FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA: Intercambiando experiências

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
Mairce da Silva Araújo

INTRODUZINDO A DISCUSSÃO: ENTRE A CRISE A ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Não é recente a produção de discursos apontando a escola brasileira, em especial a pública, como vivendo uma séria e dramática crise (MORAIS, 2003). Historicamente tecido, este discurso se apresenta sob forma de denúncia e gira em torno da afirmação de que, após várias décadas de gerência estatal, o que herdamos foi um sistema escolar sofrível, marcado pela desigualdade, incompetência e ineficácia. Por essa ótica a escola estaria produzindo um permanente fracasso, tanto no que se refere à sua capacidade de ensinar alunos e alunas, quanto na sua possibilidade de melhorar a ação docente. No intuito de conferir um tom de veracidade aos discursos sobre o fracasso da escola pública, os diferentes governos tem produzido e divulgado pareceres, relatórios, informes, artigos.

As análises contidas em tais textos aparecem, muitas vezes, isentas de reflexões sobre o contexto mais amplo. A *crise* parece ser algo produzido somente no interior da escola, sem implicações outras. É preciso lembrar as palavras de Frigotto (1995) para quem *a crise da educação somente é possível de ser compreendida no escopo mais amplo da crise do capitalismo real* (p. 78-79). Concordando ainda com Santomé (2003, p. 17), vemos igualmente que *a palavra crise surge, neste contexto, como uma das mais peculiares muletas no vocabulário de qualquer analista*. Seu uso acaba por provocar uma diluição de sua força de sentido.

As políticas públicas calcadas no discurso sobre a crise e ainda sobre a necessidade de buscar garantir melhor qualidade de ensino, têm se voltado para a formação continuada - elemento apresentado como caminho capaz de superar a anunciada crise da escola. Neste sentido, encontramos na Resolução nº 7 de 14/12/2010 que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a seguinte orientação:

§ 5º Na implementação de seu projeto político-pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais.

Poderíamos aqui nos debruçar sobre este documento vasculhando os sentidos presente em seus parágrafos e artigos. No entanto, isto fugiria aos propósitos deste trabalho. O que gostaríamos de destacar, no entanto, é a maneira como a universidade, enquanto instituição formadora, é chamada a propor e implementar projetos de formação continuada, muitas vezes *para* a escola pública e não *com* a escola. Este “convite” acaba sendo de fato uma convocação, pista que podemos encontrar nos tempos verbais utilizados no documento.

POR UMA FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA

Em artigo que analisa as políticas públicas brasileiras de formação continuada em um período de dez anos, Gatti (2008) alerta que vem crescendo significativamente modalidades diversas de formação docente que se autodenominam de “educação continuada”. No entanto, esses estudos apontam para uma “vastidão de possibilidades” de conceituação do tema, referindo-se ora de forma mais restrita aos cursos estruturados e formalizados após a graduação ou após o ingresso no exercício da docência, ora de forma mais ampla e genérica compreendendo qualquer tipo de proposta que possa contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho profissional, tais como: reuniões pedagógicas, trocas cotidianas ou periódicas entre pares, participação na gestão escolar, congressos, cursos de aperfeiçoamento dentre outras. Também Chantraine-Demailly (1997) diante de tantos modelos e diferentes processos destaca a difícil demarcação de um conceito único.

A multiplicação das iniciativas de formação continuada, nos últimos anos, não é gratuita (ARAÚJO, 2011). É parte das demandas produzidas no bojo das condições históricas da sociedade contemporânea. O discurso da necessidade de renovação e atualização está presente não apenas para o magistério, mas permeia todo o mundo do trabalho resultante das intensas transformações no campo do conhecimento científico, tecnológico e cultural, que aconteceram nas últimas décadas, deslocando a busca política por um *paradigma de qualificação* (a formação constitui uma via de promoção social), presente nos movimentos reivindicatórios, para a perspectiva técnica de *um paradigma da competência* (a formação é um requisito da “empregabilidade”) (CANÁRIO, 2005, p.135).

A análise realizada por Canário (idem) do contexto português na década de 70 traz semelhanças com o contexto brasileiro, o que nos permite traçar pistas de que o que vivemos localmente possui reflexos de movimentos mais globais.

