

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 69

27 de abril 2020

ISSN 1068-2341

“Saberes em Diálogo”, um Programa de Formação Continuada em Rede: Universidade e Educação Básica

Gilberto Ferreira da Silva

Universidade La Salle

Brasil



Juliana Aquino Machado

Universidade La Salle, Rede Municipal de Educação de Canoas

Brasil

Citação: Silva, G. F., & Machado, J. A. (2020). “Saberes em Diálogo”, um programa de formação continuada em rede: Universidade e educação básica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(69). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4937>

Resumo: O estudo analisa as ações e os princípios emergidos no desenvolvimento de um projeto de formação continuada numa rede municipal de ensino, à luz da perspectiva descolonial, como possibilidade de se pensar os processos a partir de um lugar geoepestêmico. Este movimento pressupõe evidenciar o processamento das construções e experiências formativas a partir do olhar dos docentes, exercitando modos outros de produzir sentidos, formas de compreensão e de conhecimentos. No diálogo entre universidade, via colaboração com um programa de pós-graduação em educação e a educação básica, destacam-se princípios condutores que têm permitido desenvolver uma proposta de formação em serviço construída com a rede. A partir das sínteses produzidas, evidencia-se o papel dos educadores como intelectuais da docência, na produção de conhecimentos pedagógicos próprios do campo de atuação profissional, na criação de um espaço privilegiado de partilha de saberes e de produção do conhecimento, assim como,

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 12/07/2019

Revisões recebidas: 27/3/2020

Aceito: 27/3/2020

reconhece-se um movimento essencialmente colaborativo entre os docentes, garantindo o pertencimento pela adesão voluntária à proposta.

Palavras-chave: Formação continuada em rede; professor intelectual; descolonialidade

Knowledge in Dialogue, a networked continuing education program: University and basic education

Abstract: This study analyzes the actions and principles that emerged in the development of a continuing education project in a municipal school network, in light of the decolonial perspective, as a possibility of thinking about the processes from a geoeconomic place. This movement presupposes evidencing the processing of constructions and formative experiences from the perspective of teachers, exercising other ways of producing meanings, forms of understanding and knowledge. In the dialogue between universities, through collaboration with a postgraduate program in education and basic education, the main principles that lead to develop a proposal of in-service training built with the network. Based on the syntheses produced, it is evident the role of educators as teacher-intellectuals, in the production of pedagogical knowledge proper to the field of professional activity, in the creation of a privileged space of knowledge sharing and knowledge production, as well as recognizing an essentially collaborative movement among teachers, ensuring membership by voluntary adherence to the proposal.

Keywords: Continuing education in network; intellectual teacher; decoloniality

“Saberes en Diálogo”, un programa de formación continuada en red: Universidad y educación básica

Resumen: El estudio analiza las acciones y los principios emergidos en el desarrollo de un proyecto de formación continuada en una red municipal de enseñanza, a la luz de la perspectiva descolonial, como posibilidad de pensar los procesos a partir de un lugar geoeconómico. Este movimiento presupone evidenciar el procesamiento de las construcciones y experiencias formativas a partir de la mirada de los docentes, ejercitando otros modos de producir sentidos, formas de comprensión y de conocimientos. En el diálogo entre universidad, a través de la colaboración con un programa de postgrado en educación y educación básica, se destacan principios conductores que han permitido desarrollar una propuesta de formación en servicio construida con la red. A partir de las síntesis producidas, se evidencia el papel de los educadores como intelectuales de la docencia, en la producción de conocimientos pedagógicos propios del campo de actuación profesional, en la creación de un espacio privilegiado de reparto de saberes y de producción del conocimiento, así como, reconoce un movimiento esencialmente colaborativo entre los docentes, garantizando la pertenencia por la adhesión voluntaria a la propuesta.

Palabras-clave: Formación continua en red; profesor intelectual; descolonialidad

Introdução

Parte-se do pressuposto que justamente se pensa desde onde se está, desde um campo geoepestêmico, um lugar que não se limita ao físico, mas se envolve pela dimensão cultural, política, econômica e social que se atravessam na existência do fazer docente. Assim, ao tomar a formação continuada desde o contexto em que se quer compreendê-la, para atuar de forma qualificada, nos remete para conhecer como se processam as construções e experiências formativas que compõe a “malha” em que se movimentam os professores, no interior de uma rede municipal de educação.

É nesse projetar de horizonte, amparados pelos acertos e desacertos, e por vivências do tempo presente, que acaba se indicando e apostando em um futuro. Futuro este que se presentifica no fazer docente de educadores em rede, na rede e com a rede. Desse modo, tomamos a perspectiva da descolonialidade como referência para apresentar aqui uma releitura que não acaba por desconstruir, mas se propõe a pensar desde outros modos e formas de tradução da própria história vivida, assumindo assim, o lugar de quem pensa desde onde está, desde onde se situa. Um lugar epistêmico que ainda necessita ser melhor construído, definido, localizado, ou seja: “Descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erige um exterior a fim de assegurar sua interioridade” (Mignolo, 2008, p. 304). A descolonialidade aproximada ao campo da educação nos permite a abertura à outras vozes que historicamente ficaram silenciadas e invisibilizadas¹, para outros modos de ver e sentir o mundo. Aqui reside um grande desafio para um movimento que se constrói desde a opção política, implicando em abertura e desprendimento, para então, propor ações que possam ser traduzidas nessas dinâmicas “outras”. Assim, para Mignolo, “Descolonial implica pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais” (2008, p. 305).

Desde modo, nos vemos na obrigação primeira de oferecer elementos para se pensar com aportes que possam contribuir na compreensão de um processo histórico que insiste em se manter presente. A ideia de colonialismo é entendida como esse doloroso, violento e sangrento processo histórico, sustentado na noção de espoliação, usurpação e apropriação de bens naturais, da exploração da força do trabalho de comunidades originárias, assim como de seu empobrecimento e, em muitos casos, como por exemplo na América, África e Ásia, da aniquilação de muitos destes povos, o que no dizer de Mignolo:

... a opção descolonial concede à concepção da reprodução da vida que vem de *damnés*, na terminologia de Frantz Fanon, ou seja, da perspectiva da maioria das pessoas do planeta cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho (...). Essa é a opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir. (2008, p. 296)

O fato de poder recontar o vivido auxilia no processo de dar-se conta e, portanto, é um ato em si mesmo reflexivo, contribuindo para pensar o presente. Pois, ao tomar a perspectiva da

