



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Brasil

Oliveira Barrichelo CUNHA, Renata Cristina; Toledo PRADO, Guilherme do Val
FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA, DESENVOLVIMENTO PESSOAL E
PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Revista de Educação PUC-Campinas, núm. 28, enero-junio, 2010, pp. 101-111
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061930002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA, DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DE PROFESSORES

EDUCATION FOCUSED ON SCHOOL, PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Renata Cristina Oliveira Barrichelo **CUNHA**¹
Guilherme do Val Toledo **PRADO**²

RESUMO

Este trabalho apresenta como tema a formação continuada de professores, problematizando a formação centrada na escola, concebida como a que acontece no contexto de trabalho, e privilegiando a colaboração e a interlocução entre professores. Essa modalidade formativa ocupa-se da leitura das práticas como referências para análise, reflexão e crítica a partir do conhecimento que o professor já construiu na sua experiência docente. Assumindo a escola como espaço e tempo de desenvolvimento profissional e pessoal, a formação em contexto propõe a articulação entre momentos de formação e trabalho e insiste na importância da pesquisa como estratégia formativa e situação privilegiada para sistematização dos conhecimentos e saberes construídos no interior da escola. Assim, a pesquisa do professor acena com a possibilidade de promover conhecimento e reflexão de si - autoconhecimento -, do outro, sobre o trabalho, as situações, os acontecimentos e as ideias.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação centrada na escola. Trabalho docente coletivo.

ABSTRACT

The theme of this research is teachers continuous education, questioning the education focused on school, viewed as that occurring in job context, giving emphasis on the collaboration and

¹ Professora Doutora, Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. do Açúcar, km 156, Bloco 7, 13400-911, Caixa Postal 68, Piracicaba, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: R.C.O.B. CUNHA. E-mail: <renata_bcunha@yahoo.com.br>.

² Professor Doutor, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, Brasil.

dialogue among teachers. This educational modality works with the reading of the practices as references for analysis, reflection and critique from the knowledge already acquired by the teacher in his teaching experience. Assuming school as space and time of professional and personal development, this kind of education proposes the union of moments of education and work and insists in the importance of the research as educational strategy and privileged situation to systematize the knowledge and learning constructed in the school. Thus, teacher's research shows the possibility to produce knowledge and reflection about the person (self-knowledge), the other, work, situations, happenings, ideas.

Keywords: Teachers education. Education focused on school. Professional development.

INTRODUÇÃO

Este texto, apresentado como ensaio teórico, tematiza o conceito e a potencialidade da formação centrada na escola, modalidade de formação continuada de professores, na expectativa de contribuir para os debates sobre a formação que pode vir a ser promovida no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Na perspectiva adotada neste texto, a formação centrada na escola é aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento.

O horário de trabalho pedagógico coletivo instituído na rede estadual pública paulista por meio da Portaria CENP n.1/96 e Lei Complementar n.836/97 tem por finalidades articular os segmentos da escola para a construção e implementação do trabalho pedagógico, fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento do projeto pedagógico e (re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns do processo ensino-aprendizagem. O número de horas de HTPC a ser cumprido na escola varia de acordo com a carga horária dos professores.

Pesquisas recentes começam a documentar e discutir as dificuldades de constituir o HTPC - concebido e previsto como um espaço

de formação continuada dos professores no contexto de trabalho - como tempo e espaço de formação compartilhada (Meneguim, 2005; Cunha 2006; Gomes, 2006; Sousa, 2007; Silva, 2007; Mendes, 2008; Silva, 2008; Arbolea, 2009; Rodrigues, 2009), o que exige de nós, professores e formadores de professores, a reflexão sobre um novo modo de conceber e encaminhar essa formação.

As dificuldades apontadas nos trabalhos, de modo geral, referem-se à organização dos encontros, que privilegiam a discussão de assuntos administrativos em detrimento de discussões pedagógicas; às condições de trabalho e à rotina sobrecarregada dos professores, com jornadas extensas e em várias escolas - o que exige cumprir o HTPC em vários lugares; à burocratização do trabalho docente, com inúmeros documentos a serem preenchidos; à constante rotatividade dos professores nos grupos, impedindo o fortalecimento de vínculos e planejamento de uma formação continuada; e à falta de liderança de um professor-coordenador que se reconheça como formador.

