

---

# A CIRCULARIDADE DE SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE: Para quem e por que pesquisamos?

Luís Paulo Cruz Borges<sup>(\*)</sup>  
Yara de Souza Ferreira<sup>(\*\*)</sup>  
Helena Amaral da Fontoura<sup>(\*\*\*)</sup>

## RESUMO

As relações éticas vividas no itinerário de uma investigação, através de uma abordagem etnográfica (BORGES, 2011), compõem o objeto de estudo deste artigo. Objetivamos investigar como ocorre a circularidade de saberes entre a escola e a universidade através dos processos de formação de professoras que atuam na educação básica. A pesquisa utiliza-se de observação participante, entrevistas semiestruturadas e a descrição densa. Os pressupostos que conduziram esta investigação estão pautados nas concepções de Morin, Leitão, Fontoura e Lüdke. Como parte dos resultados, evidenciamos dados através de problematizações acerca da circularidade de saberes que ocorre entre a escola e a universidade, refletindo sobre as relações éticas vividas no cotidiano da pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação docente; Circularidade de saberes; Ética em pesquisa.

## INTRODUÇÃO: AS PRIMEIRAS PALAVRAS

Através de uma investigação de abordagem etnográfica, denominada *Tecendo diálogos & construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade* (BORGES, 2011), aventamos a possibilidade de uma reflexão que envolve uma postura ética em se pesquisar e a circularidade de saberes entre a escola e a universidade pelos processos de formação de professoras que atuam na educação básica. A pesquisa está situada no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPG/FFP-Uerj).

A relação entre escola de educação básica e universidade já vem sendo estudada por nós (BORGES; FONTOURA, 2010) assim como por Lüdke e Cruz (2005), que nos fazem pensar nas tensões, contradições, limites e possibilidades desses espaços-tempos correlatos à formação docente. São essas as relações que nos instigam a trabalhar com a ideia de *circularidade de saberes*

---

(\*) Formado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), onde foi bolsista de Iniciação Científica (Pibic/Uerj e CNPq). Mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/Uerj) com bolsa pela Capes.

(\*\*) Professora da rede municipal de educação de São Gonçalo, RJ (SME).

(\*\*\*) Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Doutora em Ciências pela Escola Nacional de Saúde Pública ENSP/Fundação Oswaldo Cruz e pós-doutora em Educação na Universidade de Barcelona. Professora associada do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Uerj.

---

exercida no cotidiano existente entre a escola e a universidade. Para Lüdke (2005), “a ideia de circularidade indica bem essas idas e vindas, essa circulação entre as duas fontes produtoras de saber (*escola e universidade*), cada uma enriquecendo a seu modo a construção do conhecimento a seu respeito” (p. 14; *grifo nosso*), cada uma se retroalimentando.

No pressuposto de uma ciência que ocorre de forma linear, do simples para o complexo, do fácil para o difícil, do erro ao acerto, encontramos a própria concepção de circularidade, que por sua definição semântica pressupõe movimento, oscilação, dinamismo (LEITÃO, 2002). A circularidade está pautada no confronto entre saberes situados em um determinado contexto histórico. Nesse sentido, a teoria da complexidade exposta por Edgar Morin (1996) nos orienta nessa empreitada. As relações entre os diversos paradigmas que hoje permeiam nossas teorias-práticas e práticas-teorias são um indicativo desses saberes que dialogam, se contrapõem, entrecrocamos, se reafirmam ou formam outros saberes.

A circularidade é mais uma vez reafirmada e não é vista, aqui, como um pressuposto inerte ou como uma ação que ocorre sem um fim. É parte de um processo de vaivém que transforma e, pelo mesmo movimento, é transformado, por isso mesmo ocorre com dinamicidade. A circularidade não acontece de forma sistêmica, nem é fechada em si mesma, pois está aberta para as diversas possibilidades de saberes. Pressupomos, dessa forma, que existe uma dialogicidade entre o objeto de estudo, as participantes da pesquisa, as instituições pesquisadas e toda a rede de envolvidos na arte de fazer pesquisa em educação.

Sendo assim, questionamos para quem e por que pesquisamos? Tais indagações nos levam a pensar em uma postura ética nos processos de formação e investigação sobre e com o trabalho docente (RIOS, 2010). Entendemos ética como um conceito polissêmico relacionado com a justiça, o bem comum e a alteridade.

