

6

Considerações Finais

Desejo, nesta parte final da dissertação, retomar e complementar algumas idéias que se constituíram indicativos importantes desta investigação. Meu intento não é resgatá-las, dando-lhes um caráter conclusivo, pois penso que elas, pelo contrário, abrem caminhos, possibilidades e, no seu conteúdo, suscitam novas questões. Todavia, são interpretações construídas a partir das constatações desta pesquisa que foram se configurando centrais, como contribuições deste estudo.

A primeira delas é o caráter, a importância atribuída pelos professores ao ambiente acadêmico, via mestrado e doutorado, como um ambiente formador, de desenvolvimento também para professores do ensino básico e não apenas para pesquisadores e professores universitários. De forma geral, os professores se sentiram bem acolhidos nesse ambiente e puderam usufruir dele em prol do seu desenvolvimento profissional. Na universidade, tiveram acesso a discussões importantes para a escola básica, discussões que muitas vezes não são veiculadas e discutidas no interior do ensino básico ou que a ele chegam muitos anos mais tarde e, por vezes até, com outras conotações. A circulação restrita no nível acadêmico e a falta de diálogo entre esses níveis de ensino são prejudiciais a ambos os espaços e eu diria que, de certo modo, pode provocar “asfixia”. Fechar-se dentro de seu espaço talvez, sob alguns aspectos, seja mais cômodo para acadêmicos e professores, porém como ponderam Tardif (2005), Zeichner e Diniz-Pereira (2005), Beillerot (2005), isso se constitui até mesmo em empecilho ao avanço da pesquisa educacional. Ao furar o bloqueio, as criteriosas seleções para os programas de mestrado e ao se disporem a mergulhar durante alguns anos no mestrado e no estudo de um tema específico, esses docentes puderam ou estão podendo levar para a escola novas idéias e debates no conteúdo do seu trabalho, o que, por certo, é contributo importante para a quebra desse quase “isolamento” entre universidade e escola.

Mas... será que o contrário também é verdadeiro, quer dizer, será que esses professores puderam levar para universidade suas experiências, suas questões, seus saberes e discuti-los? E aí vem uma outra discussão interessante deste estudo. Isso me pareceu possível especialmente através das temáticas das pesquisas por eles realizadas, ou seja, mesmo nos casos dos professores que não sentiram a

universidade muito interessada em compartilhar suas experiências e do que tinham a contribuir, a pesquisa realizada por eles acabou sendo veículo importante, abrindo essa possibilidade. Por meio das temáticas e das questões de pesquisa, em sua maioria questões diretamente vinculadas à Educação Básica, foi possível, de modo muito proveitoso, fazer chegar à universidade e com ela dialogar de modo sistemático sobre suas questões, muitas vezes questões também da escola.

Ao elaborar o projeto de pesquisa do qual resultaria este estudo, desconfiava que o problema da pesquisa desses professores emergia do ou no cotidiano escolar, se aproximando dos seus contextos de trabalho, sendo questões relevantes para o nível de ensino em que atuam. E houve mesmo essa constatação! Há uma concentração de pesquisas realizadas que giram em torno de assuntos muito significativos para o âmbito da Educação Básica, que se reverteram em reflexões proveitosas. São pesquisas que não necessariamente “indicam intervenções práticas imediatas” para o segmento, mas que, mais do que isso, permitiram a construção de uma visão mais compreensiva e fundamentada da realidade educacional e do contexto em que exercem seu ofício, o que, a meu ver, é extremamente importante. São questões que subsidiam esse nível de ensino e instrumentalizam esses docentes para uma ação mais consistente. Essa reflexão sugere uma outra: ao ingressar na universidade, dada à hegemonia desta instância, esses professores poderiam ter sido cooptados, por exemplo, em suas temáticas de pesquisa, atendendo apenas, ou principalmente, aos interesses dela. Sabe-se que hoje, em muitos lugares, ao se candidatar ao mestrado, o aluno deve escolher a linha de pesquisa da qual fará parte e até mesmo o seu orientador, o que por vezes, torna quase inviável um estudo que seja realmente do seu interesse. Essa hipótese de cooptação das temáticas vem sendo levantada pelo GEProf. em seu atual projeto de pesquisa. No caso dos meus entrevistados, foi possível, quando não atender completamente o seu interesse de pesquisa, ao menos uma conciliação de interesses. De forma geral, os professores se sentiram contemplados com suas pesquisas e satisfeitos com as discussões que travaram em torno de suas temáticas. Voltaram para a escola básica satisfeitos com as reflexões que fizeram, que lhes permitiram se situar melhor dentro da sua profissão e da escola e a repensar suas práticas. Mesmo os poucos temas com vinculações menos diretas com a Educação Básica giraram em torno dos interesses pessoais dos professores. Isso permite inferir que nossas universidades estão um pouco mais dispostas a

compartilhar interesses – já que esses professores são oriundos do mestrado de diversas delas -, o que me parece um bom ponto de partida para um diálogo mais sistemático entre universidade e escola.