O referencial teórico aqui apresentado pode contribuir para a reflexão dos grupos de professores comprometidos com a superação de algumas das dificuldades e reinvenção desses encontros. Assim, o trabalho está estruturado a partir de dois eixos complementares: 1) discussão sobre a formação continuada, que busca romper com o modelo prescritivo e escolarizado e que valoriza as reflexões e as experiências dos professores; 2) formação centrada na escola,

em contexto que toma a prática como referência para análise, reflexão e crítica a partir do conhecimento que o professor já construiu na sua experiência docente e a pesquisa como estratégia formativa e situação privilegiada para sistematização dos conhecimentos e saberes construídos no interior da escola.

A formação continuada: “sentada” ou “centrada” na escola?

Segundo Canário (2000a), a formação contínua, especialmente a que acontece fora da escola onde o professor trabalha, tem sido bastante valorizada na expectativa de que responda às interrogações, perturbações e angústias de um mundo em constante transformação. Por meio dela se esperam, também, promoções no emprego e mobilidade social. No entanto, a crença nas virtualidades da formação convive com uma realidade empírica que denuncia a ineficácia dessa própria formação. Essa ineficácia, segundo o autor, está relacionada às modalidades escolarizadas de educação que obedecem a uma perspectiva instrumental e adaptativa e que valoriza as dimensões técnicas em detrimento das dimensões pessoais e sociais, ou seja, as experiências dos profissionais.

A crítica principal incide sobre as práticas rotineiras de formação que acontecem de maneira fortemente escolarizadas, segundo um processo cumulativo de saberes (alguém que sabe transfere sabedoria a alguém que supostamente não sabe) e segundo um caráter prescritivo e racional dos programas, que não preveem um processo de apropriação e reinvenção do conhecimento por parte dos professores.

É uma formação, segundo Porto (2000), de cariz instrumental e que é chamada por Canário (2001a) de formação “sentada” na escola. Esse tipo de prática de formação pode ser enquadrado tendo como referência um modelo de formação de natureza transmissiva (Silva, 2000), orientada para aquisições e distanciada

das subjetividades dos sujeitos e de uma perspectiva de *deficit* (Rodrigues; Esteves, 1993), na qual a formação do professor é considerada ineficiente e carente de perícias específicas.

Como as queixas e insatisfações dos professores em relação à formação são recorrentes, as experiências e as investigações recomendam processos de valorização da experiência, exploração das situações formativas nos contextos de trabalho, valorização da autoformação e articulação da formação com projetos de ação (Canário et al., 2005), ou seja, uma proposta de formação que confere legitimidade aos saberes da experiência e contraria a lógica disciplinar e transmissiva que se traduz nos modelos educativos, o que, segundo Pires (2007), “representa uma significativa mudança paradigmática, em que o ‘saber de experiência feito’ adquire um novo estatuto diante do ‘saber científico’” (p.7).

Reconhecer o professor como sujeito de experiência e adulto que se forma implica admitir a aprendizagem como processo interno e que corresponde ao processo de sua autoconstrução como pessoa. A formação continuada, em especial, dirige-se a professores que acumulam experiência no exercício de sua profissão e que constroem e reconstruem práticas e teorias.

É preciso considerar, portanto, que o professor é portador de uma história de vida e uma experiência profissional que orienta o seu olhar e justifica determinados interesses e necessidades. Sendo assim, formar adultos implica produzir formação em colaboração, mobilizando recursos teóricos e práticos. A formação deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimentos para ser assumida como possibilidade de crescimento, perspectiva de mudança e forma de resolução de problemas.

De acordo com Porto (2000, p.14), o “fazer, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar ao saber fazer reflexivo, entendido como autoformação”, ou seja, um percurso que ocorre na indissociabilidade entre teoria e prática.