E do mesmo modo que a filosofia sempre se preocupou em discutir e buscar compreender como se formam os conceitos, como se pode acessá-los, o que os funda, ela procura igualmente compreender como se justifica essa sensibilidade aos valores. Desenvolveu então uma área específica de seu campo de investigação, no âmbito da axiologia, para conduzir essa discussão: é a ética. (SEVERINO, 2010, p. 638).

É nesse ínterim, que o nosso pressuposto versa sobre uma circularidade de saberes, que, permeando a escola e a universidade, vai retroalimentando cada uma ao seu modo e em seu espaço-tempo, assumindo uma postura ética em pesquisa, fazendo a travessia da ponte diariamente, como abordamos na utilização dessa metáfora. De tal maneira, vão se formando, em ambas as instituições, os diversos sujeitos que atuarão na escola básica, assumindo, assim, as dimensões

---

política-social-cultural-educativa-cognitiva-humana-técnica que envolvem o ato de ensinar outrem a aprender.

A circularidade é posta em destaque no sentido de compreender as interdependências entre os diferentes saberes postos no contexto social que se dá através de um diálogo. É no diálogo entre a escola de educação básica e a universidade, pela via da formação docente, que construímos os saberes dos quais aqui falamos.

### **A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: TECENDO A TRAMA DA PESQUISA**

Pesquisas qualitativas exigem um rigor científico em que sejam levados em conta o ambiente natural como fonte de coleta de dados; o papel do pesquisador como instrumento de pesquisa; os aspectos descritivos no relato dos dados; o destaque ao processo das interações cotidianas; a perspectiva dos participantes e, por fim, uma análise indutiva dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesse sentido, é preciso perceber o avesso da pesquisa, ou seja, apreender o que está por trás da aparente trama que envolve o tecido da investigação, vislumbrando, assim, o próprio processo como ação basilar. É preciso perceber que a pesquisa é tecida no cotidiano da escola e da universidade pela perspectiva etnográfica. Mas, o que seria cotidiano? E o que seria etnografia? Como ambos se relacionam?

Segundo Alves (2003), o cotidiano escolar pode ser compreendido em três tendências. A primeira delas relacionada com as investigações estadunidenses, que identificam o cotidiano como uma “caixa preta” a ser revelada. A segunda versa sobre as concepções de pesquisa que se assentam em uma perspectiva hegemônica, baseadas em duas percepções: uma sobre questões relacionadas com o currículo e outra indicando a multiplicidade e a complexidade nos processos cotidianos da escola. Por fim, a terceira está relacionada com os estudos culturais, entendendo o cotidiano como espaço-tempo de tessitura de relações por seus praticantes.

Postas essas considerações, entendemos que o termo cotidiano escolar deixa de ser palavra para ser um conceito polissêmico. Longe de evocar vozes uníssonas, ele evidencia uma complexidade de relações a serem trabalhadas, em especial nas pesquisas em educação. Neste trabalho, entendemos que há uma circularidade na própria conceituação do que seria o cotidiano escolar. Por isso mesmo, esse conceito a todo o momento se transforma e necessita ser debatido, investigado, visto e revisto. O que nos importa é perceber o avesso do avesso, ou seja, perceber os nós que constituem a tessitura da pesquisa.

---

A etnografia emerge na antropologia e tem seu marco no final do século XIX e início do século XX como uma forma de descrição das várias dimensões do modo de vida de homens e mulheres nas sociedades. Partindo dessa ideia, podemos perceber, através das palavras de Erickson (1988), que a “etnografia é uma abordagem naturalística para os procedimentos de pesquisa social, através da observação direta de situações concretas” (p. 1.083). Ou seja, a pesquisa etnográfica é situada em um contexto social e cultural específico, em que a obtenção dos dados é adquirida de forma descritiva através do contato do pesquisador com a situação investigada.

Muito mais do que um conjunto de técnicas para coletar dados, a abordagem etnográfica é um pressuposto teórico-metodológico no âmbito das pesquisas das ciências sociais e humanas, que se preocupa mais com o processo do que com o produto e está imersa nas questões culturais (DAUSTER, 2007). Corroborando esta concepção de descrição de culturas, Mattos (2006) nos indica que em etnografia “trata-se de adotar um recurso metodológico de estranhar, distanciar-se das regras, da visão de mundo e das atitudes legitimadas pela sociedade e por suas instituições, tirando estas da opacidade que a cultura as coloca” (p. 44). Em nosso caso, objetivamos estranhar o que nos é familiar: a escola e a universidade.