¹ A intelectual pós-colonial indiana Spivak (2018) refere-se a este processo não como invisibilização, mas como um “arremesso para fora da história”, ou seja, houve um processo de silenciamento que deve ser compreendido dentro da história ocidental moderna, mas que não se reduziu a este silenciamento. Essas outras vozes sempre se mantiveram presentes criando campos de resistências de modos outros de produção de conhecimento, ainda que não “reconhecidos” pelo paradigma da modernidade, aqui localiza-se potencialmente um campo de reflexão ainda, que sob nosso ponto de vista, deve ser melhor explorado.

descolonialidade acabamos por exercitar a capacidade de ver e rever a experiência que nos aconteceu desde outros modos e formas de compreensão. O próprio processo de escrita e re-escrita permite o revisitar da experiência, atribuindo assim novos sentidos e significados outros. Na sequência deste texto busca-se no diálogo entre ciência e escola, ou seja, universidade e educação básica, aproximações pelo viés da produção na área de formação continuada de educadores, para então, de forma reflexiva e propositiva; bem menos diagnóstica, mas sem abrir mão dela, apresentar uma proposta de formação de educadores em serviço, sendo dela que apresentamos os princípios orientadores do trabalho². Nesse sentido procura-se afirmar o lugar de produção intelectual aos educadores, distanciando-se do lugar de quem é objeto de estudo para assumir o lugar de produtor de conhecimento (Ávalos, 2000, 2007). Nessa direção e de forma ampliada, é Mignolo (1998) quem indica o quanto os efeitos desta perspectiva acabam por atravessar os ambientes acadêmicos, mesmo aqueles que se apresentam como os mais críticos. Ou seja, é comum nesses espaços a repetição de teorias apreendidas no contexto europeu e mais recentemente em países desenvolvidos e transportadas para outras realidades, normalmente apresentadas como tradução de conhecimentos que conferem status ao seu propagador. Finalmente, retomamos o que a sistematização da experiência feita permitiu organizar, e apresentamos as considerações finais em formato de síntese.

Universidade/Educação básica: Movimentos Descoloniais

As questões levantadas por Gatti (2017), ao fazer um panorama de aspectos emergentes no contexto brasileiro, acenam para diferentes desafios que ainda se impõem para se pensar a formação docente. No tangente aos desafios que atingem diretamente o papel da universidade na formação inicial, esta mesma pesquisadora vem há algumas décadas insistindo que a formação não tem acompanhado as mudanças contemporâneas da sociedade e, conseqüentemente, do trabalho que o profissional da educação deve realizar na escola em que desenvolve sua prática docente (Gatti, 1992, 2008, 2017). Em um trabalho publicado no início dos anos 90, Gatti, lançando mão de um estado da arte sobre formação de professores, contemplando um período de 1950 a 1986³, sintetiza uma interessante análise, resultado da revisão de literatura produzida:

(...) os diversos trabalhos voltados principalmente à análise de como o professor é formado, “denunciam uma grande imprecisão de qual o perfil desejável para esse profissional. Diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais, tornando-os, em sua maioria, currículos de formação geral, diluída e formação específica cada vez mais superficial.” (Silva, 1991, apud Gatti, 1992, pp. 70-1)

Pode-se pensar que se a formação ofertada pela universidade acaba por não traduzir as reais necessidades que os profissionais da educação, por ela formados, lançam mão para desenvolver sua ação docente, como consequência, e entendemos nós que não poderia ser diferente, a atuação desses

² O projeto Saberes em Diálogo foi apresentado de forma detalhada e contextualizado em outro trabalho de Silva e Machado (2018).

³ Levantamento feito por Gatti, revisão de literatura que acaba contemplando um período de mais de 30 anos de produção na área, se considerarmos os estudos da autora que abrange desde a década de 50 até o final dos anos 80. Em nossos estudos temos feito um esforço por entrar em contato com sínteses da produção no campo que permitam verificar os avanços e lacunas que são reveladas nos estudos, assim, com o intuito de poder propor e fundamentar ações que possam dialogar de maneira fecunda com a produção acadêmica e, então, apontar perspectivas de ação.

profissionais nos espaços escolares da educação básica também fica a desejar. Diz Gatti: “encontram-se dificuldades nas graduações quanto ao reconhecimento dos diferenciais do exercício do magistério nos diferentes níveis de ensino e dificuldades com a ideia de que formar professor é formar um trabalhador profissional” (2017, p. 731). Do estudo realizado no final dos anos 90, sobre como se encontrava a formação de professores, parece que pouco se avançou. Mais recentemente, em trabalho onde retoma a discussão sobre a formação docente, Gatti enfatiza: “verifica-se que as licenciaturas caracterizam-se por uma formação fragmentada, intra e inter cursos, com currículo fragilizado e estágios curriculares com problemas em sua realização efetiva” (2017, p. 731), aspectos estes que acabam por não contribuir de forma efetiva “para a profissionalização docente e nem para a construção de uma identidade profissional e sua valorização” (Gatti, 2017, p. 731). Quase trinta depois as exortações do passado se mostram atualizadas e insistem em permanecer vigentes. Há uma proposição, no dizer de Gatti, que implicaria em produzir um esforço coletivo amplo em prol da formação inicial de educadores, quiçá revisitando os próprios objetivos de estudos da pesquisa em educação e, em particular, do campo da formação de professores:

(...) há a necessidade de haver de um lado, consciência de que chegamos a uma situação totalmente insatisfatória nessa formação, e, portanto, insustentável, e, de outro, possibilidade de criação de alguma ação coletiva que permita trazer à tona contribuições fundantes originárias do campo das Teorias Pedagógicas e da Didática ao Conjunto de Áreas que são objeto dessa formação e da especialização de docentes. (2017, pp. 735-36)

De igual modo, evidenciam-se os esforços de pesquisadores comprometidos com uma educação pública de qualidade, traduzidas em ações e inovações na formatação, criação e elaboração de projetos curriculares formativos, que possam oferecer melhores condições para uma formação perfilada aos desafios contemporâneos que a educação básica apresenta. A análise de experiências formativas com estruturas e modelos curriculares diferenciados poderiam contribuir para se repensar e propor outros modos de organização da formação inicial oferecida pelas instituições de ensino superior. Talvez num esforço por buscar essas experiências e oferecer de forma sistematizada, conhecimentos bem mais consolidados. Exemplo disso é a experiência do chamado “Curso 150”, idealizado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS) no início dos anos 2000⁴. Particularmente, nossa atenção se volta para os processos formativos de educadores no âmbito da formação continuada. Por formação continuada, aqui, entende-se o conjunto de estratégias e dinâmicas que são postas em movimento para atender as demandas apresentadas pelos profissionais da educação que já passaram pela formação inicial. Tais ações visam o desenvolvimento profissional e de competências para o aperfeiçoamento do exercício da prática docente de forma qualificada. Assim, pode-se anunciar que um espaço rico, denso e desafiador se instituiu, possibilitando que para além da universidade, outros agentes formadores acabassem entrando em cena na tentativa de suprir lacunas, ou então, por buscar complementar, nem sempre de forma satisfatória, a formação necessária para a aquisição de habilidades e competências ao exercício da docência na prática da educação básica. Estas ações formativas, tanto podem ser propostas desenvolvidas por equipes de