Outro sentido de cooptação que é interessante abordar é o de que esses docentes poderiam ter abandonado mesmo a escola básica e seguido pelos rumos universitários, o que seria legítimo. Todavia, o que aconteceu é que eles continuam no nível básico de ensino e, como ressaltei, oportunidades noutros campos surgiram para vários. Alguns passaram a conciliar o trabalho nesses dois níveis e puderam compartilhar como isso se faz benéfico para eles e para os espaços em que atuam. Isso me remete, inevitavelmente, a uma outra questão implicada: a das condições de trabalho e de progressão salarial, segundo o plano de carreira do Colégio Pedro II. Provavelmente, noutras redes de ensino públicas, o índice de abandono e pedidos de exoneração de professores que resolvem fazer outras opções de trabalho é bem maior que o do colégio estudado. Dentre os professores entrevistados, nenhum manifestou ter feito o mestrado intencionando abandonar a Educação Básica deste estabelecimento de ensino, embora também vislumbrem outras possibilidades de atuação. Buscaram esse curso como investimentos em si próprios e na sua profissão; alguns como investimento na pesquisa e outros até como investimento na carreira pós-Pedro II. Isso reforça a minha compreensão de que não é possível pensar em profissão docente, em qualidade de ensino, sem investimentos financeiros e temporais nos docentes e na sua formação continuada. Embora esses investimentos, no colégio estudado, não sejam considerados suficientes ou ideais pelos entrevistados, eles existem e, em alguma medida, de forma diferenciada de outras redes públicas. Urge propiciar uma abertura maior para tornar o investimento dos professores em si mesmos – investimentos que, segundo pude perceber, são relevantes também para a pessoa-professor e para a escola - menos sacrificante, favorecendo essa busca. Um investimento maior em licenças e bolsas de estudo, por exemplo. Poucos de nossos entrevistados usufruíram de um período significativo de licença durante seu curso. Alguns usufruíram de um período mínimo de licença, por vezes ainda parcial, e outros nem sequer disso. Bolsas de estudo para funcionários públicos inexistem até o momento e as dos órgãos financiadores são destinadas a pessoas sem vínculos empregatícios. Sendo assim, a menos que estejam em licença não remunerada, não podem concorrer a elas. Por conta da conciliação trabalho e

mestrado, alguns foram obrigados a prorrogar seus prazos e tiveram dificuldades para concluir seus trabalhos. Escola e professores precisam ser aliados nessa luta para fazer frente a um sistema que nem sempre trabalha favoravelmente ao seu próprio desenvolvimento.

O mestrado também tem sido interessante para os professores pelas habilidades que lhes tem permitido desenvolver. Como procurei salientar, o refinamento na capacidade de escrita e de leitura crítica, novas lógicas de pensamento, maior segurança no trabalho que realizam, leitura de vida ampliada, autonomia de estudo, postura mais reflexiva, foram alguns dos destaques feitos pelos docentes. Vale reforçar que segundo eu entendo e alguns professores ressaltaram, não se trata de inferir que foi o mestrado que lhes conferiu todas essas habilidades. Pelo contrário, ao passarem pelo funil do concurso para a instituição na qual trabalham e no da seleção para o mestrado, evidentemente, já deram demonstração de certas habilidades e competências. Entretanto, não posso negar o valor que eles atribuem ao mestrado para seu aperfeiçoamento nestes aspectos. É importante destacar também o desenvolvimento de capacidades de observação, seleção, análise, síntese, elaboração de relatórios, etc., desenvolvidas especialmente pela formação para a pesquisa e pela realização da pesquisa do mestrado, mas também por todo o conjunto de investimentos que o mestrado exige: leituras, disciplinas cursadas, trabalhos realizados.

