Práticas e de Aprendizagem Docente em Matemática**, São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 129 – 153.

PAZ, J. A. et al. Educação ambiental para a conservação dos recursos hídricos por meio de atividade de ensino com pesquisa em uma escola pública no Pará. **Revista Brasileira de Educação Ambiental, REVBEA**. São Paulo, v.10, n. 4, p. 88-98, 2015.

Cronograma

Etapas	Janeiro/2019	Conteúdos trabalhados
Etapa 1	19/01/19	Normas para produção de textos de relatos de experiência, orientação para a produção escrita de relatos de experiências
Etapa 2	09/02/19	Análise e discussão da produção de relatos pelos professores.