⁴ Um curso que se propôs formar educadores/pedagogos atuantes em escolas do Município de Porto Alegre, em grande parte oriundos de instituições conveniadas, contando com profissionais não habilitados no campo da educação. O curso foi organizado em módulos, concentrando conhecimentos necessários à formação do pedagogo em grandes eixos/módulos, onde dois professores do ensino superior compartilhavam a ação docente. Maiores informações podem ser obtidas junto aos trabalhos de Silva e Fontebasso (2006a, 2006b, 2007, 2009, 2013).

assessorias das redes municipais e estaduais de educação, como iniciativas de instituições e redes privadas de ensino (IMBERNÓN, 2010).

Uma situação muito semelhante ao que já foi apontado anteriormente, referindo-se à formação inicial de professores, vamos encontrar no campo da formação continuada. O pesquisador espanhol Francisco Imbernón (2010) sintetiza da seguinte maneira:

De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe. (IMBERNÓN, 2010, p. 39)

Imagina-se aqui que o pesquisador espanhol acabe por contemplar, em sua análise, o contexto europeu, ao referir-se a diversos países que investem escassos recursos ao campo da capacitação de professores e, ainda, um investimento, que em sua avaliação, se dá de forma inadequada e ineficiente. No contexto brasileiro, recorreremos a publicação coordenada por Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), onde a partir da análise de algumas experiências, consideradas inovadoras no campo da formação continuada, as autoras destacam que se evidenciam nestas experiências, características do que aponta a literatura internacional na área, dentre as quais estão:

(...) ações direcionadas ao conhecimento pedagógico do conteúdo; desenvolvem estratégias formativas em que o professor tem papel ativo; valorizam a participação coletiva; estabelecem conexão com os contextos e com as políticas vigentes, e, mantêm-se por um período prolongado. (p. 269)

Ainda, particularmente nas experiências brasileiras, observa-se uma valorização sobre o ato investigativo do professor em sua própria prática, assim como destaca-se a presença da relação entre universidade e essas experiências como um elemento significativo. Aqui situa-se justamente um lugar que nos interessa pensar. Este lugar pode ser considerado como em processo de emergir, como ato que vem se instituindo, algo que acontece desde um lugar físico/geográfico, datado e situado, portanto, histórico e cultural.

Nos interessa pensar a formação continuada de professores desde esta perspectiva, que valoriza e reconhece a particularidade da experiência local. Este ato, em privilegiar o local, acentua a perspectiva descolonial, compreendida como um modo de estar, pensar e atuar no mundo. Um modo que não exclui, mas que desloca da centralidade o pensamento ocidental moderno, se propondo a buscar outras possibilidades, desde outros movimentos. Neste trabalho, nossa intenção centra-se na busca por realizar algumas aproximações entre o que se produz e o que se faz em formação continuada de professores e a perspectiva descolonial. Ao fazer isso, traz-se a noção de experiência colonial como um diferencial deste lugar de onde se produz (ou se quer produzir) a prática formativa de educadores. Aqui, coloca-se a força, no sentido de estimular a produção de um conhecimento próprio, desde o campo da escola como espaço privilegiado. Pontua-se que estes lugares locais, sejam eles de memória, de práticas linguísticas e de saberes diversos não se reduzem simplesmente a objeto de estudo, ou de exotividade, atualizando as concepções do “outro” e do selvagem, tão comumente atribuídas aos povos que viveram a experiência do colonialismo, mas se instituindo como lugares de pensamento, lugares onde emergem modos outros de comunicação, onde as mesclas resultam de processos de trocas, de somas, de adesões, lugares de onde se (re)criam epistemologias de fronteira (Mignolo, 2003). Fronteira epistêmica porque se pensa desde onde se está e epistemologia fronteira como resultado de um ato de desprendimento: “Desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer

obedecer. Habita a fronteira, sente na fronteira e pensa na fronteira no processo de desprender-se e resubjetivar-se” (Mignolo, 2017, p.19).

Coloca-se como desafio contínuo para se traduzir esta perspectiva para o campo da formação de professores, pois é preciso assumir o ato instituinte deste lugar histórico de produção de uma episteme própria para o campo da educação. Entende-se estes lugares como posições que desobedecem a lógica moderna ocidental de compreensão e produção do conhecimento, pois ao não se sujeitar à condição de conhecimentos de segunda categoria, mas reconhecer como modos outros de epistemologias, realiza-se uma opção geopolítica. Por isso mesmo, como um movimento físico, epistêmico e ontológico. Um movimento que coloca em perspectiva os sentires de quem ficou como objeto de estudo, de quem foi objetificado pela lógica moderna ocidental, de quem foi “arremessado para fora da história”. Portanto, ao realizar este movimento, desloca-se para a produção de uma epistemologia outra, que não se sobrepõe, que não anula a que se instituiu como hegemônica e pretensamente universal, mas desloca-se e desloca-a (fronteira) para produzir um outro discurso, traduzindo outras vozes, desde outros lugares de enunciação, o lugar da fronteira.

Aquí, pensamos o processo de formação continuada de educadores como esta possibilidade de movimento que se desloca epistemicamente para assumir o lugar de produção do conhecimento, o lugar do chão da escola, que historicamente foi relegado ao lugar de ação e de práticas de ensino. Assevera-se o chão da escola se o aliarmos ao fato de que esta escola reproduz a experiência colonialista. A desobediência desde a perspectiva ontológica e epistêmica traduz-se em opção política. No dizer de Catherine Walsh (2014), é preciso aprender a desaprender para aprender de novo. De forma privilegiada, associa-se a este esforço reflexivo descolonial a noção de interculturalidade, ambas compreendidas, no dizer de Walsh como: “apuestas, propuestas y proyectos de vida, de re-existir, senti-pensar y con-vivir en las grietas del orden dominante y de la matriz moderno/colonial” (2014, p. 47). A força de pensar desde esta perspectiva nos conduz e estimula a considerar um sujeito em sua integralidade e, ao mesmo tempo, um sujeito de incompletude, em processo permanente de construção, portanto, um ser ontologicamente que se produz na existência, no fazer, na ação de existir e re-existir (Munsberg & Silva, 2018). É Walsh que enfatiza, justamente este aspecto, tornando visível o lugar desde onde se produz o pensamento. “Sentir, pensar y repensar ahora, desde y con estas luces y grietas, posicionándome al respecto, a partir de ellas y de manera reflexiva dentro de mi propia trayectoria de militancia y activismo intelectual, (...)” (2014, pp. 47-8).