Dentro desse contexto, podemos dialogar com Dauster (2007), quando a autora evidencia a etnografia como um saber que se situa nas fronteiras entre a antropologia e a educação, e que o papel do antropólogo, ou mesmo do pesquisador, seria de interpretar:

[...] um conhecimento fundado na experiência etnográfica, na percepção do “outro” a partir do ângulo das suas razões positivas e não da sua privação, buscando sentido emergente das relações entre os sujeitos, ele estaria transpondo as suas próprias referências para apropriar-se daquelas do contexto observado. (p. 20).

São muitas as vozes que compõem o coro acerca da etnografia e que, em sua própria ação de pesquisar, forjam a multidimensionalidade proposta por seus interlocutores, ou seja, a etnografia, enquanto prática social e de pesquisa, ocorre na interação de seus sujeitos, no cotidiano pesquisado e nas fronteiras dos saberes científicos e populares (CASTRO, 2006; ERICKSON, 1992; DAUSTER, 2007).

No que abarca o contexto da escola, a abordagem etnográfica ganha evidência no fim da década de 1970, com vistas à sala de aula e à avaliação curricular (CASTRO, 2006). Segundo André (2007), em estudo sobre a etnografia da prática escolar, “a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador” (p. 37).

---

A etnografia pressupõe a escrita do *outro*, mas também a entendemos, aqui, como escrita de *si*. Dessa forma, depreendemos que a ação de pesquisar, em especial na educação, permite compreendê-la em uma rede de significados, que se caracteriza pelo inacabamento dos dados, pelas práticas de culturas, pelo ofício do etnógrafo e pela mediação de saberes dos diversos sujeitos pesquisados.

No itinerário da pesquisa entrevistamos onze professoras que realizaram o curso normal, cursam ou cursaram pedagogia na Uerj (campus São Gonçalo e Maracanã) com experiência no magistério e observamos uma sala de aula de uma escola da rede municipal de ensino de São Gonçalo durante seis meses. Observamos, ainda, reuniões do projeto Residência Pedagógica com professores(as) egressos(as) da Faculdade de Formação de Professores da Uerj em São Gonçalo.

Para fins do presente texto, exploraremos a categoria temática *o exercício do magistério*, através do trecho de uma entrevista com uma das participantes, coautora desse artigo, sobre o papel da escola em que trabalha em sua formação. Traremos ainda um trecho do caderno de campo que relata parte da contextualização das observações participantes empreendidas na descrição densa.

### **ÉTICA NA PESQUISA: PARA QUEM E POR QUE PESQUISAMOS?**

Pensar nas questões éticas em pesquisa é refletir sobre a própria ação do pesquisador no campo pesquisado e sobre a temática escolhida. Dessa forma, em muito as pesquisas de abordagem etnográfica vêm possibilitando tal ação, devido à sua dimensão cultural envolvendo os sujeitos da investigação.

A estimulante reflexão proposta por Garcia (2001), quando nos questiona sobre para quem pesquisamos e para quem escrevemos, dá o tom ético que escolhemos abordar nos pressupostos etnográficos.

É preciso a compreensão, sempre, da existência de um “outro” que, a todo tempo, dialoga conosco. Por isso mesmo, os relatos etnográficos são os principais pontos nodais no que diz respeito à escrita do relatório final. Estão presentes, nesse processo, questões como: a instituição pesquisada, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa, os assuntos de descrição pessoal, os entraves políticos, o retorno social da pesquisa, enfim, uma gama de assuntos que pressupõe o pensar de quem pesquisa.

Pensar ética nos processos de formação docente é uma proposição de Rios (2010) no sentido de chamar atenção para o ato educativo como possibilidade de transformação e emancipação. “A

---

educação deve ser um gesto de emancipação. Se assim é, não pode esquecer a dimensão ética no trabalho educativo, de quem ensina ou aprende” (p. 667).

Longe de ser uma questão dada ou objetiva, a ética nas pesquisas qualitativas também versa sobre os seus sujeitos, sobre os espaços-tempos pesquisados e sobre a ação do pesquisador na escrita do material final. É preciso ter uma compreensão e um rigor, aqui no sentido dado por Esteban (2003) de cuidado metodológico, no que se refere à descrição da pesquisa e aos seus resultados, em consonância com o cotidiano. Especificamente no que tange à formação docente, por acreditarmos no papel social e na ação educativa que a imagem do professor exerce na sociedade contemporânea, esse cuidado tem que se fazer presente em todas as etapas da pesquisa.