Outra questão para a qual este estudo me alertou foi a importância que esses docentes têm atribuído ao aprofundamento teórico, aprofundamento este que lhes permite repensar a sua prática sob diversos aspectos, a vislumbrar novos rumos e possibilidades para o seu trabalho no primeiro segmento e até mesmo a se posicionar de modo diferente frente à profissão, à escola e à aprendizagem das crianças. Em tempos onde a prática é posta num certo pedestal para o qual parecem estar voltados todos os holofotes, vale ressaltar que a teoria continua sendo indispensável no repensar da prática desses professores. Saberes da experiência, saberes do e no trabalho não brotam do solo nem surgem do nada, são construídos, fruto de uma mente regada e cultivada, cheia de idéias, com fundamentos que subsidiem essa construção; neste sentido, também, o mestrado tem dado uma importante contribuição. Volto a dizer que precisamos de uma dosagem mais equilibrada de teoria e de prática na formação inicial e continuada dos nossos professores e que a importância de uma não se faça em detrimento da outra.

Interessante notar também que, ao estudar os mais diversos assuntos, esses mestres nem sempre se depararam com teorias “aplicáveis” à realidade da escola básica, entretanto, isso não diminuiu para eles a importância delas, pois mesmo quando não diretamente “transportáveis” ao 1º. segmento, elas serviram para uma maior contextualização deles frente à escola, à sua profissão, às políticas educacionais e sociais mais amplas, enfim, ao que posso compreender, permitiu-lhes uma visão mais ampliada dos contextos aos quais suas práticas estão, em boa medida, submetidas. Essa percepção serviu para despertar em mim um questionamento a respeito de uma visão que eu diria um tanto “utilitarista” da teoria, quer dizer, a teoria que interessaria ao professor, viável para ser estudada e discutida em cursos de formação inicial e continuada, seria aquela julgada procedente e útil ao seu cotidiano. Ficaria então o acesso do professor “limitado” a teorias que outras pessoas julgaram ser importantes para o trabalho dele. Uma teoria em si, seus conceitos básicos, quer de cunho sociológico, antropológico, psicológico, político, etc., pelo fato de ser uma tentativa de elaboração da realidade, realidade esta na qual o professor e seu trabalho se inserem, não seria motivo suficiente para justificar o seu estudo? Não o auxiliaria a repensar e a se posicionar com mais clareza diante dessa realidade, a refletir mais embasado sobre seu papel enquanto sujeito ativo do processo educativo? Vale, ao menos, apresentar essa questão para, quem sabe, posteriores reflexões. O estudo realizado indica que esses professores puderam ampliar sua visão de mundo, da vida, dos contextos sócio-econômico-político-educacionais. Não seria essa uma contribuição importante para construção de uma prática situada e de uma atuação profissional mais consciente? Já é sabido que nossa formação inicial de professores necessita de um espaço maior e mais organizado que efetivamente aproxime o licenciando da prática escolar; estão aí as discussões sobre os estágios tanto na perspectiva do aluno (Cardozo, 2003), como na dos professores conformadores que, às vezes nem se reconhecem como tal (Albuquerque, 2007), indicando uma das fragilidades da nossa formação inicial de docentes. Arrisco inferir, com base no estudo feito, que nossa formação continuada nas escolas necessita resgatar a teoria, as discussões coletivas sobre ela, como forma também de repensar as práticas, algumas há muito cristalizadas e naturalizadas, como forma de ampliar a compreensão da realidade pelos professores, possibilitando-lhes outras formas de pensar o seu fazer, outras “grelhas de leitura” da realidade.

Um ponto importante que também merece atenção pelo que mostra este estudo são as tentativas de aproximação entre ensino e pesquisa (Perrenoud, 1993b; André, 1994; Lüdke e Cruz, 2005; Lüdke, 2006b; Zeichner e Diniz-Pereira, 2005) que aparecem no cenário das discussões educacionais, nacional e internacionalmente, como uma possibilidade para o desenvolvimento do professor e do seu trabalho. No caso da unidade escolar estudada, a maioria dos nossos entrevistados não teve acesso à formação para a pesquisa na formação inicial, constituindo-se, no mestrado, sua primeira experiência de pesquisa, efetivamente. E mesmo os que a tinham, destacaram como essa formação serviu para aprofundá-la. Como enfatizam os autores em que me baseio e pude confirmar empiricamente, a formação *para a e pela* pesquisa é capaz de desenvolver nos professores habilidades de observação, registro, seleção, análise, relato, além de despertar a dúvida, o espírito crítico, etc. Compreendendo desta forma, a formação para a pesquisa e pela pesquisa, no mestrado, está servindo também como uma forma de instrumentalizar o professor para a sua atuação profissional, contribuindo até mesmo para que ele desenvolva [ou aprimore] uma postura mais investigativa que o acompanhe continuamente no exercício de sua função, postura essa que muitas vezes tem influenciado até a forma de trabalhar de vários deles. Vale resgatar a distinção que faz Beillerot (2005) entre estar *em* pesquisa, *fazer* pesquisa e *ser* pesquisador. Estar *em* pesquisa refere-se mesmo a um posicionamento diante da vida e dos desafios que ela impõe, o que fica claro na fala abaixo, já antes destacada:

