

Escola: território de histórias tecidas, práticas compartilhadas, formação e construção de saberes

School: a territory of woven stories, shared practices, formation and construction of knowledge

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro¹
Universidade de Taubaté
nenacdiniz@gmail.com

Juliana Marcondes Bussolotti²
Universidade de Taubaté
juliana.mbussolotti@unitau.br

Resumo: O artigo analisa a escola como espaço formativo do professor, destacando o papel da subjetividade, das práticas colaborativas e dos relatos autobiográficos na construção da trajetória docente. Utiliza-se uma revisão crítica de literatura, fundamentada em autores como Dominicé, Josso, Nóvoa e Imbernón, articulada a experiências formativas vividas pelas autoras. O estudo defende a valorização da escola como locus de produção de saberes e propõe a formação centrada na escola como alternativa aos modelos tradicionais. Conclui que a formação docente deve ser contínua, situada, reflexiva e ancorada na experiência vivida, possibilitando articulações entre universidade e escola, e promovendo o fortalecimento da identidade profissional por meio de práticas dialógicas e investigativas.

Palavras-chave: escola; formação docente; histórias de vida; parcerias colaborativas.

Abstract: The article examines the school as a formative space for teachers, highlighting the role of subjectivity, collaborative practices, and autobiographical narratives in shaping the teaching career. A critical literature review is used, based on

¹ Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, Brasil.

² Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, Brasil.

authors such as Dominicé, Josso, Nóvoa, and Imbernón, and is linked to formative experiences lived by the authors. The study advocates valuing the school as a locus for knowledge production and proposes school-centered training as an alternative to traditional models. It concludes that teacher education should be continuous, situated, reflective, and grounded in lived experience, enabling connections between universities and schools, and strengthening professional identity through dialogical and investigative practices.

Keywords: school; teacher education; life stories; collaborative partnerships.

Introdução

O presente artigo aborda a escola como um território de relações e aprendizagens, não apenas para os alunos, mas sobretudo para os professores, cujas trajetórias profissionais se constroem em diálogo com a experiência cotidiana, a prática docente e a formação continuada. A discussão parte da compreensão de que a subjetividade do professor é um elemento central na composição da sua história de vida profissional, sendo a escola o espaço privilegiado dessa constituição.

O problema central que orienta esta reflexão é: de que modo a escola pode ser reconhecida como um espaço formativo para o professor, considerando sua subjetividade e trajetória de vida? A questão ganha relevância frente a modelos tradicionais de formação que desconsideram as experiências concretas do professor e sua capacidade reflexiva.

O objetivo do artigo é analisar a escola como lugar de formação docente, evidenciando a importância das práticas colaborativas, dos relatos autobiográficos e da construção coletiva de saberes no contexto escolar. Busca-se valorizar a experiência do professor como base para a formação contínua, pautada na escuta, na mediação e na reflexividade.

A metodologia adotada é a revisão crítica de literatura, com base em autores como Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso, António Nóvoa, Francisco Imbernón, entre outros, cujo foco está na abordagem autobiográfica, na formação centrada na escola e na subjetividade docente. As autoras utilizam também registros de experiências próprias em contextos formativos escolares, o que dá ao texto um caráter reflexivo e prático.

A estrutura do artigo se organiza em torno de quatro eixos principais:

1. **A escola como território de formação e subjetividade** – discute a escola como espaço vivido, relacional e simbólico, onde se constroem vínculos, memórias e práticas pedagógicas. A subjetividade do professor é analisada como elemento articulador da sua identidade profissional.
2. **Formação e prática colaborativa docente** – apresenta a mudança de paradigma na formação de professores a partir dos anos 1980, com ênfase nas práticas de co-construção do conhecimento, nos grupos reflexivos e no papel da escola como espaço de pesquisa e transformação.
3. **Saberes de si e relatos autobiográficos** – defende a prática dos relatos autobiográficos como estratégia de formação docente, ressaltando o papel da memória, da narrativa e da mediação na construção de sentidos sobre a experiência vivida.
4. **A escola: contornos de uma territorialidade própria à produção de saberes** – explora a escola como lugar simbólico de confronto de ideias, de tensões e de resistência, destacando a importância de articulações entre universidade e escola básica como modo de fortalecer a formação docente a partir das experiências reais do cotidiano escolar.

Essa abordagem propõe uma compreensão ampliada da formação, centrada no sujeito, em sua história, afetos e práticas, reconhecendo o cotidiano escolar como espaço fecundo para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores.