Mais uma vez evocamos as reflexões de Garcia (2001), que observa, com muita propriedade, que “podemos pensar que a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso ainda não saber é que nos convida a investigar e, investigando, podermos aprender algo que antes não sabíamos” (p. 16).

A escola já vem sendo estudada como o espaço-tempo de formação (SAVIANI, 1994). É dentro dessa conjuntura que indagamos, então, qual seria o papel da escola em que as professoras trabalharam ou trabalham, em sua formação na condição de docente. Nesse sentido, sobre o papel da escola em que atuam as professoras, destacamos as seguintes alocações: três professoras identificam a escola como espaço da prática relacionada ora à experiência, ora à formação, ora à reflexão; uma fala evidencia a autonomia que ela exerce na instituição; três professoras destacam a reflexão sobre o exercício do magistério; outra professora fala do processo de desenvolvimento do aluno como transformador na sua formação; uma professora fala da identidade construída na escola e, por fim, uma docente fala da escola como instância formativa de forma geral.

*Relato de observação na escola:* Conversando com Yara, ela relata como os seus alunos foram se desenvolvendo ao longo do ano e como a escola tem um papel nesse contexto. Fala da escola como um espaço formativo e, por isso mesmo, como um lugar de aprendizado constante, tanto para as crianças como para ela mesma. Também, evidencia que a educação básica é, por excelência, seu espaço de atuação, não desejando ser professora universitária. (Relatório X, 23 ago. 2010).

A partir do relato de observação do cotidiano escolar e do papel dessa instituição neste contexto, é possível avistar o papel social da escola e reafirmar seu lugar como espaço-tempo formativo e de transformação da prática educativa. A fala a seguir também exemplifica, através da ótica da própria docente, como é entendido por ela o lugar e o papel social da escola fluminense e brasileira.

---

*Yara: Olha! Eu trabalho em duas escolas diferentes. Na escola que eu trabalho em Niterói, eu sinto que o ambiente da escola é um ambiente formador. Formador não só no sentido de você aprender não, você aprende a lidar com os pais, você aprende a lidar com os colegas, você aprende a necessidade da formação, até pra você se, vamos dizer assim, pra você ser um pedagogo as pessoas pensam que você sabe mais que ele. Que você vai trazer soluções que o professor, entre aspas, comum não tem. Você está dentro de um lugar na escola de hierarquia. Aqui estão os professores, aqui está o pedagogo, aqui está a direção da escola. Então, você tem uma formação, uma obrigação de busca. Já na escola que eu trabalho como professora, até porque é um município diferente, um município que hoje eu vejo e o sentimento que eu tenho é que a gente está no momento de muita repressão. De muita mazela, a rede parece que está tendo muito projeto, muito dinheiro, mas na realidade isso não reflete em nossa realidade na escola. Porque a gente está em uma escola em um município assistido. Só pra te dar um exemplo, ontem eu fui pra um curso, lá no Castelo Branco, que é uma formação para os professores; eu não sabia, mas teve professoras que quiseram ir e não foi permitido a elas. Então, falta diálogo, as coisas não são ditas, talvez pelo fato de eu fazer parte do sindicato, quando eu expressei minha vontade de ir, ninguém me breçou. Mas, eu não sabia, aliás não soube pela menina que trabalha comigo eu nem perguntei, por causa da correria da escola e eu trabalho no pré-escolar, você chega já na hora de entrar na sala e vai embora, e as reuniões pedagógicas é uma coisa pra inglês ver, burocrática, sem sentido. É assim que eu estou me sentindo nas reuniões pedagógicas. A secretária manda uns textos pra você ler, fazer uns apontamentos, e eles lhe dão horas por aquilo. De tão absurda que é a formação, sabe, a forma como é vista a formação. Ontem a palestrante teve um determinado momento que ela disse assim: esqueça o que vocês estudam na universidade, esqueçam o que vocês ouvem nos cursos de formação, essa história de que literatura infantil é pra divertir, que a criança tem que gostar de ler, o que nós temos que fazer é usar o livro sim para passar os conteúdos. Eu fiquei assim... Esqueçam o que vocês estudam nos cursos... Que a gente é obrigada a dar conteúdo, isso em uma formação pra pré-escola. Que conteúdo é esse de pré-escola? Que não seja leitura, o gosto pela leitura que você passa...*