Tratar a formação continuada de professores assumindo estas dimensões nos desloca para um lugar em que os profissionais da educação assumem posições geoepistêmicas desde onde se produz o conhecimento e desde onde se produz a enunciação deste conhecimento. Nesta lógica, o que temos é a assunção de um profissional da educação, que de forma alicerçada em seu fazer e existir assume protagonismo desde uma opção política, epistêmica e existencial. É justamente nesta direção que a proposta que traduz o projeto Saberes em Diálogo⁵ aposta, se nutre e busca construir perspectivas outras na formação. É o que procura explorar e refletir o próximo item deste trabalho.

⁵ Para uma visão mais aprofundada e detalhada deste Projeto, também compreendido como Programa Saberes em Diálogo, sugerimos a leitura do artigo de Silva e Machado (2018). Os autores retratam a gênese e os desdobramentos que o projeto/programa, realizado em parceria com o PPGEDU/Universidade La Salle, vem tendo no trabalho formativo da rede municipal de Canoas/RS. De igual maneira encontra-se uma síntese no trabalho de Gatti et al. (2019).

Saberes em Diálogo: Um Projeto/Programa de Formação Continuada via Pesquisa Colaborativa/Cooperativa

Considerando o entendimento acerca da formação continuada como atividade inerente ao trabalho docente e, portanto, indissociável deste, propõe-se pensar o conjunto de ações de formação continuada que vem sendo empreendidas no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC), tomando por referência os princípios metodológicos comuns desencadeados na dinâmica do trabalho realizado no Projeto Saberes em Diálogo. Este projeto, iniciado em 2017, partiu da constatação da existência de um grupo significativo de professores com formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Na parceria entre a Universidade La Salle e a Secretaria Municipal de Educação, coordenadas pela Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos, e pelo Programa de Pós-graduação em Educação, trabalhou-se com a ideia inicial de potencializar os recursos humanos disponíveis na rede, organizando-se um seminário municipal, com o objetivo de socializar e dar a conhecer o que pesquisam/pesquisaram os educadores.

Na esteira da avaliação positiva deste evento, projetou-se a continuidade do trabalho para o ano seguinte, a partir da criação de uma comissão organizadora, composta por docentes da equipe de assessoria da Secretaria Municipal de Educação, PPGEDU e Educadores da Rede. Mobilizados pela ideia do que a literatura internacional aponta como desafios a serem enfrentados no campo da formação continuada de professores (Imbernón, 2010; Nóvoa, 2009; Silva & Machado, 2018) passou-se a considerar que o trabalho deveria buscar suprir essas lacunas e valorizar as potencialidades do que se considera como acertos ou positivities. Na escuta atenta de um coletivo que foi se instituindo e, também lançando mão do rigor no estudo da literatura, fez-se necessário um esforço por buscar ou produzir sínteses que pudessem alicerçar as ações empreendidas e as decisões tomadas. A primeira delas é a de que deveria ser um trabalho ao longo do ano, com acompanhamento, assessoria qualificada, comprometida e que se pudesse repensar as ações, mobilizando professores da rede no modo “por adesão”, distanciando-se da obrigatoriedade e, portanto, implicando na construção de uma cultura outra nos espaços gerenciais, onde se pudesse favorecer a participação dos educadores em atividades propostas pelo “Saberes em Diálogo”. Tal decisão procurou romper com ações de formação continuada realizadas de maneira pontual e segmentada, uma das ênfases pontuadas pela pesquisa na formação de professores, tanto no âmbito nacional quanto na produção internacional.

Já no segundo ano de trabalho, como resultado dos processos de reflexão criaram-se Grupos de estudo e pesquisa, organizados por temas de interesse dos educadores/pesquisadores e também foram dinamizadas Reuniões Ampliadas (RA). Estas estratégias foram planejadas com o objetivo de suprir deficiências no campo da pesquisa, muitas delas focadas em aspectos metodológicos, o que acabou estimulando a um revisitar de forma crítica a própria noção de ciência e conhecimento científico, desafio este que permanece. O ingresso no terceiro ano do projeto, através da intensificação do diálogo com convidados (assessores/gestores públicos, pesquisadores acadêmicos com experiência em processos coletivos e participativos de pesquisa), acabou contribuindo em proporcionar um olhar para a ação em movimento de forma qualificada e provocativa de avaliações. De modo a oferecer uma perspectiva ampliada desta dinâmica, o organograma (Cf. Fig. 1) na sequência resulta do esforço por situar a experiência em andamento.



Fig. 1. Organograma Geral

Aposta-se em um trabalho que não se define *a priori*, mas que valoriza o processo de construção a muitas mãos, ou como veio se dizendo, um trabalho “na rede, em rede e com a rede”, já apontando para um trabalho “além da rede”. Neste cenário de ações, igualmente vêm se “apresentando” princípios orientadores da ação formativa no Saberes em Diálogo. Tais princípios constituem-se numa forma de orientar a formação continuada em uma outra lógica, numa perspectiva em que os sujeitos envolvidos estão na centralidade do processo, um deslocamento do olhar que fixa ao exterior para um olhar que se volta para a interioridade dos participantes do processo, para então desta interioridade reconstruir e voltar o olhar para o exterior novamente. Conhecimentos locais, conhecimentos próprios, experimentados ao longo e ao largo de uma trajetória de ação e formação docente são colocados em diálogos, maximizando, na assunção do lugar epistêmico, apontar na direção do desenvolvimento profissional de educadores, ultrapassando a mera execução de ações pedagógicas, conduzindo para o lugar de produtores de conhecimentos próprios e específicos da e na ação docente, animados por um trabalho cooperativo e colaborativo de pesquisa. E daí sim, abrir-se para o exterior na busca do diálogo que se constrói, ainda que tenso e de negociação com a exterioridade, com o pesquisador da academia, com experiências outras vividas em outros contextos. Aqui entendemos situar-se a riqueza das trocas uma vez mediadas pela “roda de conversa” que garante a horizontalidade das relações epistêmicas e existenciais.