1. A escola como território de formação e subjetividade

Neste artigo, as autoras propõem uma revisão crítica de literatura ancorada em um movimento reflexivo, com o objetivo de explorar dimensões da subjetividade docente. A análise parte do entendimento de que a subjetividade se revela como elemento estruturante das histórias de vida dos professores, ressaltando a importância de considerar os modos pelos quais se desenvolvem os processos de aprendizagem e formação de adultos (Dominicé, 1990).

A escola é concebida, nesse contexto, como um território de relações marcadamente interativas, que favorece tanto o aprendizado dos alunos quanto a formação continuada dos professores. Trata-se de um espaço formativo que extrapola os limites dos centros tradicionais de formação docente, possibilitando experiências coletivas e práticas reflexivas construídas no cotidiano escolar. Com base em autores como Imbernón (2017), reconhece-se que a docência não é uma prática neutra ou puramente técnica, mas uma atividade situada ideologicamente e influenciada pelo contexto histórico-social em que se insere.

Destaca-se ainda a noção de lugar, conforme definida por Carlos (1996, p. 20), como “a base da reprodução da vida, caracterizado pela tríade habitante-identidade-lugar. [...] É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo”. Embora a autora não mencione explicitamente a escola, as autoras deste trabalho a identificam como um lugar do cotidiano, dotado de cultura própria e dinamismo interno, moldado pela diversidade de sujeitos que nele atuam — um espaço singular, autônomo e relacional. Um ambiente onde se compartilham experiências, se produzem saberes e se exercita o ensino.

Inspiradas pelas contribuições de Alarcão (2001), as autoras destacam uma citação de Edwards (2001) que traduz de forma precisa sua concepção de ensino: “o ensino é uma orquestração relacional do tempo e do espaço, do eu e dos outros, dos alunos e do conhecimento e do afeto e da cognição” (apud Alarcão, 2001, p. 32). Destaca-se a necessidade de pensar a escola como espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, que possibilita aos professores conjugar a prática de ensino ao processo de formação, dando sentido a sua história de vida e na reconstrução permanente dos saberes pedagógicos. Em havendo formação, os professores estarão também “produzindo a sua profissão” (Nóvoa, 1992, p.26).

2. Formação e prática colaborativa docente

Nas últimas décadas do século XX, as investigações sobre os docentes e sua formação intensificaram-se, passando a focar o comportamento do professor em ação. Os estudos realizados nesse período privilegiaram o discurso sobre os professores e suas práticas, com destaque para o perfil do docente eficiente e para as particularidades de suas ações pedagógicas. Em sua maioria, essas pesquisas estavam fundamentadas em referenciais teórico-metodológicos de orientação experimental, comportamental e funcional, predominantes no campo acadêmico entre as décadas de 1960 e 1980.

A partir dos anos 1980, contudo, emergem novos paradigmas que passam a valorizar a construção de conhecimento por meio da investigação da ação e sobre a ação, realizada com os professores — e não apenas sobre eles ou suas práticas. A ênfase desloca-se para a compreensão da realidade como uma construção social, abrindo espaço para metodologias colaborativas que envolvem todos os participantes como sujeitos ativos no processo investigativo, visando transformações efetivas na realidade educacional.

É nesse contexto que, em meados dos anos 1980, consolida-se um importante projeto envolvendo Pierre Dominicé, Mathias Finger e Christine Josso. O grupo propõe “um novo horizonte teórico no campo da educação de adultos para uma abordagem da formação centrada no sujeito-aprendiz, utilizando a mediação de uma metodologia de pesquisa-formação articulada às histórias de vida” (Josso, 1999, p. 14).

Reconhece-se que a especificidade da profissão docente reside no conhecimento pedagógico — um saber que não é fixo nem absoluto, mas que se constrói e se reconstrói continuamente ao longo da trajetória profissional do professor, em constante articulação entre teoria e prática (Imbernón, 2017). Esse conhecimento, validado no exercício da prática, pode ser fortalecido a partir da rememoração da experiência, especialmente quando o docente revisita seu percurso de vida profissional. Tal movimento estimula o processo reflexivo, levando a uma tomada de consciência tanto no plano individual quanto coletivo, isto é, práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas, consolidadas no ambiente escolar (Nóvoa, 1992).