A observação na escola e o relato de Yara refletem como é possível pensar a escola em sua condição de instância formadora e transformadora, assim como Rios (2010), indicando uma questão ética na formação e no trabalho docente. Na medida em que ela transforma sua prática no cotidiano escolar, esse mesmo cotidiano é por ela transformado e repensado em suas dimensões sociais,

---

culturais, políticas e educativas. Dentro de um contexto de problemáticas, é possível avistar o papel formativo que se vive ao permear o âmbito escolar, pois é nesse ambiente que ocorrem as contradições e embates do exercício do magistério. Como já vimos, para Charlot (2005) a escola vive na atualidade “o difícil exercício do *métier* do professor” (p. 98). Se outrora o professor, dominando as práticas profissionais, poderia exercer a função de ensinar algo a alguém, sem um questionamento dos seus alunos, na atualidade isso não acontece. A todo o tempo os saberes docentes são questionados, não só pelos alunos e por ele mesmo, mas por toda a comunidade escolar. Por isso mesmo, segundo o autor, se torna muito mais difícil ensinar, formar-se e transforma-se em um contexto escolar de complexidade.

Formar professores é dotá-los de competências que lhes permitirão gerir essa tensão, construir as mediações entre práticas e saberes através da prática dos saberes e dos saberes das práticas. Para formar educadores, é preciso ser igualmente capaz, como formador de educadores, de gerir a mesma tensão. (CHARLOT, 2005, p. 98).

O indicativo dessa tensão nos direciona, mais uma vez, no sentido de pensar no objeto de estudo deste trabalho, em que a formação docente possa ocorrer em uma circularidade de saberes entre a escola e a universidade.

Posto isso, podemos pensar que as práticas-teorias sociais na pesquisa, também implicam em uma percepção da colaboração posta nas relações entre pesquisador e pesquisada. A colaboração em pesquisa etnográfica implica em um diálogo, através de uma negociação. E é na sala de aula que vislumbramos o palco dessa negociação e interação dos sujeitos participantes da pesquisa (ERICKSON, 1992).

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Para tecer considerações finais, neste trabalho, foi preciso pensar no papel dos saberes e das relações que envolvem uma postura ética no processo de pesquisa com docentes, através de uma circularidade de saberes entre a escola e a universidade (BORGES, 2011). Fazer “ciência” implica muitas e diversas dimensões, permeadas em espaços-tempos históricos e sociais. Podemos observar isso através da crise dos paradigmas em educação ou da própria crise de paradigmas, como nos fala Brandão (2007).

Tecemos nossos saberes em um emaranhado de fios, de perspectivas, de pontos e “nós”. Enredando nosso pensar nas redes que nos formam na condição de sujeitos sociais e na própria sociedade que é formada, ou seja, em um movimento que se dá entre idas e vindas, já que, ao nos formarmos como sujeitos em sociedade, também formamos a própria sociedade (SGARBI, 2008).

---

Analisamos os dados da pesquisa por agrupamento das temáticas, o que pressupõe uma organização que “estuda os conteúdos por núcleos de sentido e tematiza os depoimentos” (FONTOURA, 2008, p. 138). As temáticas utilizam-se das relações de sentidos que os sujeitos da pesquisa dão ao *corpus*. Nesta perspectiva, as “temáticas são sempre uma constante no estudo” (FIGUEIREDO, 1999, p. 49) embora, em etnografia, a falta de recorrência também possa ser considerada uma temática. É pelo olhar do etnógrafo, que vê e registra densamente a cena ocorrida e que a julga como relevante ao estudo, que se constroem as temáticas atípicas (FONTOURA, 2008).

No âmbito da categoria temática investigada, *o exercício do magistério*, abordamos três eixos de análises, articuladores entre si: universidade: espaço-tempo formativo; escola: espaço-tempo formativo e a relação entre escola e universidade. As instâncias formativas permearam, em muito, as falas das entrevistadas, indicando como se davam as relações de circularidade de saberes entre a educação básica e a universidade. De acordo com as falas, é possível pensar em uma formação docente que esteja ligada ao dia a dia da escola e em consonância com as exigências da universidade, enfatizando cuidados éticos ao tratar de depoimentos pessoais.

Sendo assim, encontramos ecos em estudo concomitante (FONTOURA, 2011) quando são sinalizados aspectos da relação entre universidade-escola básica através de relatos de experiências, estudo em parceria com professoras de um Ciep em São Gonçalo (RJ). Ao relatar os desafios, limites e possibilidades dessa incursão investigativa a autora nos alude para uma postura ético-reflexiva ao colocar em xeque a temática, ora abordada: para quem e por que pesquisamos?

A pesquisa feita na universidade, atividade inerente ao trabalho do docente de nível superior, pode e deve contribuir para a construção de novas formas de se ver e de se trabalhar no espaço escolar, ao invés de denunciar apenas as condições sofríveis sob as quais ele se dá. Por isso fazemos uma atividade coproduzida. (p. 168).

A circularidade de saberes traz uma possibilidade de interlocução e de criação de pontes entre tais instâncias formativas, sendo o(a) professor(a) da educação básica um elo entre tais instituições, sujeito no processo de tessitura de saberes que envolve o ato de pesquisar práticas docentes e formativas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. G. Cultura e cotidiano escolar. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 23, p. 62-74, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- BORGES, L. P. C.; FONTOURA, H. A. Trilhando caminhos na formação docente: o itinerário de pesquisa entre a escola e a universidade. *Anais XV Encontro nacional de didática e prática de ensino*, Belo Horizonte, p. 1-08, 2010.

- 
- BORGES, L. P. C. *Tecendo diálogos & construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.
- BRANDÃO, Z. (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 16-32.
- CASTRO, P. de A. *Controlar pra quê? Uma análise etnográfica da interação professor e aluno na sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Proped, Uerj, Rio de Janeiro, 2006.
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DAUSTER, T. Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação. In: DAUSTER, T. (Org.). *Antropologia e educação: um saber de fronteira*. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2007. p. 13-36.
- ERICKSON, F. Descrição etnográfica (Ethnographic Description Sociolinguistics). In: HERAUSGEGEBEN, U. A.; MATTEIR, N. D. K. J. (Eds.). *International handbook of the science of language and society*, Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 1988. p. 1.081-1.095. vol. 02.
- \_\_\_\_\_. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LE COMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSELE, J. (Eds.). *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press, Harcourt Brace Jovanovich, 1992.
- ESTEBAN, M. T. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Método, métodos e contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-146.
- FIGUEIREDO, I de L. Procedimentos de tematização e figuratização na produção textual de alunos de terceiro grau. *Revista do Gelne*, ano 01, n. 01, p. 49-51, 1999.
- FONTOURA, H. A. Formando professores que aprendem a partir dos relatos: uma experiência da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Uerj. *Educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 137-146, 2008.
- \_\_\_\_\_. Construindo pontes entre a universidade e a escola básica: relato de uma parceria em construção. In: SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. (Orgs.). *Universidade-escola: diálogos e formação de professores*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Faperj, 2011. p. 155-169.
- GARCIA, Regina Leite. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Para quem pesquisamos. Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, p. 11-36, 2001.
- LEITÃO, C. F. *A circularidade de saberes e o exercício de poder na experiência dos coletivos de autoformação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Proped/Uerj, Rio de Janeiro, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- \_\_\_\_\_; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). *Aproximando universidade e educação básica pela pesquisa no mestrado*. Projeto de Pesquisa, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2005.
- MATTOS, C. L. G. de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. *Educação em Foco*, v. 11, n. 1, p. 169-187, maio/ago. 2006.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITAN, Dora Fried. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- RIOS, T. A. Ética na formação e no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos. In: DUARTE, A. (Org.). *Convergências e tensões no campo do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 651-669.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no ensino*. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- SEVERINO, A. J. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: DUARTE, A. (Org.). *Convergências e tensões no campo do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 631-650.
- SGARBI, P. S. Epistemamogogia e as lógicas cotidianas. In: FERRAÇO, C. E.; PÉREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP& et Alii, 2008. p. 159-176.

---

**ABSTRACT**

This study examines the ethical relations experienced during a research project using an ethnographic approach (BORGES, 2011), investigating how the circularity of knowledge occurs between school and University through primary teacher training processes, using participant observation, semi-structured interviews and dense description. The assumptions guiding this survey are based on the concepts of Morin, Leitão, Fontoura and Lüdke. The findings include data obtained through questions on the circularity of knowledge between school and University, reflecting on ethical relations experienced in routine research activities.

**Keywords:** Teacher training; Circularity of knowledge; Ethics in research.

*Recebido em junho de 2011  
Aprovado em fevereiro de 2012*