Assim, a prática é considerada mediadora da produção de conhecimento mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade.

A formação “centrada” na escola - contraponto da formação “sentada” na escola - decorre da formação voltada para a reflexão sobre a prática do professor, abordando de forma crítica as relações e contribuições da teoria à ação pedagógica (Canário, 2001a). Nessa perspectiva, ela rompe com a situação de exterioridade temporal e institucional em relação ao contexto de trabalho (escola) e está apoiada numa rationalidade instrumental (formação do tipo escolar) que supõe que o trabalho prescrito coincide com o trabalho real. Os pressupostos dessa formação são a lógica de aplicação, a concepção que segmenta conceptores e executantes, a ideia de que a mudança é de caráter técnico, que a formação intervém *a posteriori* e que “visa apenas produzir qualificações novas ou substituir aquelas que se mostraram obsoletas” (Correia, 2003, p.23).

Canário (2003, p.204) afirma que:

A formação escolar reveste-se de cinco características essenciais que a marcam de forma negativa: a primeira é a de instituir uma modalidade de aprendizagem em ruptura com a experiência, encarada como um obstáculo; a segunda é a de encarar a relação entre a teoria e a prática num mero registro de aplicação e transferência; a terceira consiste em desvalorizar a inquirição, privilegiando as respostas por oposição às perguntas; a quarta reside em privilegiar a repetição de informações; a quinta é a tendencial alienação do trabalho escolar pela sua exterioridade, relativamente ao sujeito.

Assim, a prática deixa de ser encarada como momento de aplicação de teorias e passa a ser concebida como lócus de produção de conhecimentos na medida em que se confere a ela um *status* de fato cultural e espaço de criação de conhecimentos que, mesmo não “tecidos” necessariamente na teoria, são

considerados tão importantes para os homens como os conhecimentos que nela são construídos (Alves, 2000).

A ideia-chave dessa perspectiva de formação é a prática como referência para análise, reflexão e crítica a partir do conhecimento que o professor já construiu na sua experiência docente. A formação, nesse sentido, é compreendida como processo de formalização da experiência (Canário, 2000b). Valorizar a experiência é opor-se a um raciocínio em termos de necessidades e lacunas, admitindo o professor como profissional que improvisa em contextos de singularidades e complexidade; é legitimar sua prática, sua leitura da sala de aula, seus juízos (provisórios), seu saber-fazer.

Canário (1999b) enfatiza que a escola é a unidade política de inovação e que os sistemas escolares precisam pensar as inovações na perspectiva da instituição, favorecendo situações que permitam aprender a pensar e agir de forma diferente, enriquecendo, reconstruindo e reorientando a cultura profissional dos professores. Apesar da valorização da formação no contexto da escola, o autor ressalta que a formação centrada na escola não dispensa apoios externos e suas contribuições de informação, facilitação e crítica.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) destacam os equívocos mais comuns quando se pensa a formação centrada na escola. O primeiro equívoco é pensar que a formação que acontece na escola seja necessariamente mais ativa e envolvente. Eles argumentam que o deslocamento da formação da universidade para a escola não garante, necessariamente, maior participação dos professores. O segundo equívoco é confundir a formação centrada na escola com uma “barricada centrada na escola”, denunciando que “a escola concebida como uma fortaleza é uma escola que vira as costas às diferentes populações que diz servir” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2002, p.10). Esses autores defendem que a formação deve abrir-se à comunidade local, considerar diferentes necessidades dos professores, aceitar a importância do associativismo pedagógico e

sindical. Por fim, o terceiro equívoco é considerar a formação centrada na escola como uma formação encerrada nos professores, dissociando o desenvolvimento profissional dos professores, o desenvolvimento das crianças e o desenvolvimento organizacional. Eles acreditam que o desenvolvimento profissional “não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem - as crianças, as famílias, as comunidades” (p.11). Eles sugerem ainda que a escola mantenha intercâmbios com os contextos à sua volta, com as instituições de formação, com os especialistas, movimentos pedagógicos, associações, redes de escolas, projetos, professores, para que essa formação não funcione como um “processo autista em que uma escola se encerra em si mesma ruminando os seus problemas” (p.15).