“ [...] O professor precisa no seu cotidiano resolver problemas que se colocam para ele todos os dias e, para isso, ele busca algum tipo de orientação, fundamentação, algo que vai ajudá-lo a resolver, enfrentar e resolver essas questões cotidianas. Então eu acho que em certa medida ele também realiza uma pesquisa[...]”(Profª. D)

Fazer pesquisa refere-se a equacionar um problema e discuti-lo de modo sistemático e rigoroso, cumprindo certos critérios estabelecidos (idem p. 74, 75, 76). O mestrado possibilitou isso a esses docentes, pontualmente.

[...]Você fazer pesquisa *uma vez na vida*, como acontece no mestrado e que não é um tempo pequeno, você se dedica um tempo para fazer aquilo. Eu acho que você desenvolve habilidades que são muito interessantes para o professor na sala de aula[...] (Profª. T) (grifo meu)

Ser pesquisador corresponde a um *status* e a um reconhecimento social nesse sentido, a fazer da pesquisa sua profissão, o que se sabe, não é o fato de fazer o mestrado, apenas, que faz de um professor um pesquisador, ainda que se constitua num caminho para tal. Algumas considerações importantes indicadas pela pesquisa são necessárias neste momento: a formação para a pesquisa e pela metodologia investigativa, no mestrado, está se constituindo em si um ganho para os professores. Dito de outro modo, a formação para a pesquisa em si parece se justificar independentemente da falta de condições para a realização de pesquisas, hoje, no interior da escola básica, pelos benefícios que já aponteí acima. Uma outra questão então é a prática de pesquisa pelos professores. Quando falo da preparação do professor para a pesquisa não ignoro, nem eu, nem os entrevistados, que as condições de trabalho hoje no Colégio Pedro II, não favorecem a prática de pesquisa. E se lá é assim, posso concluir por contraste como será noutras escolas básicas (Lüdke, 2001; Lüdke e Cruz, 2005). Ser favorável à formação dos professores para a pesquisa e à realização de pesquisas pelos professores como uma forma de auxiliar o seu desenvolvimento não é sinônimo de indicar a universalização da prática de pesquisa pelos professores (Lüdke, 2006b) e transformá-los todos em pesquisadores. Mas penso que os professores precisam estar preparados – até porque o preparo em si já lhes tem possibilitado desenvolvimento profissional - para que, em momento oportuno, possam lançar mão desse instrumento; aliás, começo a vislumbrar alguns pequenos avanços no colégio estudado, por meio da organização de projetos de dedicação exclusiva diferenciados, conforme disse a chefia do departamento de 1º. segmento. A oportunidade de se aproximar da pesquisa e de desenvolver habilidades a ela relacionadas e de depois até se utilizar de alguns de seus princípios em suas aulas, se deu para muitos de nossos entrevistados na sua formação continuada, no mestrado.

Não posso desconsiderar que a realização da pesquisa do mestrado e o próprio curso são experiências pontuais, isto é, não garantem em si a continuidade desse processo formativo. Entretanto, vários professores já buscaram, por exemplo, o doutorado como uma continuidade: alguns já cursaram, outros estão cursando e ainda outros manifestaram esse desejo. Outro aspecto importante é que, para além do cumprimento ou do término de um curso formal como esse, os ganhos adquiridos e relatados por esses docentes são para a vida, permanecem.

Vários entrevistados já terminaram há anos o seu curso e destacam com muita clareza o que ele lhes acrescentou. Ademais, a experiência do mestrado não substitui a formação continuada permanente de professores no interior da escola e outras experiências formativas que a ela se somem. Pelo contrário, complementarmente a ela parece estar até subsidiando-a, tornando-a mais fértil e trabalhando mesmo alguns aspectos outros não trabalhados internamente - na escola. Vários depoentes apontaram, por exemplo, que, no dia-a-dia da escola, acaba-se por ficar “correndo atrás do cotidiano”, privando-se de leituras e discussões mais aprofundadas, teóricas e também fundamentais para o repensar do trabalho. A própria preparação para a pesquisa e a discussão de pesquisas em educação e seus resultados se mostraram aspectos não ou pouco presentes na formação continuada na escola.