Dentre as abordagens já consolidadas na literatura, destaca-se aqui — de forma sintética, porém significativa — o uso dos relatos autobiográficos profissionais. Esta estratégia é compreendida como uma alternativa eficaz para a produção de conhecimento relacionado a temas e situações específicas do cotidiano de trabalho docente. Esses relatos revelam seu valor quando construídos em contextos apropriados, nos quais os profissionais, de forma voluntária, envolvem-se em processos de questionamento pessoal. Nesse processo, buscam estabelecer conexões entre suas vivências e o desejo de aprender, reorganizando elementos de suas trajetórias em narrativas orais e posteriormente escritas, com o apoio de seus pares. O espaço escolar, nesse sentido, é legitimado como lugar de formação, apoiado por um mediador que atua com base em uma lógica interativa ou dialógica.

Tais práticas podem ser desenvolvidas em contextos de co-construção de significados entre os participantes e o mediador, promovendo reflexões individuais e coletivas sobre histórias de vida ou desafios profissionais. Em consonância com esses fundamentos, a formação a partir de relatos autobiográficos deve ocorrer em pequenos grupos compostos por profissionais com interesses e práticas afins, movidos pelo desejo de transformação. Assim, a escola pode ser apropriada como um espaço fértil para a construção de relações de confiança — tanto consigo quanto com os outros — funcionando como um território que potencializa e favorece o desenvolvimento humano e profissional.

Daí a importância de trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e práticas de formação, instituindo novas formas de relações dos professores com o saber pedagógico e científico, considerando a possibilidade de passarem pela experimentação, pela inovação e reflexão crítica sobre a prática de ensino, assumindo-se como “produtores da sua profissão” (Nóvoa, 1992 p.28).

A seguir, buscou-se traçar caminhos possíveis para efetivar esse tipo de formação, reafirmando a escola como um espaço privilegiado de desenvolvimento formativo.

3. Saberes de si e relatos autobiográficos

As discussões apresentadas até aqui apontam para a necessidade de ampliar as possibilidades para que os professores possam examinar seus propósitos e práticas, atentos aos cuidados e recompensas psíquicas que emergem ao longo de suas trajetórias profissionais. Defende-se, no campo da formação docente, a importância de reconhecer e valorizar a subjetividade dos professores — sujeitos adultos que não experienciam apenas situações estáveis e rotineiras, mas que vivenciam transformações, crises e instabilidades, além da gênese e das mutações das normas que influenciam os comportamentos sociais (Dominicé, 1990, p. 5).

Dominicé (1990), com base em uma perspectiva epistemológica, já advogava por essa alternativa formativa, que propõe uma revalorização da noção de experiência. Nessa abordagem, a experiência não é entendida como simples ferramenta de transmissão de conhecimento, mas como meio para evidenciar “a forma pela qual o saber se forja nas situações concretas, como se constrói através da ação ou se desenvolve nos acontecimentos existenciais” (p. 8).

O professor, enquanto sujeito adulto, possui uma percepção retrospectiva de sua própria história de vida, a qual influencia diretamente sua compreensão do presente e sua projeção para o futuro. É nesse contexto que se destaca a concepção de professor reflexivo, entendendo a reflexão como capacidade inerente ao ser humano criativo, capaz de agir de maneira inteligente e flexível diante das incertezas do cotidiano profissional. Tal perspectiva se alinha à visão de Schön (2000), que compreende a prática profissional como uma síntese entre ciência, técnica e arte, sensível à complexidade e diversidade das situações vividas no exercício docente.

Como ressalta Alarcão (2003, p. 45), “se a capacidade reflexiva é inata do ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”. Tais contextos formativos exigem espaço para a expressão das experiências individuais, pois é por meio do diálogo e da escuta que essas vivências ganham relevância e se transformam em conhecimento. Em consonância com Schön, Alarcão amplia os tipos de reflexão ao introduzir, além da reflexão-na-ação e sobre-a-ação, a reflexão para-a-ação — todos fundamentais para o cotidiano do professor.

Reconhecendo que não há um modelo único e universal de trabalho coletivo, cada processo formativo deve ser construído a partir das especificidades de seus participantes, levando em conta a diversidade de sentidos, valores e necessidades que os mobilizam. Essas vivências, articuladas por meio de ações

colaborativas, tornam-se oportunidades para o desenvolvimento mútuo de alunos e professores. Nesse sentido, as autoras enfatizam a importância de que os propósitos dos docentes sejam considerados com seriedade, valorizando seus saberes e promovendo o diálogo crítico entre os pares. A construção de uma comunidade docente que reflita, discuta e defina coletivamente seus objetivos fortalece o senso de missão comum nas escolas (Fullan; Hargreaves, 2000).