A formação centrada na escola e a pesquisa dos professores

Admitindo que a formação é um processo multideterminado que acontece em vários espaços e em circunstâncias formais e informais a partir das interações que promovem o diálogo entre conhecimentos teóricos e saberes da experiência, valorizar a formação centrada na escola não significa, portanto, desprestigar outros espaços formativos. Ao contrário, aponta para a necessidade de uma composição entre as instâncias formativas que compreendem a formação como processo e não como produto.

As análises sobre a experiência dos Centros de Formação das Associações de Escolas Portuguesas que propuseram, desde 1992, o deslocamento da formação contínua para dentro da escola, no contexto de um projeto de autonomia das escolas e territorialização das políticas educativas, podem ajudar na compreensão dessa perspectiva de formação centrada na escola.

Segundo Canário (1994), esses centros conquistaram uma rápida implantação,

constituindo uma importante inovação no processo de reforma educativa em Portugal. Contudo, embora a proposta de criação dos centros tenha sido bastante valorizada pela comunidade educacional, os encaminhamentos dos diretores dos centros, as ações de formação que terminaram por caracterizar-se por “catálogos”, o “cursilismo” justificado pela progressão da carreira, entre outros problemas, acabaram por comprometer a proposta da formação contínua portuguesa. As críticas a esse processo de descaracterização bem como o potencial, as dificuldades e limitações da proposta dos centros podem ser conhecidos nos trabalhos de Amiguinho e Canário (1994) e Canário (2005).

Cabe ressaltar, entretanto, que apesar do modo como os centros foram geridos, sua contribuição foi muito significativa por trazer ao debate a importância da escola como núcleo de reflexão da formação e da construção da profissionalidade docente, bem como referência de formação e reflexão das ações desenvolvidas no território profissional.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) informam que a expressão “formação centrada na escola” pode ser conhecida em várias vertentes. Uma primeira vertente acentua a situação e o local de formação - a dimensão física do conceito: a formação decorre com o professor no local de trabalho e é a ocasião e a oportunidade da formação. Uma segunda vertente centra-se na dimensão organizacional: a formação é centrada nas iniciativas da unidade organizacional da escola, que define qual formação e qual formato são necessários em cada momento. A terceira vertente se volta para o papel do professor na sua formação - dimensão psicossocial dos processos de formação: considerado sujeito da formação, o professor participa da planificação, execução e avaliação da formação e a equipe de formadores trabalha com ele e não para ele. Na quarta vertente, a formação é centrada nas práticas, com vistas às mudanças, acentuando-se a dimensão pedagógica do conceito, com ênfase nos saberes práticos. Uma vertente mais institucional apela para a auto-organização dos professores para

promover sua própria formação - formação promovida por pares que têm as mesmas preocupações - dimensão política-cívica e/ou político-corporativa do conceito.

De acordo com os autores, essas vertentes derivam dos movimentos convergentes de formação centrada na escola, também nomeados de ‘inovação centrada na escola’, ‘gestão centrada na escola’, ‘desenvolvimento curricular centrado na escola’, ‘formação em contexto’, entre outros.

Esses movimentos são coerentes em relação aos princípios que defendem a importância da formação no contexto de trabalho, do trabalho coletivo, da interação formativa e reflexiva, da unidade entre pensar, fazer e avaliar e da autonomia das escolas, descontinuando um outro modo de se pensar a formação continuada dos professores que não na perspectiva escolarizada e conteudista.

Um outro modo de pensar que aponta para novas vertentes de processos educativos e formativos: a dimensão do indivíduo, a dimensão da organização e a dimensão da concepção de situações educativas (Canário, 2003).