Ainda segundo o autor, a formação continuada naquele momento em Portugal se constituía como uma importante reivindicação da classe docente, sendo percebida como direito dos/das

professores/as e uma obrigação do Ministério da Educação. Se pensarmos no contexto brasileiro, podemos situar a década de 80 como marcante na luta sindical docente por formação continuada, passando esta a fazer parte integrante das pautas reivindicatórias em todo o país.

É a partir de 1993, ainda segundo Canário, que em Portugal a situação descrita acima se inverte, passando o Ministério a exigir a frequência dos docentes em ações de formação. A formação continuada torna-se, num curto espaço de tempo, do *exercício de um direito, ao cumprimento, muitas vezes penoso, de um dever*. (p. 135). Dessa forma, o controle do processo *da produção da profissão* escapa ao próprio/a docente sendo apropriado pelas entidades empregadoras ou pela comunidade técnica e científica, *que pretendem transformar as instituições de formação na principal (ou na única) fonte da legitimidade dos saberes profissionais*. (ibdem, p. 135). Ou seja: legitima-se as Secretarias e Universidades como *locus* privilegiado para pensar e propor políticas e práticas de formação continuada. Às escolas cabe o papel de aceitação e implementação do que lhes é oferecido já que *muitas vezes essas atividades acontecem sem nenhuma reflexão sobre os problemas que as escolas [...] enfrentam e seguem um formato instrucionista típico. A universidade de antemão julga relevante o que será oferecido, sem considerar outras aspirações e necessidades...* (SANTOS, 2008, p. 36)

Assim, temos insistido em problematizar a ideia ainda hegemônica que afirma a universidade como lugar de aprender e a escola como lugar de fazer, e os sujeitos que dela fazem parte meros implementadores de propostas verticais. Uma das implicações desta concepção contra-hegemônica de formação tem sido a articulação entre práticas de formação e contextos reais de trabalho.

Nossa experiência tem caminhado na direção do que alguns autores como Josso (2002), Dominicé (1988) e Souza (2006) têm chamado de investigação-formação. Nela, somos levadas por caminhos que, ao invés de apartar universidade e escola, destacam nessa parceria possibilidades de (re)construção de um conhecimento que possa responder às demandas colocadas *pelo e no cotidiano escolar*.

Por entendermos que é preciso complexificar a concepção de que a universidade seria o lugar privilegiado de produção de conhecimento, e portanto de proposições acerca da formação “do outro”, temos buscado em nossas pesquisas construir um diálogo com a escola a partir de suas vozes. Produzidas por *sujeitos encarnados* (NAJMANOVICH, 2001), estas negam a escola apenas como *lugar* de aplicação de projetos pensados sobre ela, para ela. As vozes da escola anunciam formas outras de pensar e viver a formação continuada e nos convidam a tecer com ela o que Canário (1999) tem chamado de formação *centrada na escola*. Apesar desta ideia provocar,

inúmeras vezes, somente reações numa dimensão retórica, pode também, como defende o autor, nos ajudar a pensar em modos outros de conceber mudanças em educação, nos quais a escola seja o centro:

a uma lógica de reforma, em que as mudanças são impostas verticalmente, a partir da administração, tende a suceder uma lógica de inovação, em que as mudanças são produzidas no contexto organizacional da escola, por acção e interacção dos respectivos actores sociais. (CANARIO, 1999, p.3)

Em nossas ações e pesquisas, defendidas como *uma formação centrada na escola*, somos alimentadas pelo diálogo com a universidade e com outros espaços de formação, tais como: sindicatos, centros de cultura, museus, dentre outros.

Na perspectiva de Canário (2005), uma *formação centrada na escola* pode ser entendida:

[...] como uma estratégia [que] compõe-se de três elementos principais: o primeiro [...] consiste em fazer coincidir (no tempo e no espaço e nas pessoas) o trabalho e a formação, ou seja, fazer com que o exercício do trabalho permita aprender a aprender com a experiência, instituindo um processo de aprendizagem permanente; o segundo elemento [...] que implica organizar a formação sob forma de projectos de acção para responder problemas identificados em contexto; o terceiro elemento consiste em abandonar a ideia de transferência de formação, segundo a lógica da aplicação” (p. 139)