Percorrendo as escolas, em diferentes situações formativas, as autoras desse artigo observaram em ocasiões diversas, manifestações de interesse dos professores pela melhoria da qualidade da educação. Nos limites do trabalho dessas autoras, em situações de formação, conversa e mediação dos grupos de professores, gestores e demais profissionais da escola, num esforço de interação verbal, em atividades dinâmicas, as autoras estimulam práticas de reflexão em exposições orais sobre si e sobre ações desenvolvidas, incentivando trocas de ideias sobre assuntos comuns ou pronta solução para situações que pedem ações, estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão. Nesse caso, facilitam essa atividade algumas sugestões apresentadas por Alarcão (2003), com as quais acorda-se: análise de casos; narrativas auto biográficas; a elaboração de portfólios; o confronto de opiniões e abordagens; a auto-observação; o questionamento entre pares; a supervisão colaborativa entre outras variáveis interessantes que dão visibilidade ao conhecimento.

Inspiradas em Claxton (2005, p.141), as autoras concordam que a reflexão é por excelência, uma busca por maior coerência entre o conhecimento e a experiência e ainda, que: “Ser reflexivo significa olhar para dentro assim como para fora, tornando explícitos para nós mesmos os significados e as implicações que podem estar latentes dentro do nosso armazenamento de *know-how* originalmente não-reflexivo”.

Segundo Nóvoa, em se tratando da formação de professores, isso implica, considerar o conceito de reflexividade crítica e assumir que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1992, p. 116). O sentido que Nóvoa, Dominicé e Josso tomam em relação às autobiografias, caracterizam-nas como “biografias educativas”, ou seja, enquanto instrumentos de formação, relacionadas ou não à projetos de pesquisa. Isto é, podem assumir o caráter formativo e até mesmo contribuir no âmbito de uma possível investigação educacional, na forma de pesquisa colaborativa.

Ao dar voz aos professores, revela-se uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito de falarem por si e sobre si mesmos. Para Nóvoa ao dar voz aos professores, busca-se assegurar que eles sejam ouvidos, e uma contracultura é produzida à medida que essa voz possa constituir-se em um mecanismo

que atue contra o poder institucionalizado. “Trata-se, pois do direito dos professores de falarem e de serem representados por si mesmos” (Goodson, 1992, p. 10).

Conforme as considerações de Nóvoa (1992), essa situação decorre em grande parte da possibilidade que as abordagens autobiográficas oferecem de “conjugam diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (p. 20). Nóvoa (1992) e outros autores (tais como Josso, 1988; Dominicé, 1988b; Goodson, 1992, 1994) destacam a relevância que tais abordagens podem desempenhar no desenvolvimento de uma consciência individual e coletiva dos professores. E ainda, ao comentar sobre o tema, considerou que a multiplicidade de perspectivas e estratégias possivelmente geradas pelas abordagens autobiográficas por certo, constitui sua principal qualidade, fortalecendo aos professores reconstruírem os sentidos da prática pedagógica e as relações que nela envolvidas.

Todavia, cabe lembrar que, também há dificuldades e limites que não podem deixar de ser considerados, não apenas quanto a proposta das práticas de formação como também às práticas de investigação.

4. A escola: contornos de uma territorialidade própria à produção de saberes

Ao considerar a escola enquanto espaço, concorda-se com Alarcão (2001, p. 11) ao afirmar que:

A escola é por excelência um centro de formação: é organismo vivo, dinâmico, onde se criam contextos de aprendizagem, ambientes que favorecem o cultivo de atitudes saudáveis, onde podem desabrochar capacidades e competências que facilitam o convívio em sociedade, onde o exercício da prática é pleno, favorecendo que os professores se tornem responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em profissionalidade coletivamente assumida.

A rotina escolar constitui-se a partir de múltiplos processos. Os sujeitos que compõem cada instituição organizam-se, estabelecem vínculos e respondem de forma particular às normas do sistema educacional e aos desafios enfrentados cotidianamente, criando o que André (2010) denomina de um “cotidiano próprio”. É esta perspectiva ecológica desse contexto que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

É interessante também aqui trazer contribuições de Viñao Frago (2001, p. 77), quando expõe que “a escola é espaço e lugar”, destacando seu caráter físico-material, mas também sua constituição simbólica e cultural, permeada por uma rede complexa de relações. Essas dimensões espaciais devem ser valorizadas, já que a escola é o lugar onde alunos e professores passam grande parte de suas vidas, experienciando um

espaço físico que é, ao mesmo tempo, social e carregado de significados. O autor observa que esse espaço adquire importância na constituição da subjetividade e da mentalidade coletiva dos grupos que ali convivem, tornando-se elemento estruturante de suas identidades.