Outra questão que me pareceu interessante foi notar como as questões do trabalho permeiam a vida desses docentes, aparecendo inclusive nas temáticas da pesquisa. Mesmo quando os professores declararam ter buscado o mestrado e a temática da pesquisa mais pela via dos interesses pessoais e menos por interesses profissionais, estes últimos acabaram aparecendo, inevitavelmente. Os interesses pessoais acabaram também fazendo-os refletir sobre sua prática, gerando dúvidas a respeito do seu trabalho e papel, mostrando-lhes suas possibilidades e também limitações, como pude demonstrar.

O papel do professor como produtor de conhecimento e sua legitimação como tal também se mostraram como contribuições do mestrado e ficaram marcados neste estudo. Parece que, especialmente a partir do mestrado, alguns professores resgataram a sua importância também nesse sentido, passaram a se reconhecer como produtores. Vale reler o trecho abaixo:

“[...] o meu perfil intelectual é o de quem está elaborando coisas e isso o mestrado descortinou para mim que é a coisa de produzir conhecimentos, isso é uma coisa legal que foi recuperada. Então, a partir especialmente do mestrado, eu estou produzindo conhecimento eu não quero parar de produzir[...]”(Profª. G)

Segundo compreendo, apesar do professor construir conhecimento sempre, ao longo de sua trajetória profissional, nem sempre ele se percebe desse modo ou, menos ainda, é percebido e valorizado como tal. A discussão dos saberes docentes que se instaurou entre nós, sobretudo, através dos estudos de Tardif e *et alii*, a partir de 1991, recupera muito bem essa face do professor e contribui para colocá-

lo em cena, resgatando sua importância enquanto produtor e não apenas “tradutor” de um saber construído externamente a ele e à sua profissão. A revalorização da docência e a constituição de uma nova profissionalidade passam, necessariamente, pela legitimação dos professores enquanto produtores e detentores de um conhecimento que lhes é próprio, especializado. O mestrado parece que, para vários professores, além de trazer esse resgate a eles próprios, deu-lhes certo reconhecimento de outros, por vezes, externo à escola. Essa percepção de si próprios e sua legitimação pelos outros me parece fundamental para a reestruturação da profissão docente. E não posso negar mais uma vez a importância da pesquisa nesse processo. Zeichner e Diniz-Pereira (2005) afirmam que temos muito a aprender com as teorias geradas na universidade, mas que esse discurso deve ser integrado de alguma maneira a um processo de pesquisa pelos professores, mais ligado à prática, pois isso favoreceria a produção de conhecimento sistemático, de um saber relevante para a prática e tornaria os professores leitores mais críticos e circunspectos em relação ao conhecimento produzido na universidade. Não estaria o mestrado contribuindo para promover essa integração? Não seria ele uma porta para aproximar produção universitária, pesquisa, professor e produção docente? Para uma produção sistemática pelos professores e para a aproximação entre pesquisa acadêmica e pesquisa docente, Zeichner (1995 apud Zeichner e Diniz-Pereira, 2005, p.71) vislumbra como possíveis saídas o apoio a projetos de pesquisa-ação, a realização de pesquisas em colaboração e o envolvimento dos professores nas discussões sobre as investigações universitárias. Esta última indicação parece que o mestrado tem contemplado de forma bastante produtiva na realidade estudada.

Quando penso em possibilidades institucionais via mestrado de professores, percebo que o ganho mais precioso para o colégio é ter em seu quadro docente profissionais qualificados que declaram ter se desenvolvido em diversas áreas, ter ampliado e aprofundado sua forma de pensar a escola, sua profissão, sua atuação, de construir conhecimentos importantes à sua vida e ao cotidiano escolar. Num segmento de ensino cuja escolaridade ainda hoje é considerada tão frágil... bastaria esse! Um dos indicativos dessa fragilidade se apresenta na própria organização da formação de professores para as séries iniciais que hoje, no Brasil, pode ser realizada em três modalidades distintas e

mesmo em níveis diferentes: no antigo Normal (nível médio), no Normal Superior e no curso de Pedagogia (Lüdke e Boing, 2006).