Além de Considerar os três elementos propostos pelo autor: a coincidência do trabalho e formação; o planejamento das ações de formação a partir do próprio contexto e o rompimento com a lógica do exercício da docência pautado na aplicação do conhecimento, a nosso ver, uma *formação centrada na escola* pressupõe ainda uma opção epistemológica por compreender a professora como pesquisadora de sua prática, entendendo que essa atitude pode favorecer a construção de práticas educativas mais favoráveis a alunos e alunas. A professora que vê na investigação de sua própria prática um importante instrumento de ação, pode contribuir, nos espaços coletivos de formação, com outras professoras, narrando suas experiências, compartilhando suas inquietações e socializando seus avanços. Desta maneira vê em seu cotidiano e no das colegas o caráter de *acontecimento* do vivido, percebendo na experiência construída na escola um intenso valor, produzido em uma *vida em devir*. (BAKHTIN, 2000)

Zaccur e Esteban (2002), junto a outro/as pesquisadores/as como Garcia e Zaccur (2006), Alves e Oliveira (2002), Geraldi ; Fiorentini e Pereira (1998), Prado e Soligo (2005) e Prado e Cunha (2007) têm nos ajudado a entender que o estranhamento provocado pela identificação *professora-pesquisadora* é fruto de uma concepção positivista do conhecimento que faz a cisão

entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer, como se a docência fosse o espaço da aplicação prática e a pesquisa fosse o espaço da elaboração teórica.

Prado e Cunha (2007) defendem que a possibilidade de se fazer pesquisa na escola em parceria com os/as professores/as, nasce do reconhecimento dos/as mesmos/as como profissionais que produzem conhecimento sobre suas práticas.

O discurso do/a professor/a-pesquisador/a da escola básica se faz valioso porque é diálogo consigo próprio e com a realidade de seu trabalho, com a produção acadêmica que alimenta suas dúvidas e impõe contradições que o obrigam a querer “enxergar” ainda mais de perto, com as múltiplas instâncias materiais e culturais de seu contexto. Sua pesquisa é valiosa para a comunidade de professores, alunos, gestores, políticos, que podem vir a compreender melhor a riqueza e a complexidade do universo da escola e também para os/as professores/as-pesquisadores/as acadêmicos, que são pares legítimos dos/das professores/as-pesquisadores/as da escola básica, na medida em que estão interessados na democratização das relações e do conhecimento produzido com, sobre e a partir da escola. (p. 42)

Temos aprendido em nossas pesquisas a importância de investirmos na autoformação, nos movimentos que se expressam na interação e interlocução. Prado e Cunha (2007) têm nos ajudado a compreender a pesquisa compartilhada na escola por professores/as-pesquisadores/as e pesquisadores/as-professores/as como fonte de produção de conhecimento e (auto)conhecimento.

ENCONTROS E FLASHES DA PESQUISA

Levando em conta as limitações que um texto dessa natureza possui, optamos por trazer, a seguir, alguns fragmentos de narrativas produzidas durante os encontros de formação continuada com as *escolas-parceiras*, nas quais temos vivido processos de investigação-formação. Esses diálogos revelam a importância de buscarmos tecer junto às professoras no cotidiano escolar palavras que gerem *atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas* (BAKHTIN, 2000, p. 300). Afinal, como diz ainda o autor *a palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim ad infinitum* (Idem, p. 334). Desta forma, cremos, poderemos viver a escola como “auto-conhecimento”, favorecendo igualmente o processo de (auto)formação compartilhada.

Primeiro flash:

Como um primeiro episódio de pesquisa trazemos a seguir, a narrativa de Franciane. Esta professora, ao se permitir dizer daquilo que viveu como experiência, mobiliza outros dizeres em

resposta ao eu. O diálogo se estabelece. Resposta e contra-resposta. Desta forma, ao assumir um *lugar exotópico* (BAKHTIN, 2000) permite também que outros lugares sejam produzidos e compartilhados. Desta forma, entendemos ainda que esta situação nos traz boas pistas sobre a potência dos movimentos reflexivos centrados na escola:

Mandava Daniel ler o que estava escrito no quadro e ele lia B-I-A, nomeando cada letra separadamente, deixando a entender que para ele, isso era ler. Durante um tempo o processo permaneceu dessa forma. Até que um dia, de tanto insistir na leitura ele percebeu, e disse: tia, ali está escrito BIA? De um dia para o outro ele conseguiu juntar as sílabas e ler. (Franciane, profª do 1º ano)

Instigada pela narrativa de Franciane, outra professora do grupo questiona como era possível que de um dia para outro uma criança aprendesse a ler e, instigando ainda mais a discussão, traz exemplos de sua própria experiência.