A escola, portanto, é um território atravessado por diversidade — de histórias de vida, culturas, saberes, valores, experiências e ideais. É um espaço que potencializa a formação e o desenvolvimento humano, no qual as relações interpessoais são intensas e variadas, frequentemente marcadas por tensões e desigualdades que refletem, e por vezes reproduzem, os padrões discriminatórios da sociedade.

Essa heterogeneidade, se por um lado representa uma riqueza, por outro impõe desafios. A convivência entre grupos diversos cria oportunidades para que os docentes exercitem a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação, especialmente ao confrontarem, junto aos pares, os dilemas pedagógicos do cotidiano. De acordo com Larrosa (2002), o sujeito contemporâneo é alguém constantemente mobilizado por acontecimentos, impulsionado pela ação e movido pelo desejo de transformação. No entanto, criar experiências verdadeiramente significativas requer pausa: é preciso parar para observar, escutar, sentir e suspender os julgamentos automáticos. É necessário cultivar a atenção, a paciência, a arte do encontro, e conceder-se o tempo necessário para aprender a aprender, reformular sentidos e reconstruir saberes.

Conforme já destacado por Alarcão (2001), a escola é um campo privilegiado de formação contínua. É nesse ambiente, desde o ingresso do professor até sua inserção nas práticas pedagógicas diárias, que se desenvolve um complexo processo de adaptação, resistência, amadurecimento e produção de novos saberes (Castro, 2008). A docência, nesse cenário, é marcada por um movimento dinâmico de construção identitária e profissional.

Dialogando com essa concepção, Carlos (2017) defende que as relações sociais só se concretizam em um lugar e em um tempo específicos, que condicionam e definem a ação. Espaço e tempo são, portanto, categorias indissociáveis da experiência humana, funcionando como meios e produtos da reprodução social. Para a autora, o espaço manifesta práticas sociais, revelando permanências e transformações, e configurando-se como prática socioespacial. Trata-se de uma perspectiva que compreende o espaço como apropriação e como expressão de identidade, mediada pelo outro e pelas interações que se estabelecem no cotidiano.

As novas condições de existência se realizam a partir de uma rotina organizada (no espaço e no tempo) da vida cotidiana que transforma radicalmente a sociabilidade empobrecendo-a a medida em que as relações entre as pessoas passam a ser substituídas por relações profissionais ou institucionais. Por sua vez o tempo se acelera em função do desenvolvimento da técnica - que requer a construção de novos espaços -

que vai redefinindo as relações dos habitantes com o lugar e no lugar. Lugar de expressão dos conflitos, afrontamentos-confrontações; lugar do desejo ou onde os desejos se manifestam, na metrópole, se circunscrevem as ações e atos do sujeito; aí se encontram os vestígios do que podemos chamar “harmonia dissonante” que permite recuperar a memória que marca a identidade da vida metropolitana, através das marcas da história de tempos distantes impressas no presente. É nessa “harmonia dissonante” de vestígios de tempos históricos diferenciais que o indivíduo se acha ou se perde, pois, o espaço é o ponto de convergência entre o passado e o presente. É também o lugar da manifestação do individual e da experiência socializante, (empobrecida ou não), produto de uma multiplicidade de trocas de todos os tipos que produz a sociabilidade na cidade (Carlos, 2017)

Destaca-se aqui a concepção de lugar, que, para Carlos (1996, p. 20), [...] é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar. [...] É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo”. A escola, como aqui enfatizada, e não citada pelo autor, poderia de forma bastante coerente ser incluída entre os espaços relacionados por Frémont, como um lugar do cotidiano e que implica as grandes “personalizações das percepções espontâneas”.

“O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade - lugar. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo (Carlos, 1996, p.20). Segundo a autora, o lugar pode ser compreendido como a base da reprodução da vida, estabelecida no plano do vivido, no ato de conhecer e ser reconhecido, ou seja, nas relações cotidianas do sujeito. Essas relações constituem o lugar e a forma como o homem se apropria dele, abrangendo, por exemplo, as relações de vizinhança, as práticas de lazer, as relações de trabalho, o ir ao mercado e às compras. Todas essas práticas entram o plano dos sujeitos conhecidos/reconhecidos, sendo os afazeres mais banais do cotidiano e que vão ganhando significado pelo seu uso. A autora destaca ainda que o vivido se refere ao processo de constituição, no plano do imediato, da vida, que pode ter múltiplas dimensões, definidas pelo sujeito, constituindo-se a partir da tríade cidadão-identidade-lugar, o que remete diretamente ao cotidiano, apesar de suas implicações não se restringirem a essa esfera. É nesse sentido que Carlos (1996, p.20) propõe o questionamento e sua resposta: “como o homem percebe o mundo? É através de seu corpo de seus sentidos que ele constrói e se apropria do espaço e do mundo”. Sendo assim, a autora aponta a necessidade de considerar o corpo, analisando que é por meio dele que o homem habita e se apropria do espaço. De acordo com Carlos (1996, p. 20):

O lugar é compreendido como uma porção do espaço que pode ser apropriada para a vida, sendo essa apropriação mediada pelo corpo e pelos sentidos. As relações que os sujeitos estabelecem com os espaços que habitam se manifestam no uso cotidiano — nos gestos triviais, nos hábitos recorrentes e até mesmo nos acontecimentos acidentais. Trata-se de um espaço que pode ser sentido, pensado, apropriado e vivido corporalmente (Carlos, 1996, p. 20). Nessa perspectiva, a autora delimita o conceito de “lugar” à dimensão local e experiencial do cotidiano, diferenciando-o da concepção mais ampla de espaço vivido.

Com base nessa concepção, as autoras deste estudo defendem que a formação docente deve ser contínua e situada no espaço da escola, estimulando uma cultura de colaboração. Essa formação emerge das experiências e histórias de vida dos professores, construídas em processos ativos de articulação entre teoria e prática. Destacam-se, nesses processos, as potencialidades criativas, a capacidade de escolha e o investimento subjetivo do professor na construção de sua trajetória profissional (Imbernón, 2017).

Recusa-se aqui a ideia de uma escola passiva diante de políticas externas ou de projetos prontos, propondo-se sua ressignificação como espaço autônomo de produção de conhecimento. Trata-se de reconhecê-la para além de um simples local de aplicação normativa e de valorizar suas vozes e urgências pedagógicas. Essa visão converge com a proposta de formação centrada na escola, como apresentada por Canário e retomada por Araújo e Morais (2013), ao afirmarem que as “vozes da escola anunciam formas outras de pensar e viver a formação continuada”.

Segundo Canário (2005, p. 139), a formação centrada na escola:

(...) 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 [...] 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.

A escola, como espaço coletivo e diverso, não é moldada apenas pelas práticas cotidianas de seus sujeitos, mas também por diretrizes de legislações, políticas públicas e estruturas sociais amplas. Simultaneamente, é marcada por valores culturais, práticas sociais e desigualdades historicamente configuradas em seus espaços físicos e simbólicos. Carlos (1996, p. 30) observa que o “lugar” se constitui por meio de relações sociais que se efetivam no plano do vivido, compondo uma rede de significados histórica e culturalmente construída, que vincula o homem ao lugar e articula o conhecido ao reconhecido.

Pesquisas recentes das autoras permitiram compreender o cotidiano escolar como um espaço-tempo atravessado por tensões entre práticas de regulação e de emancipação (Santos, 2006), além de ser um lócus

privilegiado de circulação de saberes, reconstrução de memórias e reinvenção de culturas locais (Tavares; Araújo, 2008). Reforça o que se acredita há tempos de que a formação encerra um projeto de ação e também, de transformação; que oportuniza a consolidação de dispositivos de colaboração profissional, podendo culminar em uma mudança educativa coerente e inovadora (Nóvoa, 1992).

Ao promover o diálogo entre saberes formativos e saberes da prática, essas experiências requerem novos conhecimentos sobre a ação docente. A formação, nessa concepção, vai além de sua institucionalização, seja na escola básica ou no ensino superior. Ela se estabelece em rede, na qual os saberes se entrelaçam em processos de produção coletiva e transformação. Assim, torna-se essencial que professores e gestores escolares se abram ao diálogo com diferentes fontes de conhecimento, superando a cultura do individualismo e engajando-se em experiências compartilhadas — tanto entre pares quanto com formadores universitários. Essa articulação contribui para fortalecer a autonomia docente e ampliar sua capacidade crítica diante do currículo e das práticas pedagógicas, promovendo o reconhecimento e a expressão de suas necessidades profissionais e pessoais.

Entre as questões que circunscrevem a formação de professores, clama-se pela emergência em ampliar o diálogo entre diferentes instâncias formadoras, de modo específico, viabilizar a colaboração entre a universidade e a educação básica, envolvendo articulações necessárias sobre estudos e pesquisas recentes na geração de conhecimentos, fomentando investimentos e políticas públicas concretas e adequadas. Essas modalidades colaborativas vislumbram a possibilidade de articular a atuação, a formação dos professores e as mudanças na escola.

A parceria entre universidade e escola básica concretiza-se por meio de ações colaborativas desenvolvidas no interior das instituições escolares. Essas experiências — que envolvem planejamento, reflexão conjunta, coordenação, problematização e avaliação crítica — configuram a articulação entre formação e investigação. Ao refletirem sobre as práticas vivenciadas nos dois contextos, os sujeitos simultaneamente se formam e investigam a própria formação.

Para que esse processo seja efetivo, é necessário criar um ambiente de escuta, sensibilidade e acolhimento, que favoreça o compartilhamento de memórias e experiências. Nesse sentido, fazem-se uso de dispositivos memorialísticos, tais como leitura de obras literárias, análise de fotografias, vídeos e experiências sensoriais, que auxiliam na evocação de vivências significativas. Utilizam-se também os chamados objetos biográficos, definidos por Almeida (2000, p. 1) como “construções do mundo material que incorporam experiências de vida de seu possuidor”.

O diálogo entre os conhecimentos oriundos da formação e da profissão permite a emergência de um novo conjunto de saberes sobre a docência. A formação é, portanto, um processo mais abrangente do que a sua formalização institucional: seja na escola básica, seja na universidade, ela ocorre na ação compartilhada, no cotidiano vivido e no reconhecimento mútuo entre os sujeitos que dela participam.

A relevância do elo no processo de pesquisa-formação se evidencia na constituição de um contrato ético entre os participantes, no qual são estabelecidos os limites necessários para a construção de um ambiente de confiança mútua. Essa confiança é fundamental para a socialização dos relatos e para a reflexão coletiva em torno das narrativas compartilhadas. A formalização consciente desse contrato representa, portanto, uma condição prévia essencial ao procedimento, pois inaugura a autorreflexão sobre os modos como construímos vínculos ao longo da vida — um fenômeno que remete a uma *mise en abyme*, ou seja, à inserção de um relato dentro de outro, gerando um jogo interpretativo entre o conteúdo narrado e a forma de narrar. Essa metáfora remete à sobreposição de camadas de sentido: o relato da experiência, o relato da construção do próprio relato e a relação especular entre eles.

Outro aspecto central no procedimento é a negociação constante entre o narrador e sua própria memória, no sentido de decidir o que deseja compartilhar e o que prefere resguardar. Trata-se de um movimento ético e subjetivo que reforça a importância da autonomia e da escuta na formação por meio da narrativa (Dominicé, 1990).

A inserção dos professores em comunidades colaborativas, como as CPAs, promove o fortalecimento da identidade profissional. Essa inserção estimula a abertura para a autorreflexão e para o enfrentamento dos desafios da prática docente. Os professores sentem-se mais dispostos a oferecer e receber feedbacks construtivos, a revisar suas concepções, a dialogar e a cooperar na busca por metas comuns — características centrais de uma cultura de aprendizagem.

As Comunidades de Aprendizagem têm como base teórica os princípios da Aprendizagem Dialógica, formulados por Ramón Flecha a partir do pensamento de Paulo Freire sobre o diálogo e da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Essas bases epistemológicas sustentam a ideia de que o conhecimento é construído por meio da interação entre sujeitos em condição de igualdade argumentativa.

É inegável que a escola, enquanto instituição, está estruturada para operar em equipe e que, para cumprir sua missão de mediar a transmissão da cultura às novas gerações — especialmente àquelas que historicamente foram excluídas da educação formal —, é imprescindível que todos os membros da comunidade escolar participem ativamente da elaboração, discussão e efetivação de seu projeto pedagógico.

No entanto, o conceito contemporâneo de “comunidade de aprendizagem” aqui mobilizado não é atemporal: possui um contexto histórico e geográfico bem definido, sendo construído a partir de práticas e experiências locais.

5. Considerações finais

A escola, como espaço multifacetado e culturalmente denso, abriga em seu cotidiano a complexidade das relações humanas e sociais. Ela não apenas reflete as contradições e desigualdades da sociedade, mas também se constitui como território potente para a construção de vínculos, saberes e identidades. A diversidade que a caracteriza, embora desafiadora, é também seu maior ativo formativo, por permitir o confronto com o outro, com diferentes modos de vida, valores e histórias — e, portanto, com a possibilidade de superação de preconceitos e discriminações historicamente cristalizadas.

Ao longo deste estudo, reafirmou-se a urgência de deslocar o eixo da formação docente de um modelo técnico e centrado na transferência de conteúdo para práticas que favoreçam a escuta, a colaboração e a reflexão sobre a experiência vivida. De acordo com Canário (2005), a formação centrada na escola rompe com a lógica de aplicação e reposiciona os sujeitos como protagonistas de seu processo formativo, valorizando o cotidiano escolar como espaço legítimo de produção de conhecimento. E ainda, o desenvolvimento do saber profissional é associado “tanto as suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (Tardif, 202, p.68).

O elo entre formação e prática, universidade e escola básica, mostrou-se essencial. As experiências analisadas indicam que a constituição de parcerias colaborativas, aliadas a metodologias participativas — como os dispositivos memorialísticos e os objetos biográficos — ampliam o sentido da formação ao integrar afetividade, narrativa e experiência. Tais práticas tornam possível não apenas o resgate das trajetórias docentes, mas também a (re)significação de suas práticas pedagógicas no coletivo.

A constituição de um contrato ético entre os participantes da formação, como sublinha Dominicé (1990), representa um gesto inaugural: cria-se um espaço de confiança e escuta mútua onde a partilha de relatos pessoais se torna possível e potente. Essa prática dá visibilidade à dimensão subjetiva da formação e permite a criação de laços — ou “nós” — que, embora simbólicos, sustentam o sentido de pertença e a responsabilidade partilhada na construção do conhecimento.

Ao final do percurso, o gesto ritual de cortar um pedaço da corda — mantendo um nó e liberando suas pontas — resume a experiência formativa em sua essência: criam-se vínculos que não aprisionam, mas

que podem ser retomados por escolha, em liberdade. A imagem da corda, como trazida por Moll (2000), remete a uma pedagogia do encontro e da cidade, em que histórias de vida e histórias de escola se entrelaçam para compor uma trama coletiva de aprendizagem.

Neste movimento, reafirma-se que a formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo, situado e relacional, que ocorre na e com a escola. Trata-se de reconhecer o valor formativo da experiência, a potência do cotidiano e o papel do professor como sujeito reflexivo, criador e corresponsável pela transformação da educação e, por extensão, da sociedade.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2001.
- ALMEIDA, Miguel. **Objetos biográficos: a memória como dispositivo de formação**. Lisboa: ISPA, 2000.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O cotidiano escolar: um campo de estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2010.
- ARAÚJO, Sandra Regina Sales; MORAIS, Wenceslau. Vozes da escola: formação continuada e práticas formativas. In: RIBEIRO, L. O. M.; MESQUITA, A. M. A. **A escola enquanto espaço vivido: uma perspectiva crítica**. São Luís, v. 29, n. 3, jul./set. 2022.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Porto: Asa, 2005.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Espaço-tempo da vida cotidiana na metrópole**. 2. ed. São Paulo: Labur, 2017.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CASTRO, Maria Aparecida C. de. Memória e subjetividade: entre práticas e representações trazidas na história de vida de professores. In: **Anais do III CIPA – AutoBiografia: Formação, Territórios e Saberes**, Natal/RN, 14 a 17 set. 2008.
- CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988a. p. 51–61.

- DOMINICÉ, Pierre. **Educação biográfica: aprender a partir da história de vida**. Porto: Porto Editora, 1990.
- FLECHA, R. **Compartilhando Palavras. Teoria e Prática da Aprendizagem Dialógica**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. R. J. Paz e Terra, 2015.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GOODSON, Ivor F. **Studying teachers' lives**. London: Routledge, 1992.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 35–50.
- JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11–23, 1999.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Porto: Porto Editora, 1992.
- RIBEIRO, L. O. M.; MESQUITA, A. M. A. A escola enquanto espaço vivido: uma perspectiva crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 3, jul./set. 2022.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. S.P. Vozes, 2002.
- TAVARES, Maria Aparecida; ARAÚJO, Sandra Regina Sales. A escola como lugar de formação. In: **Anais do VI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, Belo Horizonte: UFMG, 2008.

VIÑAO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Submetido: 25/05/2025

Aceito: 02/08/2025