Não paro por aqui, pois muitas outras possibilidades e ganhos existem para a instituição. Pude perceber que, segundo a área de investimento na graduação, na especialização ou no mestrado, pessoas vêm ocupando funções estratégicas, como a coordenação de área, por exemplo, uma função que propicia constantes discussões com professores do colégio e que, juntamente a eles e a outros colegas orientadores pedagógicos e educacionais, permitem constantemente repensar os rumos do trabalho. Através dessa função, coordenadores têm a oportunidade de levar para a escola discussões a que tiveram acesso e aprofundaram, por exemplo, no mestrado, o que, segundo entendo, funciona para benefício coletivo e é considerado como um veio importante da formação continuada na escola, conforme destacou a chefia do departamento. Embora mestrado na área de atuação não seja condição para a ocupação de qualquer função no primeiro segmento, fica claro que essas pessoas ganham a confiança dos colegas também pelos investimentos que vêm fazendo, sem contar o que elas próprias evidenciam a respeito do quanto ganharam para o seu próprio trabalho.

Os professores se ressentem da falta de oportunidade para a discussão e divulgação das suas pesquisas na escola e mesmo entre seus pares na própria unidade escolar. Quando se fala em “lucros” institucionais, lembro: a investigação mostrou que quando se criou oportunidades para que os trabalhos de pesquisa dos professores do colégio fossem divulgados e compartilhados intra-institucionalmente, surgiram também oportunidades para um maior conhecimento institucional pelos próprios docentes e até mesmo momentos de reflexão coletiva e tomada de novos rumos para o trabalho. Como muitos de seus docentes fazem pesquisas em torno de questões da Educação Básica e mais, dentro da própria escola, é perfeitamente possível que a escola tenha também uma rica oportunidade de se olhar, de repensar seus caminhos, via pesquisa dos próprios professores. Quantas são as escolas de Ensino Fundamental e Médio que têm tantas pesquisas em torno delas próprias e especificamente em torno do 1º. segmento? Certamente ao lado de poucas outras escolas de ensino básico, está o Colégio Pedro II. O auto-conhecimento institucional, também via pesquisa dos professores, me parece um investimento promissor para a escola. Essa também se constitui numa boa oportunidade de aproximar professores da Educação Básica da pesquisa e das

discussões de pesquisas em educação, podendo ser até pensada como um dos focos da formação continuada no interior da escola via grupo de estudos nas unidades, via discussões periódicas no departamento, etc. Ainda que isso eventualmente venha acontecendo, institucionalmente há que existir espaços sistemáticos para isso, a fim de que esses ganhos sejam potencializados.

Outro caminho possível pelo qual a visibilidade do colégio se tornaria ainda maior seria a criação de mecanismos para divulgação externa, publicação de resumos e artigos desses trabalhos pelo colégio, via revista institucional, site, etc. Apesar de já ter sido pensado institucionalmente, esse desejo ainda não se concretizou.

A formação e qualificação dos professores – que inclui mestrado e doutorado - e a experiência - de muitos anos de um trabalho de qualidade no 1º. segmento³¹, têm aberto, mais recentemente, novas perspectivas de atuação para o colégio, como por exemplo, a participação em cursos de formação continuada para redes públicas de outros municípios e a proposta de abertura de um curso de formação de professores em nível médio dentro do próprio colégio, já que, como destacaram alguns de nossos entrevistados, temos pessoal qualificado para esse trabalho dentro da própria escola. O binômio *experiência bem sucedida/boa formação dos professores do 1º. segmento* gerando para a escola uma confiabilidade diferenciada, principalmente no que se refere à rede pública de ensino.

Diante do consenso existente a respeito do distanciamento entre universidade e escola, anima-me saber que o mestrado, no caso estudado, está sendo uma contribuição na diminuição desse fosso, seja por meio da formação para a pesquisa, seja por meio das próprias pesquisas dos professores que têm gerado discussões relevantes para ambos os espaços. Ao lado da formação continuada permanente no interior da escola e, até de certo modo, subsidiando-a na medida em que seus professores voltam e podem enriquecê-la, o mestrado vem favorecendo o aprimoramento pessoal e profissional desses docentes, o que se converte também em desenvolvimento para a organização-escola e, além disso, tem indicado caminhos que, bem aproveitados, podem conduzir a novas aproximações entre universidade e escola e a um sólido fortalecimento institucional.

³¹ Destaco esse segmento, pois foi o da pesquisa. Não tenho subsídios para falar dos demais.