Em uma dimensão individual, reconhecendo-se que o processo de aprendizagem supõe um estado inicial de “confusão” e que os sujeitos são autores de sua formação, o desafio é “promover situações que permitem, ao mesmo tempo, aprender com e contra a experiência, isto é, instituindo formas permanentes de alternância entre o experencial e o simbólico” (Canário, 2003, p.205). A dimensão da organização procura garantir a inserção social da formação, privilegiando processos formativos a partir da identificação de problemas, considerando os saberes profissionais como contingentes e emergentes dos contextos de ação. Em relação à concepção, os processos de educação e formação - informais e deliberados - são concebidos como situações reconstruídas de socialização a partir de dispositivos que valorizam a interação entre formadores e formandos.

Essa vertente rompe também com a formação baseada nas carências e necessida-

des e propõe a construção de outra lógica que faz coincidir formação e exercício profissional: a lógica “transversal” (Correia, 2003), que pretende articular os saberes e linguagens de base com os problemas reais, integrando o formal e o informal de forma interpelante. A interpelação do trabalho pela formação torna a formação mais sensível aos desafios profissionais, possibilita a reconceitualização do próprio trabalho e permite, ainda, a produção de uma nova compreensão da relação trabalho-formação, que passa a ser compreendida em torno de redes de relações que visam promover o fortalecimento do coletivo de trabalho, liberando-o do objetivo da ‘adaptabilidade’. Essa aproximação entre o contexto de trabalho e o contexto de formação é funcionalmente ‘desadaptada’ às relações instituídas de trabalho.

A ideia de formação subjacente à lógica transversal é, portanto, de “espaço de intervenção dos colectivos de trabalho e de reconstrução das identidades pessoais e sociais” (Correia, 2003, p.33). Uma formação capaz de “mais do que produzir certezas definitivas, produzir incertezas pertinentes [...] capazes de induzir pertinências no diálogo com os saberes e as circunstâncias locais” (p.34). Encarada como dispositivo e não como sistema, a formação não é vista como uma sucessão de efeitos produzidos por intervenções de formadores que se acumulariam ao longo do tempo: é uma experiência ou um acontecimento capaz de gerar novas coerências.

Correia (1991) defende que as experiências e os conhecimentos dos professores - simultaneamente ponto de partida, chegada e passagem da formação - constituem as referências que podem transformar os fluxos informativos em instrumentos conceituais passíveis de orientar um processo de mudança das práticas.

A ideia de se estruturar o trabalho de formação em torno de uma reflexão sobre as práticas não significa que a prática vivenciada individualmente por cada um dos formandos seja o ‘material’ exclusivo utilizado para a reflexão aí produzida. As práticas individuais, ou melhor, as

experiências vivenciadas individualmente são encaradas como produtos individualizáveis de práticas sociais e o trabalho de formação consiste precisamente em realçar o caráter social das práticas individuais através do confronto metódico de produtos individualizados dos processos sociais de produção de práticas (Correia, 1991, p.122).

Para o autor, o grupo de formação é a instância de confronto dessas práticas e da elaboração de projetos pedagógicos de intervenção e de formação na medida em que pode contar com uma multiplicidade de olhares e perspectivas. Os projetos, nessa concepção, funcionariam como instrumentos que estimulariam a organização e fundamentação desse confronto e a produção de saberes. A produção de documentos passa a ser importante por permitir interrogações ao que é vivenciado e refletido.

É a interrogação do real que mobiliza o diálogo entre teoria e prática. Correia (1991) adota a designação formação na teoria e formação na prática, substituindo os termos “formação teórica” e “formação prática”, uma vez que critica o modelo transmissivo característico da formação teórica e o modelo indutivo ou praticista, associado à formação prática. Esse autor define o conceito de formação na teoria como “conjunto de práticas pedagógicas e de situações de formação inseridas num esforço metódico de apropriação dos instrumentos teórico-conceptuais pertinentes à abordagem crítica das práticas profissionais” (p.124). Não é compreendido, portanto, simplesmente como apropriação de um conjunto de conteúdos selecionados para o exercício da prática profissional. O conceito de formação na prática, na mesma perspectiva, não significa indução da teoria a partir da experiência, mas “realidade empírica em torno da qual se organizam os processos de pesquisa/formação” (p.125) e como espaço social onde se inserem as atividades de formação.