Assim, metodologicamente falando, o processo de registro do que acontece durante as reuniões e eventos (Cf. Fig. 1) experimentados pelo “Projeto Saberes em Diálogo” vão sendo registrados, lançando mão do Diário de Campo. Registros esses realizados pela equipe de assessoria⁶ e que acabam por fundamentar as informações que aqui trabalhamos neste texto. Os registros recobrem o período de março de 2017 a dezembro de 2018.

⁶ Esta equipe é composta por um professor pesquisador da Universidade e dois professores pesquisadores que fazem parte do quadro docente da Rede Municipal de Canoas.

Neste intento, nos propomos a explorar reflexivamente alguns destes princípios que vem emergindo do conjunto de estratégias pensadas, experimentadas e permanentemente avaliadas do ponto de vista da formação continuada na RMEC, a fim de ampliar o espaço de discussão sobre a efetividade das ações propostas neste cenário (Silva & Machado, 2018). Os princípios, quando localizados foram cotizados com a literatura no campo da formação continuada, portanto, o diálogo permanente com a produção na área tem se colocado como um desafio para estabelecer harmonia e fazer uso do que apontam as pesquisas, no sentido de qualificar e propor avanços neste campo, não só desde a perspectiva teórica, mas principalmente desde ações efetivas que justifiquem o investimento na pesquisa e a sua relação com a educação básica. Na busca por valorizar modos didáticos de apresentação dos princípios lançamos mão de duas estratégias. Na primeira delas, recorreremos ao final de cada princípio, à apresentação de uma situação que reveste o cenário das ações, estratégia esta que objetiva ilustrar e enriquecer, desde a perspectiva empírica, a argumentação apresentada. A segunda estratégia didática, sequencializa os princípios, aparentemente em um modo linear, mas que na verdade permite visualizar, relativamente como foram sendo “materializados” durante o processo. Cabe destacar que a ideia de seqüência ingressa como modo de apresentação. Até o momento localizamos um conjunto de oito (8) princípios que vêm orientando o trabalho no “Saberes em Diálogo”, sendo que os dois últimos (7 e 8, Cf. Fig. 2) emergem ao final do segundo ano de trabalho.



Fig. 2. Princípios Orientadores

Trabalho Colaborativo em Rede

Propõe que conceitos como partilha e solidariedade se convertam em ações que adquiram um caráter cada vez mais orgânico nas relações entre universidade e educação básica, entre os docentes, entre os docentes e a equipe diretiva, com os alunos, com a comunidade e com a mantenedora. Tais ações direcionadas ao enfoque colaborativo têm possibilitado um maior engajamento dos docentes nas propostas pensadas e construídas coletivamente, bem como nas

novas formas de trabalho, constituindo a escola como um centro de formação e um espaço sócio participativo ampliado (Mizukami, 2002), elevando-a a um lugar de destaque e constituindo-a num espaço onde as propostas e ações formativas são geradas, desenvolvidas, sistematizadas e avaliadas pelos sujeitos que lá estão, em síntese: Pensar desde e com quem se está! Em Mignolo (2003) encontramos ressonância na defesa de um projeto geoepistêmico em que o protagonismo assume radicalidade. Não são sujeitos do pensamento, mas agentes que atuam para o fazer e pensar desde e com seus pares, daí a potência de uma produção que se ampara no local para então dialogar com o global. Descolonizar a educação e a formação docente implica na abertura para outros modos de fazer, implica em sensibilizar e deixar-se se tocar por desconstruções, atos de (des)aprendizagens, ou como diz Walsh (2014), desaprender para aprender a apreender de novo. O exercício da escuta atenta, cúmplice e propositiva se apresenta como um caminho fértil para a descolonialidade. A aprendizagem colaborativa hoje é estratégia fundamental nas abordagens de formação de professores, que traz em sua essência ações como estudar, compartilhar experiências, analisar e investigar juntos sobre as práticas pedagógicas próprias de um contexto institucional e social (Rodríguez-Sosa, Lingan, Hernández & Alhuay-Quispe, 2017; Vaillant, 2016).

Estar no grupo de estudo, nos encontros formativos, onde colegas explicam, compartilham de seus conhecimentos, nos coloca em perspectiva de assumir igualmente um lugar de produtor de conhecimento, ao sair do lugar da escuta, movendo-nos em direção ao lugar também da enunciação. Atualmente são 10 grupos de estudos/pesquisa na rede. As formações específicas por área de conhecimento são conduzidas e orientadas por educadores da própria rede. Trabalho “alimentado” principalmente nas reuniões ampliadas (RA).

Fig. 3. Situação Ilustrativa

Aprendizagem Profissional Contextualizada

O chão da escola e o que nele acontece é o que orienta as ações, seja como processo de intervenção pedagógica, seja como projeção de trabalho futuro. Na construção de trabalhos, que encontram na escuta coletiva de colegas a formação para o desenvolvimento profissional, vai se traduzindo a ideia de: “aprender desde onde se atua, com quem se atua e com os desafios que o local apresenta” (Silva e Machado, 2018, p.109). Evidencia o entendimento acerca de que a formação continuada dos professores precisa ter como ponto de partida a realidade vivida todos os dias na escola (Canário, 2006), expressas em um conjunto de questões de caráter estratégico, que poderão orientar a construção de um plano de formação continuada profundamente comprometido com as demandas cotidianas e que, portanto, mobilizam a escola e os docentes. Essa dinâmica eleva a escola a um patamar de duplo viés, pois ao mesmo tempo em que é ponto de partida de qualquer ação formativa, também é ponto de chegada e se qualifica na medida em que seus desafios são pautas de discussão e de construção coletiva de alternativas pensadas e executadas (de forma autônoma) pelos docentes. Aqui se infantiza o quanto por um lado parece simples lançar mão da roda de conversa com os pares e produzir um pensamento próprio desde o chão da escola, entretanto, a mentalidade que predomina remete o tempo todo para buscar nas referências da colonização modelos e padrões que referendem práticas e iniciativas no âmbito da escola. A ruptura, o desprendimento e a abertura para o outro que está ao lado se coloca como caminho e exercício permanente neste processo (Mignolo, 2003).

As propostas de pesquisa apresentadas resultam, de como bem traduziu umas das educadoras/pesquisadoras em uma Reunião Ampliada (RA), “das perturbações que a sala de aula provoca no cotidiano, mobilizando a pergunta do porquê isso acontece”. São as dificuldades apresentadas diariamente pelos estudantes, somadas às projeções das experiências de cada docente, que ganham visibilidade nos espaços de discussão.