A partir da indagação inicial, o grupo se viu provocado a buscar os saberes que Daniel parecia revelar em seu processo de aquisição da língua escrita: o reconhecimento de determinado conjunto de letras como uma palavra, a linearidade da escrita, a identificação dos sinais gráficos como letras, conhecimentos que, pela fala que ia sendo tecida pelas professoras coletivamente, parecia ter possibilitado ao menino chegar à relação fonema/grafema, resultando na resignificação do sentido e do ato de ler e possibilitando à criança um *salto de qualidade* (VYGOTSKY, 1989), que o levou a se apropriar da base alfabética da língua – o que para a escola representa o sucesso na aprendizagem.

Então, conclui Franciane, depois de intensa discussão coletiva, "*é... eu não tinha visto isso: o que os alunos vão aprendendo aos poucos, fica parecendo para mim que foi de repente*", reafirmando para nós que a mediação das demais professoras pode produzir, também na professora, um *salto de qualidade*, inscrevendo-a, como diria Josso (2002), num projeto de conhecimento que a instituíria como sujeito.

Assim, lembramos mais uma vez Bakhtin (2000):

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada. (p. 356)

Segundo flash:

Trazendo outra situação vivida numa das escolas parceiras da pesquisa, enfocamos um encontro, cuja temática aconteceu a partir da demanda das professoras da escola pela discussão sobre uma das questões que atravessavam o cotidiano escolar: os ciclos de formação, cuja implantação na rede pública municipal de São Gonçalo se deu em 1999, sem consulta prévia às/aos professores/as.

Coube às alunas e alunos do Curso de Pedagogia, a organização de uma mesa redonda com o tema “Os ciclos de formação no cotidiano escolar: um debate sobre as experiências em escolas públicas de São Gonçalo, como parte das atividades de Estágio Supervisionado II”. Importante esclarecer que estando com grupo de aluno/as da disciplina Estágio Supervisionado II em processo de observação-participação no cotidiano escolar, vimos na demanda da escola para discutir “ciclos de formação” mais uma possibilidade de enriquecimento do diálogo entre a formação docente inicial e continuada.

Foram convidadas para participar da mesa duas professoras da rede municipal de ensino de Niterói, a professora Cláudia Regina R. de Souza e a professora Héliida Gmeiner Matta que atuavam à época na Escola Municipal Prof. ^a Lúcia Maria Silveira da Rocha, localizada no bairro de Jurujuba em Niterói, que se propuseram a dialogar sobre a experiência positiva vivida na rede niteroiense, a partir da implantação do sistema de ciclos.

A experiência das professoras, numa rede pública de ensino que trabalha com a perspectiva dos ciclos de formação, foi determinante na seleção das palestrantes para a mesa e se revelou como uma opção bastante positiva, na avaliação das alunas do Curso de Pedagogia:

As professoras falaram sobre suas experiências como docentes e sobre o trabalho realizado na escola. Foi uma atividade interessante, pois era uma conversa de professora para professora, na qual a universidade, representada pela pesquisa e pelos estudantes de Pedagogia ali presentes, estava apenas intermediando este diálogo que em alguns momentos demonstrou-se tenso. (fragmento do relatório de uma das estagiárias)

Diálogo tenso, entre algumas professoras que viam o sistema de ciclos como uma experiência potencializadora de novas práticas na escola e outras, que entendiam que a implantação dos ciclos de formação apenas reeditara a velha prática política de “jogar os pacotes pedagógicos sobre os/as professores/as sem reconhecê-los como interlocutores legítimos”. O mais interessante, porém, é que ambos os discursos tinham a prática como referência, contavam experiências que *pulsam* no cotidiano escolar, revelando-o em sua complexidade.

De um lado, as professoras que atribuíam o sucesso da experiência à ousadia, à coesão entre a equipe, à autonomia nas decisões, ao exercício do coletivo como fatores fundamentais na produção de novas práticas na escola:

Somos um grupo que briga junto e decide junto [...] defendemos a proposta porque vivenciamos [...] já pensamos mal sobre os ciclos, depois mudei de ideia [...] não é uma receita de bolo. Lá deu certo! (fala de uma das palestrantes)

De outro, o sentimento de incômodo das professoras que apontavam o insucesso da implantação do sistema de ciclos na escola como fruto do desconhecimento de seus referenciais teórico-metodológicos, da forma autoritária como foi imposto, da falta de autonomia na condução do processo pedagógico, do não reconhecimento de seus saberes-fazer construídos no cotidiano.