Segundo o autor, formação na teoria e formação na prática não são simplesmente instâncias complementares, mas interrogam-se num processo contraditório que estimula o desenvolvimento de práticas de formação organizadas em torno da análise das condições de trabalho. A “complementaridade contraditória” construída por uma multiplicidade de olhares e uma análise multirreferencial das práticas asseguram a formação pessoal e profissional de modo integrado.

Necessário destacar a proposição de Correia (1991, p.127), para quem a “formatividade” de um sistema de formação depende da sua capacidade de produzir formação, ou seja, produzir mudanças nos indivíduos, nos grupos e nas instituições.

A formatividade de um sistema não depende directamente da capacidade potencial de seus formadores em fornecerem formação, ou, dito por outras palavras, a formatividade de um sistema não é directamente proporcional ao conjunto de saberes de que dispõem os responsáveis pela formação.

Segundo Correia, a potencialidade do sistema de formação depende de uma constelação de fatores, tais como a estrutura das situações de formação, as possibilidades de trocas de experiências profissionais heterogêneas induzidas por essas situações e o tipo de articulação que elas introduzem entre o local de formação e as escolas.

Canário (2000a) destaca que uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, baseada nas experiências dos professores, consiste em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente: a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, permite transformar a experiência num saber utilizável.

A valorização do encadeamento entre momentos de formação e trabalho (lógica de

articulação) bem como o reconhecimento da importância da mobilização de saberes adquiridos em situação de trabalho (saberes experienciais) no confronto com a teoria justificam, portanto, a emergência de novas práticas formativas que convidam o professor a dar sentido às suas experiências e torná-las produtoras de saberes (Canário, 1994). Formar-se passa a estar relacionado à reflexão de si (autoconhecimento), reflexão sobre o trabalho, sobre as situações, acontecimentos, ideias.

Correia (2003, p.37) também defende a reabilitação das experiências, argumentando que o trabalho de formação em torno das narrativas experienciais procura desenvolver “dispositivos de escuta e interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associados para promover uma rearticulação e recontextualização que as projecte no futuro”. Nesse sentido, defende o autor, interpretar as “histórias experienciais” não é se deter na retrospectiva dos fatos, mas subjetivar o passado e o presente para projetá-los no futuro.

Admitindo que o saber profissional é resultado de um processo de produção social em contexto (Canário, 2002) e que a formação pode ser mediadora entre o desenvolvimento pessoal e profissional e o desenvolvimento organizacional (Barroso, 2003), a pesquisa apresenta-se como recurso formativo privilegiado por associar prática refletida, analisada e contextualizada e reflexão teórica.

A dinâmica formativa que pretende transformar as experiências em aprendizagens depende, portanto, de um contexto para as reflexões sobre as práticas, constituído pelo grupo de professores reunidos para um trabalho de colaboração, reflexão e pesquisa (Canário, 2000a).

Professores compreendidos como profissionais capazes de realizar reflexões sobre as próprias práticas, portadores de concepções sobre o próprio trabalho, em processo permanente de desenvolvimento profissional têm justificado pesquisas sobre a contribuição da

pesquisa-ação e do professor-pesquisador (Geraldi *et al.*, 1998).

O professor-pesquisador compreendido como sujeito impulsionado por uma indagação e envolvido com a pesquisa está investindo no seu desenvolvimento pessoal e profissional na medida em que busca compreender as situações concretas que se apresentam ao seu trabalho (Dickel, 1998).

Argumentando a favor da mesma posição, concordamos que o professor compromissado com a busca de soluções para os problemas que o afligem e que assume uma postura investigativa reconhece-se como professor-pesquisador (Prado & Cunha, 2007). O professor-pesquisador é aquele que interroga a sua prática, investiga, documenta o seu trabalho, analisa, faz leituras, dialoga e constrói uma forma de compreensão e interpretação da realidade. É o profissional que busca compreender, explicar, demonstrar, criar, desenvolver, elaborar, transformar o seu trabalho.