Fig. 4. Situação Ilustrativa

Registro e a Visibilidade das Práticas Docentes

Este princípio, inicialmente tratado como *Escrita de si/narrativas de vida*, têm se caracterizado como uma importante estratégia de compartilhamento de um conhecimento pedagógico autenticamente construído no “chão da escola”. Tal princípio dialoga de forma próxima com o “protagonismo docente” e com o “trabalho colaborativo”, considerando tais ações como complementares a uma socialização que tem ocorrido prioritariamente de forma oral, a partir dos registros de memória do próprio docente. A falta de registro escrito e sistematização das práticas docentes, entendidas como construção de conhecimento pedagógico, limita a visibilidade das ações ao campo individual, seja com relação ao professor ou a escola, impossibilitando que outros sujeitos ou outras escolas se apropriem de forma colaborativa do conhecimento produzido e possam pensar no seu contexto à luz do que já foi produzido pelos seus pares, em espaços e contextos outros. O registro e a visibilidade das práticas docentes possibilitam o exercício da autoria e do protagonismo, numa perspectiva do professor como intelectual do seu trabalho. A importância da socialização da escrita entre os pares se apresenta como o lugar da abertura para o novo, para a construção de outras relações permeada pelas trocas, desse modo reconfigurando o próprio espaço da escola e dessas mesmas relações. Aqui se percebe um processo de valorização do que é próprio, do que faz parte do cotidiano. A assunção do que se produz nesse cotidiano como algo que tem valor, e, portanto, sendo reconhecido entre os próprios pares.

Aqui se observa uma certa resistência na produção do registro, principalmente quando é pensado como forma de compartilhamento, ou seja, quando poderá ser acessado por um outro. Estratégias de acompanhamento, tanto do ponto de vista metodológico, quanto do ponto de vista do cuidado no tratamento destes escritos, são permanentemente objeto de preocupação por parte da equipe de assessoria do trabalho.

Fig 5. Situação Ilustrativa

A Pesquisa na Docência

Se apresenta como o modo de organizar e sistematizar os processos de registro de maneira metódica, como um modo pensado e compartilhado, utilizado como estratégia de auto formação. É o que afirmam Silva e Machado quando apontam: “Nesse sentido a pesquisa é para além da relação entre universidade e educação básica, conferindo a ideia de uma cumplicidade epistêmica que emerge também da relação construída com os estudantes” (2018, p. 110). O ato de poder se aventurar pela pesquisa do que se faz no chão da escola e com quem se faz remete para uma postura de desobediência epistêmica, pois ao propor assumir a escola como lugar de produção de conhecimento e seus agentes como produtores, eleva-se para o status da escola que abandona o lugar de reprodução para um lugar epistêmico de produção. Assim a escola acaba por se configurar um território outro de enunciação e produção do discurso, um lugar epistêmico desde referenciais outros. Com isso não se abandona o que já se conhece, na verdade se revisita para realocar o clássico conhecimento herdado da tradição ocidental moderna em um outro lugar. Este outro lugar resulta do processo de deslocamento da centralidade de um paradigma sustentado nos universais para dar espaço para outros modos de pensar e, o que se propõe, é um modo outro e não um outro modo.

O resultado de uma dinâmica organizada e vivida durante vários meses de trabalho, traduzida na publicação do E-book anual, acaba por demonstrar o quanto se aperfeiçoou ou avançou no trabalho da pesquisa posta em movimento. Muitas proposições de investigação ganham um caráter de continuidade ou redirecionamento no ano seguinte, revelando e reforçando a importância do que foi experimentado.

Fig. 6. Situação Ilustrativa

Autonomia e Protagonismo Docente

Revela a possibilidade da afirmação do papel do professor como intelectual da educação e de seu fazer pedagógico, em um movimento que rompe com o lugar historicamente conferido ao docente, em que “executar” tarefas se sobrepõe a um lugar de autoria do trabalho. Tal movimento mobiliza o desenvolvimento de um profissionalismo docente em recusa ao papel do professor como aquele que executa propostas e ações pensadas numa relação de exterioridade com o contexto da escola, uma vez que as soluções “vindas de fora” pouco contribuem para o desenvolvimento de uma autonomia profissional (Machado, 2013) e para a construção de soluções plausíveis ao contexto próprio. Ainda, tal princípio põe em exercício o movimento de autoria intelectual propositiva, em que o foco se desloca de um lugar de quem apenas aponta e constata para o lugar de quem revela e produz possibilidades de superação dos desafios encontrados. A formação entre pares pode ser analisada a partir de um duplo viés, onde por um lado há uma aproximação do mediador do trabalho com o grupo, favorecida pela proximidade do discurso, seja no âmbito de uma mesma atividade desenvolvida no local de origem (mesma faixa etária, ano, série, componente curricular ou função) ou, de um mesmo contexto de trabalho (quando desenvolvido dentro da própria escola). Se observa convergências entre as atividades e os discursos, exercitando desta forma a empatia e a autoestima, como elementos fundamentais para um sentimento de bem-estar docente, que tem relação direta com a qualificação das práticas pedagógicas.

A criação de espaços que ingressam na rotina do trabalho docente com o objetivo de proporcionar condições para que reflexões e análises de situações, sejam marcadas pelo êxito ou fracasso, se apresenta como necessidade permanente de mudança cultural nas lógicas que produzem os processos de gestão educacional.

Fig. 7. Situação Ilustrativa

Professor Intelectual

Aqui reside uma dupla função ao processo formativo, a primeira refere-se a formação continuada e parte-se do pressuposto do quanto é importante a assunção do professor dotado de uma epistemologia própria do campo de atuação profissional e, ao mesmo tempo, produtor de conhecimento e epistemes outras, consideramos importante retomar a noção do que a literatura na área tem enfatizado: a importância do professor pesquisador, reflexivo em sua prática (Alarcão, 2010; Ávalos, 2007; Nóvoa, 2009; Veiga & Silva, 2012) e investir nesta perspectiva de trabalho, experimentando formas e maneiras de concretizar esta direção formativa. Na segunda função para este desafio do professor intelectual coloca-se a questão da formação inicial que deve valorizar cada vez mais as condições reais e próximas do que se estuda e com quem e para quem se estuda e se forma. Entendemos que esta postura já pode garantir inovações nas reformulações curriculares e nas proposições no âmbito da pesquisa. De outro modo, aspecto que exige maior atenção refere-se à pesquisa no pós-graduação stricto sensu. São campos que exigem serem revisitados desde lugares epistêmicos outros permitindo com isso atualizar e renovar o lugar da pesquisa na relação com a educação básica, por exemplo.