Na argumentação de cada grupo, contudo, o que parecia como contraditório, na verdade, confirmava a complexidade (MORIN, 2001) do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas. Tanto as professoras convidadas que se colocavam a favor do sistema de ciclos, quanto as professoras da escola que se mostravam *resistentes* à proposta, revelavam-se não apenas como *consumidoras* das políticas ou das leis que supostamente determinam os currículos escolares, revelavam-se como *produtoras* (CERTEAU, 1996), recriadoras de práticas, projetos e políticas, na medida em que se reafirmavam como sujeitos do conhecimento.

Talvez pudéssemos argumentar que em relação às professoras convidadas essa afirmação seria mais facilmente defendida, já que pareciam ter conseguido transformar processos instituídos em movimentos instituintes “já pensamos mal sobre os ciclos, depois mudamos de ideia [...] não é uma receita de bolo. Lá deu certo!”, contudo, na insistência das professoras da escola em discutir os “ciclos de formação”, de questionar a forma de sua implantação, de querer entender melhor a proposta, não estaria também anunciado/constituído um movimento instituinte?

Retomando o contexto da discussão, lembramos que o debate foi acompanhado pelos/as estudantes do Curso de Pedagogia que, à medida que ouviam as intervenções das professoras, reeditando formas hegemônicas *de modos de dizer sobre o ser professora*, iam nomeando-as: as progressistas, as conservadoras, as resistentes, as comprometidas...

Acreditamos, contudo, que viver uma experiência concreta de reflexão coletiva alimentadora do diálogo entre professores/as em formação inicial e professores/as em formação continuada, dentro da escola, possa contribuir para complexificar os modos hegemônicos de compreender a escola e as práticas docentes.

Complexificar os olhares simplificadores sobre a escola e as práticas dos/das professores/as *entranhados* em nossa formação docente, requer de nós construir um olhar crítico *sobre* mas, especialmente, *com* a escola, um olhar que nos ajude a passar da *curiosidade ingênua que caracteriza a leitura pouco rigorosa do mundo* (FREIRE, 1996, p. 11) para uma *curiosidade exigente* (idem) que nos permita perceber a escola em seus movimentos instituintes.

É nesse processo de radicalização das pluralidades com o recrudescimento de todas as formas de empenhos e lutas contra as desigualdades e hierarquizações que situamos os movimentos instituintes que investem na invenção de uma outra cultura escolar, articulando-a a uma outra sociedade, onde vigore a expansão da inclusão e da cooperação, alimentando ações compartilhadas, ainda que permeadas de conflitos. (LINHARES, 2005, p. 29)

Episódios como os enfocados anteriormente, trazendo *flashes* das experiências vividas na pesquisa, reafirmam a nosso ver a fertilidade das concepções investigativas com as quais temos trabalhado. Produzindo um conhecimento “centrado na escola” junto *com* os/as professores/as e não *sobre* os/as professores/as, mobilizamos um processo formativo docente inicial e continuado que pautando-se na (auto)formação, enceta não somente à compreensão do fenômeno educativo, mas também à reconstrução de novas práticas pedagógicas e culturais a partir da escola.

Temos defendido inspiradas em Bakhtin que as narrativas entre pares do que se vive na escola suscitam no grupo atitudes responsivas, já que *ser significa ser para o outro e, através dele, para si, pois o homem [...] está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro* (BAKHTIN, 2000, p. 341).

ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Nos grupos onde temos vivido o processo de formação centrado na escola, temos frequentemente encontrado o/a professor/a da escola básica que interroga a sua prática, investiga, documenta o seu trabalho, analisa, faz leituras, dialoga e constrói uma forma de compreensão da realidade (PRADO; CUNHA, 2007, p.19). São professoras que, tomando a prática como objeto de reflexão, ultrapassam os limites impostos por uma dada racionalidade técnica que as reconhece apenas como quem aplica teorias, indo em direção à afirmação e reconhecimento de si e das outras professoras como produtoras/autoras/narradoras de uma teoria em movimento produzida no e com o cotidiano escolar.