A pesquisa está sendo assumida, portanto, como estratégia formativa centrada na escola e como situação privilegiada para sistematização dos conhecimentos e saberes construídos pelos professores com vistas à produção de novas práticas, bem como de desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Marcondes (2004), o maior desafio do professor que toma sua experiência de trabalho como material de pesquisa é a construção de um argumento de reflexão, pois é “necessário articular a inquietação pessoal ou questionamento privado com as questões públicas de um tempo e lugar” (p.264). Por isso, questiona: como caracterizar a diferença entre o que é pesquisa e o que é apenas uma reflexão que só tem sentido para o próprio pesquisador que a desenvolveu? Baseada em Feldman (2003), a autora afirma que a validade dos estudos dos professores-pesquisadores pode aumentar se derem atenção e tornarem públicos os modos pelos quais construíram sua representação de pesquisa: apresentação clara e detalhada de como os dados foram coletados; descrição de como se construiu a interpretação dos dados;

triangulação das múltiplas fontes de dados; evidenciação do valor das mudanças no modo de ser professor.

Prado e Cunha (2007) também elegeram alguns critérios na definição de pesquisa dos professores: a) ser construída em torno de uma questão/dúvida decorrente da prática na escola (uma questão para a qual intencionalmente se busca respostas, soluções, alternativas); b) estabelecer um diálogo com interlocutores que trazem contribuições para a compreensão da questão que se investiga - autores que estudaram o assunto, colegas de trabalho e demais profissionais com os quais se discute; c) ser organizada a partir de algum tipo de registro que permita ao professor aprender com e contra a experiência, ou seja, compreender e encontrar respostas, soluções, alternativas para a sua questão; d) estabelecer relações e produzir uma reflexão pessoal que contemple o percurso percorrido, desde a definição do que se pretendia investigar até os resultados, ainda que provisórios ou parciais; e) resultar num produto final a ser socializado de modo a incorporar sugestões e críticas de outros profissionais da educação e contribuir com o projeto de trabalho da escola.

Na medida em que reconhecemos que a escola é um lugar onde os professores ensinam e aprendem sua profissão, que os professores produzem conhecimentos e saberes a partir de suas experiências, e que o diálogo entre os saberes experientiais e os conhecimentos teóricos permite uma ação do professor cada vez mais coerente e intencionalizada, destacamos a pesquisa como uma oportunidade importante para essa (re)organização dos sentidos conferidos ao próprio trabalho.

Pretende-se enfatizar, portanto, que o diálogo entre as experiências e reflexões gestadas na escola e as teorias que permitem a ampliação da leitura da realidade é condição dessa formação centrada na escola, sensível ao contexto, aos vários atores envolvidos nos processos educativos e que admite o professor-pesquisador como protagonista de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como argumentado ao longo do texto, a formação que acontece no interior da escola, nomeada aqui de “formação centrada na escola” ou “formação em contexto”, apresenta-se como perspectiva para ressignificar o Horário de Trabalho Docente Coletivo. É um referencial teórico a ser discutido com grupos de professores dispostos a instituir uma cultura de colaboração, de interlocução sobre as práticas, necessidades e interesses dos professores, tomando a experiência docente e a pesquisa como oportunidades de diálogo da prática com a teoria.

O referencial, evidentemente, não prevê modelos de formação a serem aplicados nas escolas, mas pode inspirar professores e formadores de professores dispostos a assumir o HTPC como momento de formação compartilhada e de formalização da experiência, o que exige admitir, inclusive, que a escola, anteriormente pensada como o lugar onde os alunos aprendem e onde os professores ensinam, é também o lugar onde os professores aprendem. É o lugar onde aprendem a sua profissão (Canário, 1999b), na combinação com muitas e diversificadas formas de aprender que vão constituindo o desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor.

A produção de mudanças e de inovação no HTPC, que muitas vezes é associado a um “horário de trabalho perdido coletivamente” (Mendes, 2008; Sousa, 2007), demanda, portanto, a reinvenção de novos modos de socialização profissional. Essa é uma tarefa a ser compreendida e experimentada pelos grupos de professores.

Podemos começar por admitir que essa formação não pode ser dissociada dos processos de desenvolvimento organizacional e que a criação de dinâmicas formativas - marcadas pela reflexão e pela pesquisa, individual e coletivamente - depende, portanto, de novos modos de organização do trabalho. A produção simultânea de mudanças individuais e coletivas implica reconhecer, como ensina Canário (1998, p.5),

que “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Tecer conhecimentos em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R.L. (Org.). *O sentido da prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.111-120.
- AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: EDUCA, 1994. 175p.
- ARBOLEA, T.A. *Educação continuada de professores de língua portuguesa: em busca de subsídios para uma proposta de formação centrada na escola*. 2009. 139f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 2003. p.61-78.
- CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: EDUCA, 1994. p.13-58.
- CANÁRIO, R. *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- CANÁRIO, R. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1999a. p. 162-187.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: MOREIRA, A. et al. *Supervisão na formação: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Ed. da Universidade, 1999b. p.11-20.
- CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA, 2000a. 151p.
- CANÁRIO, R. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: MARIN, A.J. (Org.). *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000b. p.63-88.
- CANÁRIO, R. *A prática profissional na formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001a.
- CANÁRIO, R. Formação inicial de professores: que futuro (s)? In: AFONSO, N.; CANÁRIO, R. *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto, 2002. p.37-63.
- CANÁRIO, R. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 2003. p.189-207.
- CANÁRIO, R. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto, 2005.
- CANÁRIO, R.; CABRITO, B.; CAVACO, C. Administração local e formação de formadores. In: CANÁRIO, R. CABRITO, B. (Org.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa, 2005. p.127-158.
- CORREIA, J.A. *Inovação pedagógica e formação de professores*. Rio Tinto: ASA, 1991.
- CORREIA, J.A. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 2003. p.13-42.
- CUNHA, R.C.O.B. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas*. 2006, 272f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A., (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor/a pesquisador/a*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.33-72.
- FELDMAN, A. Validity and quality in self-study. *American Educational Researcher Association*, v.32, n.3, p.26-28, 2003.
- GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor/a pesquisador/a*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- GOMES, C.C.G. *A formação contínua do professor do ensino médio: a escola como espaço para o*

desenvolvimento profissional. 2006, 174f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

MARCONDES, M.I. A prática de ensino e a pesquisa sobre o saber prático dos professores. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p.259-270.

MENDES, C.C.T. *HTPC: hora de trabalho perdida coletivamente?* 2008. 113f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2008.

MENEGUIM, A.M. *A Escola como lócus da formação contínua: investigando a partir das HTPCs*. 2005. 208f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J.A. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M. (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.1-40.

PIRES, A.L.O. Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: uma problemática educativa. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n.2, p.5-20, 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0201.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

PORTE, Y.S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A.J. (Org.). *Educação continuada: reflexões e alternativas*. Campinas: Papirus, 2000. p.11-38.

PRADO, G.V.T.; CUNHA, R.C.O.B. (Org.). *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas: Alínea, 2007.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto, 1993.

RODRIGUES, D.M. *A escola como espaço formador de professores: um estudo sobre interações e possibilidades do exercício da docência*. 2009, 120f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Cultura e Comunicação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, A.M.C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação e Sociedade*, v.21, n.72, p. 89-109. 2000.

SILVA, C.A.F. *A formação docente desenvolvida na escola: limites, avanços, desafios e perspectivas*. 2008. 214f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

SILVA, M. *A formação do professor centrada na escola: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2000. 98p.

SILVA, W.P.L. *Formação centrada na escola: em face ao plano de desenvolvimento da escola*. 2007. 107f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

SOUZA, P.R.G. *HTPC: horário de trabalho pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido?* 2007. 140f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Recebido em 27/4/2010 e aceito para publicação em 21/6/2010.