O processo de sistematização de propostas de pesquisa, orientadas desde uma perspectiva que valoriza a tradição acadêmica, ainda que em vários momentos realizando a crítica ao tipo de ciência que se produz, bem como os momentos de compartilhamento destas propostas nos grupos de estudo, nas reuniões ampliadas e, finalmente, como síntese final no Seminário Municipal Anual do Saberes em Diálogo, acaba criando, estimulando e preconizando modos de produção do conhecimento de forma rigorosa e complexificada que preconizam a busca por modos de compreensão dos fazeres cotidianos da escola.

Fig. 8. Situação Ilustrativa

Horizontalidade

Refere-se à ideia de colocar em diálogo os saberes de todos os participantes do processo formativo, a partir da recusa à compreensão de que a legitimidade de fala se dá somente mediante à titulação acadêmica, hierarquicamente considerando os saberes da experiência e da cultura profissional como inferiores aos saberes acadêmicos. Nesta abordagem horizontal, são considerados e valorizados a diversidade de saberes/conhecimentos e fazeres de todos, compreendendo-os como fundamentais para a qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. De igual importância, agregam-se as “sensibilidades” como potencializadoras da produção do conhecimento, na contramão do que o pensamento moderno ocidental nos legou, ou seja, o bloqueio dos afetos e dos campos sensoriais (Mignolo, 2017). Nessa horizontalidade, ingressam experimentações no campo do cuidado com o outro, garantindo sua inteireza nas relações que se instituem pelo interior do trabalho auto formativo.

Um exemplo encontramos no cuidado ao convidar pesquisadores, docentes ou agentes externos ao processo. O lugar que ocupam e como vai se construir a relação com o coletivo de professores, participantes do projeto Saberes em Diálogo, se dá numa perspectiva de quem senta na “roda de Conversa” para deixar acontecer o diálogo, onde as trocas ganham importância, evidenciando o foco que nos une e nos mobiliza.

Fig. 9. Situação Ilustrativa

Adesão e Pertencimento

Embora entendida como inerente ao exercício docente, a formação continuada realizada, via adesão espontânea, tem evidenciado uma postura que expressa a autonomia do professor e a (auto) gerência sobre seu processo formativo, além de um maior comprometimento e engajamento com as propostas, num movimento que rompe com a ideia de “obrigatoriedade” de participação. Entretanto, a adesão aos processos formativos tem se utilizado de estratégias, geralmente não intencionais, que trazem ao foco da análise movimentos, denominados pelos próprios professores como “contágio” e “pulverização”, na perspectiva do professor como multiplicador do conhecimento produzido e socializado coletivamente e também na garantia de espaços de planejamento que se constituam como possibilidade de superação da solidão docente. A busca pela constituição e consolidação destes espaços de discussão e compartilhamento se mostra viável na medida em que as propostas formativas ganham organicidade dentro do trabalho desenvolvido na rede e passam a compor o cotidiano do trabalho pedagógico, não somente por ser uma oferta da mantenedora, mas, e principalmente, por um engajamento dos professores que passam a requerer cada vez mais estes espaços como alternativa ao individualismo docente. Tais elementos são mobilizadores de vínculos de pertencimento, na medida em que a identificação a um coletivo se define a partir de elementos conceituais, relacionais e de compreensão compartilhados sobre o fazer profissional.

Observou-se que ao lançar mão do princípio de que os professores são convidados a participar do processo de forma espontânea, e como única garantia, a certificação de uma carga horária condensada dentro de uma proposta de curso de extensão, acabou distanciando as discussões nos espaços (grupos de pesquisa, reuniões da comissão organizadora e reuniões ampliadas, por exemplo) da queixa, das faltas, das ausências voltando-se as preocupações para o projeto de trabalho que une os educadores em torno de elementos comuns, traduzindo-se no sentimento de pertencimento a um coletivo.

Fig. 10. Situação Ilustrativa

Tais princípios descritos são mobilizadores da criação de uma cultura de formação continuada que vem se instituindo na rede através de um movimento interno à própria rede, evidenciando o caráter sustentável de ações pautadas pela coletividade e pelo compartilhamento de responsabilidades e, conseqüentemente, de um maior comprometimento com o todo, numa alternativa às políticas caracterizadas pelos interesses de gestão municipal, que a cada movimento de troca de gestor, vê-se comprometida em sua continuidade. A ampliação dos espaços de condução dos processos formativos legitima uma construção que tem como princípio a centralidade da experiência docente.

A transformação dos sistemas educativos passa pela (re) formulação de políticas de desenvolvimento profissional docente, considerando os novos cenários de colaboração entre os profissionais da educação. Sendo assim, constitui condição fundamental o repensar dos programas de formação docente, levando em conta as necessidades dos docentes e das escolas, de forma a (co) responder aos interesses e demandas enfrentadas no cotidiano, especialmente no exercício do trabalho pedagógico e levando-se em conta as condições reais de exercício da docência, em cada contexto (Vaillant, 2016). A construção de uma política de formação continuada de professores, emergindo da própria rede, qualifica e legitima uma proposta que expressa, além de um compromisso político e de gestão, o entendimento e o compromisso dos professores com uma dinâmica formativa e auto formativa na rede, em rede e com a rede, mobilizando o exercício da autonomia profissional e em busca da autonomia intelectual.

Considerações Finais

Procuramos realizar aproximações entre os campos da formação continuada de professores e a descolonialidade e, como estratégia de mediação, tornar visíveis os princípios orientadores do trabalho que acontece na rede Municipal de Educação de Canoas, via o Projeto/Programa “Saberes em Diálogo”.

Uma das primeiras observações remete para o fato de que é um trabalho que emerge na rica e aberta parceria entre um programa de pós-graduação e uma rede de ensino da educação básica. Acentua-se o fato de que a busca por sínteses que precisem indicativos dos avanços e lacunas das pesquisas na área de formação continuada de professores, configura-se como um ponto de partida que alicerça a estruturação do trabalho e a tomada de decisões nos coletivos que foram sendo criados. Assevera-se a exigência de uma permanente vigilância para que o pesquisador acadêmico construa laços na coletividade em que suas competências próprias do domínio da pesquisa sejam igualmente traduzidas para o apoio prático do trabalho em andamento. De outro lado, constata-se que a equipe de assessoria da Secretaria Municipal de Educação desdobra-se em duas direções. A primeira delas refere-se à gestão dos processos, desde o ponto de vista mais operacional e de negociação com as instâncias e estruturas da máquina pública; a segunda, diz respeito ao cumprimento do papel propriamente de assessoria, para além do gerenciamento, ou seja, na produção da pesquisa e na elaboração de materiais teóricos para o trabalho formativo. Aqui reside

um ponto nuclear e de esfarelamento, pois constata-se uma negociação permanente entre estas duas posições.