É preciso, também, reconhecer e potencializar os saberes que as professoras constroem acerca das crianças, dos jovens e adultos e, neste movimento, problematizar saberes que nos parecem congelados.

Apostando numa escola que busca responder seus próprios desafios e que no cotidiano constrói alternativas à exclusão, é que nos sentimos contempladas com o alerta de Santos: *é preciso não desperdiçar nossas experiências*. (2006, p. 146) Para isso, precisamos identificá-las: que experiências estão sendo gestadas dentro das escolas e que podem contribuir para construir uma escola que, de fato, garanta o direito a uma escolarização de qualidade a toda população?

Olhar para a escola a partir dessa pergunta, nos convida a colocar seus sujeitos professores, alunos, especialistas, dirigentes e pais como interlocutores privilegiados na construção de seus projetos e a investir no que chamamos de “comunidade investigativa” onde esses sujeitos são convidados a narrarem e refletirem sobre suas experiências. assumindo a perspectiva de formação continuada já apontada por nós neste texto como *centrada na escola*.

Nossas pesquisas têm nos levado a complexificar a hegemonia de uma racionalidade técnica de formação continuada e, ao mesmo tempo, a defender uma concepção de formação continuada *centrada* na escola, na qual as narrativas, memórias e histórias docentes reafirmem a riqueza dos pequenos acontecimentos, a importância das ínfimas situações.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ARAÚJO, Mairce. Pensando práticas e saberes na formação continuada de professores/as. Rio de Janeiro. In: *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. E-book. X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/sobre.html>. Acesso em: 10 fev. de 2012
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Brasília, 2010.
- CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora; LDA, 2005.
- _____. *Gestão da Escola: Como Elaborar o Plano de Formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 101-106.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional. In: GENTILI, Pablo. (Org.). *Pedagogia da Exclusão – Crítica ao neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

-
- GARCIA, Regina Leite, ZACCUR, Edwiges. (Org.). *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37, jan./abr. Rio de Janeiro, 2008, p. 57-186.
- GERALDI, C M G.; FIORENTINI D.; PEREIRA E. M A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.
- LINHARES, Célia. Políticas de formação de professores e experiências instituintes. *ALEPH*, Niterói, v. 1, p. 22-31, 2005.
- MORAIS, Jacqueline de F. dos S. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. *Teias*, Rio de Janeiro, v. ano 2, n. 04, p. 55-61, 2003.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad.: Eloá Jacobina. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado*. Questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo e SOLIGO, Rosaura. (Orgs.). *Porque escrever é fazer história - revelações-subversões- superações*. Campinas, SP: Alínea, 2005.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. (Orgs.). *Percursos de Autoria*. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- SANTOMÉ, Jurjo. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Trad.: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo*. Para uma nova cultura política. Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- SANTOS, Sonia. Regina Mendes dos. Formação continuada: a decisão institucional ou espaço de construção de autonomia? *Teias*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 35-42, 2008.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1989.
- ZACCUR, Edwiges; ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). *Professora-pesquisadora uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RESUMO

Nosso texto busca complexificar a concepção de que a universidade seria o lugar privilegiado de proposições acerca da formação "do outro". Neste sentido temos vivido ricas experiências de investigação-formação nas quais a articulação entre práticas de formação e contextos reais de trabalho tem sido o foco. Ao invés de apartar universidade e escola, temos vivido na parceria, possibilidades de (re)construção de um conhecimento que responda às demandas colocadas *pelo* e *no* cotidiano escolar. Nossa experiência de formação continuada tem sido na direção proposta por Canário (1999, 2005): *centrada na escola*.

Palavras-chave: Formação continuada. Experiências de formação. Narrativas docentes.

ABSTRACT

CONTINUING EDUCATION FOCUSED IN SCHOOL: EXCHANGING EXPERIENCES

Our text seeks to put in doubt the conception of the university would be the privileged place of propositions about the formation of "the other". In this sense, we have lived rich experiences in research and training focused in the relationship between training practices and real contexts of teaching work. Instead of separate university and school, through the partnership between these two institutions, we have lived possibilities of (re)construction of a knowledge that replies the demands posed by and in the school everyday life. Therefore, our continuing education experience has pursued the proposed by Canario (1999; 2005): focus on school.

Keywords: Continuing education. Training experiences. Teaching narratives.

Submetido em: abril de 2011

Aceito em: março de 2014