Tomar por referência a discussão teórica da descolonialidade tem permitido um deslocamento epistêmico no modo de como se “vê” o mundo, ou de forma “sentipensante”, pelo fato de lançar alguns referências para orientar o trabalho de formação, contribuindo para o surgimento de dimensões, ou, o que chamamos aqui de princípios orientadores do trabalho. De um lado, observou-se que as sínteses das pesquisas, com o intuito de embasar as ações no projeto oferecem certa segurança no trabalho, e de outro, permitem vislumbrar aspectos ou dimensões que até então não ganhavam importância significativa, tais como por exemplo, os princípios de horizontalidade, adesão e pertencimento.

Por último, cabe destacar que há um cuidado especial no tratamento de todos os processos gerenciais do projeto, valorizando e respeitando a cada um dos participantes, traduzidos na aposta das potencialidades, competência e habilidades profissionais de cada um dos educadores, propiciando a conversão do trabalho na rede, inclusive em outros segmentos para um modo de agir, atuar e conceber as relações profissionais. Esta postura tem permitido que genuinamente se aposte no trabalho coletivo de forma potente, em detrimento de projeções antecipadas do futuro.

Referências

- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (7ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Ávalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. *Seminario sobre Perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*, Chile, 23 al 25 de agosto. UNESCO, ED-01/ PROMEDLAC VII /Documento de Apoyo.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latino-americana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.
Disponível em:
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre, Artmed.
- Gatti, B. A. (1992). A formação dos docentes: o confronto necessário o professor X academia. *Cadernos de Pesquisa*, 81(maio), 70-74.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. 13(37), jan./abr., 57-70.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>
- Gatti, B. A. (2017). Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 721-737, 2017.
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO01>
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., André, M E. D. A., & Almeida, P. C. A. (2019). *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. ARTMED: Porto Alegre.
- Machado, J. A. (2013). *A escola como espaço de formação continuada de professores: Um estudo no contexto da Rede Municipal de Ensino de CANOAS-RS*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade La Salle, 2013. Recuperado de:
<http://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/607> .
- Mignolo, W. D. (1998). Postoccidentalismo: El argumento desde América latina. In: S. Castro-Gómez & E. Mendieta, *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)* (pp. 26-49). Edición de. México: Miguel Ángel Porrúa. Recuperado de:
<http://people.duke.edu/~wmignolo/interactiveCv/Publications/teoriassindisciplina.pdf>

- Mignolo, W. D. (2003) *Histórias Locales/ diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: AKAL.
- Mignolo, W. D. (2008). Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em Política. *Cadernos de Letras da UFF*, 34, 287-324. Recuperado de: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>
- Mignolo, W. D. (2017). *Desafios decoloniais hoje. Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/Pr, 1(1), 12-32. Recuperado de: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>
- Mizukami, M. da G. N. et al. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar.
- Munsberg, J. A. S., & Silva, G. F. (2018). Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, 13(01), 140-154. <https://doi.org/10.21723/riaec.v13.n1.2018.9175>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Recuperado de: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>
- Rodriguez-Sosa, J., Ligan, S. K., Hernández, R. M., & Alhuay-Quispe, J. (2017). Experiencia de innovación en desarrollo profesional docente. *Revista Interdisciplinaria*, 34(2), 407-423. <https://doi.org/10.16888/interd.2017.34.2.10>
- Silva, G. F., & Machado, J. A. (2018). Saberes em diálogo: A construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 77(2), 95-114. <https://doi.org/10.35362/rie7723161>
- Silva, G. F., & Fontebasso, M. R. (2006a). Formação de professores: O curso 150 da UERGS, driblando impasses, enfrentando limites, criando alternativas In: *Saberes e práticas de ensino e pesquisa* (1 ed., pp. 71-85). Canoas: Salles.
- Silva, G. F., & Fontebasso, M. R. (2006b). Formação inicial de professores: Uma experiência com educadores em meios populares. *Contexto & Educação*, 21(75), jan/jun., 69-86. Recuperado de: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1110>
- Silva, G.F., & Fontebasso, M. R. (2007). Pesquisa na formação de professores: O desafio docente de articular a prática com a produção do conhecimento. In: D. M. Castro e Silva, D. M. L. Fiss & M. R. Fontebasso (Orgs.). *Formação de professores: histórias, memórias e educação popular* (pp. 81-94). Porto Alegre: Martins Livreiro.
- Silva, G. F., & Fontebasso, M. R. (2009). O estatuto da leitura e escrita na formação de professores: Reminiscências memoriais da experiência docente. *Innovación Educativa*, 19, 193 - 205. Recuperado de: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/4989/pg_225-236_innovacion19.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Silva, G. F., & Fontebasso, M. R. (2013). Memórias traduzidas: Docência compartilhada no processo de formação inicial de professores. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(26), 1-11. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n26.2013>
- Spivak, G. C. (2018). *Pode o subalterno falar?* (Trad. S. R. Goulart de Almeida, M. Pereira Feitosa, & A. Pereira Feitosa). Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docência*, 60, 6-13. Recuperado de: http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_60.pdf
- Veiga, I. P. A., & Silva, E. F. (Orgs.) (2012). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* (3ª ed.). Campinas, SP: Papyrus, 2012.

Walsh, C. (2014). Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. In: W. Mignolo, *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (1a ed., pp. 47-78). Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/332.pdf>

Sobre o Autores

Gilberto Ferreira da Silva

Doutor em Educação. Professor do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Coordenador da Linha de Pesquisa Formação de Professores, teorias e práticas educativas. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI). Pesquisador do CNPq.

E-mail: gilberto.silva@unilasalle.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6294-2322>

Juliana Aquino Machado

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Assessora e professora da educação básica da Secretaria Municipal de Educação de Canoas (2017-2020). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI).

E-mail: juliana.machado@canoas.rs.gov.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9282-0449>

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 69

27 de abril 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad

Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad

Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional

de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad

de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells Universidad

Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley

Editor Consultant: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada
Aaron Bevenot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University
Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville
Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland
Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel