

Revista nuestraAmérica, eISSN 0719-3092, vol. 9, n.o 17,  
Enero-Junio, 2021, e6049137 Ediciones nuestraAmérica desde  
Abajo (Chilecontacto@revistanuestramerica.cl) Recibido:  
23-09-2019 | Aceptado: 08-12-2020 | Publicado: 11-06-2021  
DOI 10.5281/zenodo.6049137 Derechos de autor 2021: autor  
Licencia:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## **Pensar e fazer formação de professores numa perspectiva outra**

### **Pensar y hacer formación de profesores en una perspectiva otra**

### **Thinking and conducting teachers' training from another perspective**

*Juliana Aquino Machado* 1; *Juliana Cristina da Silvab*  
2; *Gilberto Ferreira da Silvac* 3

1 Universidade La Salle, Brasil; 2 Universidade La  
Salle, Brasil; 3 Universidade La Salle, Brasil

a [juliaqrs@gmail.com](mailto:juliaqrs@gmail.com) ORCID  
<https://orcid.org/0000-0002-9282-0449>

b [ju2lucas.lorenzo@gmail.com](mailto:ju2lucas.lorenzo@gmail.com) ORCID  
<https://orcid.org/0000-0003-4339-1761>

c [gilberto.ferreira65@gmail.com](mailto:gilberto.ferreira65@gmail.com) ORCID  
<https://orcid.org/0000-0002-6294-2322>

#### **Resumo**

Neste texto propomo-nos a analisar algumas ações formativas desenvolvidas em uma rede municipal de ensino, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, procurando auscultar conceitos que vêm emergindo destas ações a partir de uma perspectiva epistemológica outra de construção do conhecimento docente. Tal perspectiva epistemológica considera, especialmente, alguns princípios das pedagogias decoloniais propostos por Walsh (2009), que numa interpretação ao contexto explicitado, se refere a organizar e conduzir os processos formativos a partir de um “pensar desde” e de um “pensar com”. O “pensar desde” é caracterizado por uma ação implicada, como princípio epistemológico de construção de saberes, num movimento

histórico-existencial, realizando na medida em que se leva em conta o *ethos* e o *habitus* dos nossos pertencimientos (Macedo 2006 e 2012). O “pensar com”, fundamenta-se em uma aposta pedagógica amparada na valorização do sujeito coletivo e individual como intelectual de sua prática docente, que se autoforma a partir da interação com os pares, num movimento pautado por principios dialógicos, portanto não mais um sujeito moderno, mas um agente participativo, atuante e crítico de seu próprio processo formativo.

Palabras-clave: formação; autoformação; docência; escola; decolonialidade

### Resumen

En este texto nos proponemos a analizar algunas acciones formativas desarrolladas en una red municipal de enseñanza, ubicada en la región metropolitana de Porto Alegre, buscando auscultar conceptos que vienen emergiendo de estas acciones desde una perspectiva epistemológica otra de construcción del conocimiento docente. Dicha perspectiva epistemológica considera, especialmente, algunos principios de las pedagogías decoloniales propuestos por Walsh (2009) que, en una interpretación al contexto explicitado, se refiere a organizar y conducir los procesos formativos a partir de un “pensar desde” y de un “pensar con”. El “pensar desde” se caracteriza por una acción implicada, como principio epistemológico de construcción de saberes, en un movimiento histórico-existencial, realizando, al paso que se tiene en cuenta el *ethos* y el *habitus* de nuestras pertenencias (MACEDO 2006 y 2012). El “pensar con” se fundamenta en una apuesta pedagógica amparada en la valoración del sujeto colectivo e individual como intelectual de su práctica docente, que se autoforma desde la interacción con los pares, en un movimiento pautado por principios dialógicos, por tanto, no más un sujeto moderno, sino un agente

participativo, actuante y crítico de su propio proceso formativo.

Palabras clave: formación; autoformación; docencia; escuela; decolonialidad

### Abstract

In this paper we propose to analyze some formative actions developed in a municipal school system, located in the metropolitan region of Porto Alegre, seeking to listen to concepts that have emerged from these actions from an epistemological perspective other than the construction of teaching knowledge. Such an epistemological perspective considers some principles of the decolonial pedagogies proposed by Walsh (2009), which in an interpretation to the explicit context, refers to organizing and conducting the formative processes from a "think from" and a "think with". The "thinking from" is characterized by an action implied, as an epistemological principle of knowledge construction, in a historical-existential movement, considering the ethos and habitus of our belongings (Macedo 2006 and 2012). The "thinking with", is based on a pedagogical bet based on the valorization of the collective and individual subject as intellectual of their teaching practice, which forms itself from the interaction with peers, in a movement guided by dialogical principles, therefore no longer a modern subject, but a participative, active and critical agent of his own formative process.

Keywords: formation; self-training; teaching; school; decoloniality

### Introdução

“Toda transformação educacional avança com paradoxos e contradições que vão se solucionando sempre que a interação e a colaboração prevalecem” (Vaillant 2015, 34)

Pensar e fazer formação de professores nos dias de

hoje pressupõe colocar em cheque algumas certezas consolidadas no decorrer da trajetória da educação, emergindo perspectivas que possam nos desafiar a reinventar nossas práticas e nos impulsionem a ressignificações ou, num caráter mais radical, à ruptura com os modelos de formação de professores amparados numa hierarquização de saberes e de lugares de fala. Esta ruptura requer um deslocamento de foco, na forma de pensar, conceber e colocar em prática as ações e programas formativos propostos em diferentes espaços, desde a formação inicial até a formação continuada ou formação permanente, entendida como um continuum (Gatti et al. 2019). Tal movimento pode ser pensado a partir de uma interpretação decolonial, sobretudo relativo a uma problematização ao papel e à ação da universidade na formação dos professores, a partir do entendimento desta como instância que tem feito a manutenção de princípios coloniais, através do privilégio epistêmico atribuído aos saberes científicos em detrimento dos demais.

Neste contexto, propomo-nos a colocar em reflexão algumas ações formativas desenvolvidas pela Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos (DFPP) da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Canoas, numa espécie de tradução através das práticas formativas realizadas, dos conceitos que vem sendo exercitados, a partir de uma perspectiva epistemológica outra[1] de construção do conhecimento docente. Tal perspectiva epistemológica considera, especialmente, alguns princípios das pedagogias decoloniais propostos por Walsh (2009), que numa interpretação ao contexto explicitado se refere a organizar e conduzir os processos formativos a partir de um “pensar desde” onde se está, portanto, a ideia de uma geoepisteme e de um “pensar com” quem se está. Este ponto de partida para se produzir dinâmicas e estratégias que possam orientar ações formativas e

autoformativas tem permitido colocar em movimento o que temos denominado como protagonismo e exercício de autonomia intelectual docente.

Tais conceitos emergem de uma postura que visa a exercitar a autoconsciência e provocar ação para a existência, bem como a humanização individual e coletiva (Walsh 2009), caracterizando-se, portanto, como princípio existencial e profissional do fazer docente. O “pensar desde” caracteriza-se por uma ação implicada, como princípio epistemológico de construção de saberes, num movimento histórico-existencial, que se realiza na medida em que se leva em conta o ethos e o hábitos dos nossos pertencimentos (Macedo 2006; 2012). O “pensar com” fundamenta-se numa aposta pedagógica amparada na valorização do sujeito coletivo e individual como intelectual de sua prática docente, que se autoforma a partir da interação com os pares, num movimento pautado por princípios dialógicos (Xavier e Szimanski 2015).

Desta forma, inicialmente serão apresentados três movimentos formativos desenvolvidos entre os anos de 2017 e 2018 na Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC) para, na sequência, evidenciar os princípios emergidos no decorrer destes processos vivenciados em relação com as discussões mais recentes no campo da formação de professores, em especial no Brasil e na América Latina, analisados à luz dos princípios decoloniais.

A “outra” lógica adotada pressupõe uma possibilidade de reconhecer que diferentes formas de pensar e fazer formação continuada de professores, pautada numa abertura ao desenvolvimento de práticas mais horizontais e na perspectiva da valorização dos saberes docentes advindos de diferentes fontes, em especial da experiência vivida, podem ancorar a produção de conhecimentos pedagógicos-científicos mais

coerentes com o fazer profissional docente cotidiano e representar, portanto, formas mais viáveis de desenvolver a formação continuada.

## **Construção do Referencial Curricular de Canoas (RCC)**

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) demandou aos estados e municípios a desafiadora tarefa de construir os referenciais curriculares de seus territórios, contemplando as especificidades próprias de cada contexto, a partir de um núcleo comum estabelecido no documento nacional (Brasil 2017).

Diante desta tarefa, mobilizamo-nos junto à RMEC para pensar uma forma de construir um documento que fosse capaz de traduzir o entendimento dos docentes acerca dos conhecimentos propostos para cada etapa, área do conhecimento e componente curricular, em relação com as especificidades do município e dos estudantes. Este movimento de construção com a rede ocorreu durante o ano letivo de 2018, a fim de que em 2019 as escolas pudessem trabalhar na reconstrução de seus Planos de Estudos e Projetos Político-Pedagógicos, em consonância com o novo documento.

Assumimos enquanto coletivo da DFPP/SME a opção por pensar que todas as ações de cunho pedagógico desenvolvidas “com” a rede passariam necessariamente pelo espaço da formação continuada. Desta forma, construir um documento curricular, a partir do qual as escolas e os professores deveriam pautar o seu planejamento e suas ações pedagógicas, mobilizados a partir dos encontros formativos realizados e conduzidos por e com os professores, poderiam contribuir na geração de um sentimento de pertencimento e comprometimento com o documento e, consequentemente, com o trabalho desenvolvido a partir deste, a fim de qualificar as práticas

pedagógicas desenvolvidas na escola.

A formação para elaboração do documento foi proposta em três etapas para cada bloco/área do conhecimento/componente curricular e foi coordenada, conduzida e sistematizada por professores que atuam em sala de aula nas escolas da RMEC, denominados “professores formadores”, em parceria com a assessoria pedagógica da DFPP/SME.

Em paralelo, foi constituído um Grupo de Trabalho (GT), formado por membros das equipes pedagógicas, pelos professores formadores, assessores técnicos do Conselho Municipal de Educação (CME) e da SME. Ao GT coube a responsabilidade de pensar a condução do trabalho de Construção do RCC, junto aos assessores da SME, a fim de construir orientações mais próximas e condizentes com a realidade das escolas. Dentre as ações do GT, destacaram-se:

Definição do nome e estrutura do documento;

Discussão sobre as concepções que pautariam a construção nos encontros de formação continuada;

Definição da metodologia de trabalho adotada nos encontros de formação continuada e na sistematização da construção de cada grupo;

Deliberações sobre o processo, cronograma de trabalho e divisão de tarefas;

Sistematização das produções;

Aprovação do documento final.

O documento construído “com” a rede foi submetido à apreciação e aprovação do Conselho Municipal de Educação em dezembro de 2018. O processo ora planejado teve sua culminância com o lançamento e publicação do Referencial Curricular de Canoas (Canoas 2019) e na implementação do documento construído, também a partir dos encontros de

formação continuada.

## **Projeto Saberes em Diálogo**

A análise diagnóstica e contextual realizada em 2017 nas escolas da RMEC, a partir de encontros com os docentes de cada instituição, bem como dos dados coletados junto à Unidade Administrativa da SME no mesmo período, evidenciou um aspecto até então pouco considerado na proposição das ações formativas desenvolvidas: o elevado percentual de professores com formação acadêmica em nível de pós-graduação. Conforme levantamento da Unidade Administrativa da SME em maio de 2017, do total de professores da RMEC, 51% já possuíam formação em nível de pós-graduação, sendo 45% de especialistas, 5% de mestres e 1% de doutores.

A partir desta análise, propomo-nos a pensar uma forma de articular os professores da RMEC, na visibilização de seus saberes acadêmicos, como forma de possibilitar a criação de redes de colaboração, em parceria com a Universidade. Assim, em agosto de 2017 realizou-se o 1º Seminário Municipal Saberes em Diálogo, que teve como foco dar visibilidade aos conhecimentos produzidos pelos professores da RMEC através da pesquisa na pós-graduação, em diálogo com os professores da academia, numa perspectiva de horizontalidade dos saberes. Os trabalhos apresentados no evento foram publicados em ebook (Machado, Ledur e Silva 2018), assumido como uma das formas de promover a visibilidade das produções dos professores.

A avaliação positiva do evento nos mobilizou a pensar a continuidade do trabalho e em 2018 o projeto teve um importante redirecionamento, no sentido de que os professores continuassem exercitando sua faceta pesquisadora, no espaço do seu exercício profissional, ou seja, a escola, a partir de sua vivência e experiência de pesquisa



adquirida na pós-graduação. Este movimento provocou os professores a pensarem projetos de pesquisa que estivessem vinculados aos desafios enfrentados cotidianamente na escola, como forma de viabilizar estratégias de enfrentamento através de uma postura investigativa acerca de seu próprio fazer pedagógico. Dentre as estratégias pensadas e realizadas a fim de subsidiar o professor neste processo, destacam-se:

Condução do projeto por uma Comissão Coordenadora, constituída por assessores da SME, professores da UNILASALLE e professores que atuam nas escolas da RMEC;

Organização de grupos de estudos (GE), aproximando os professores com interesses de pesquisa relacionados, coordenados por membros da comissão coordenadora;

Promoção de reuniões ampliadas (RA), em que a abordagem do trabalho se direcionaria para questões metodológicas e de organização do projeto e da escrita, em que os temas tratados seriam gerais a todos os participantes;

Realização do 2º Seminário Municipal, com apresentação dos resultados das pesquisas realizadas pelos professores durante o ano e de narrativas pedagógicas.

Visibilização das produções dos professores através da publicação de e-book.

A consolidação do projeto na e com a rede passa por um movimento que considera a continuidade das ações planejadas e avaliadas positivamente e a proposição de novas estratégias pensadas a partir da vivência do processo (Silva e Machado 2018), a fim de

garantir que o trabalho se constitua num movimento com continuidade, alicerçado no engajamento dos professores num contexto de rede.

## **Formação continuada para Equipes Gestoras**

Considerando o importante papel das Equipes Gestoras[2] na condução dos processos pedagógicos das escolas, desde 2017 a formação para estes profissionais tem constituído uma das prioridades do trabalho desenvolvido pela DFPP/SME. A compreensão sobre a impossibilidade de abrangência da mantenedora no desenvolvimento de processos formativos que dêem conta de uma rede com quase dois mil professores, aliado ao reconhecimento sobre a relevância da formação continuada desenvolvida no espaço de atuação profissional, ou seja, a escola, levou-nos a desenvolver um projeto de formação continuada, com o objetivo principal de proporcionar a reflexão e análise sobre situações que permeiam o cotidiano da escola e as atribuições específicas das funções, instrumentalizando estes profissionais frente aos desafios e necessidades do trabalho.

Os encontros trazem ao foco a discussão sobre as possibilidades e desafios do trabalho das equipes, estabelecendo estratégias de atuação com foco pedagógico, permitindo o planejamento de ações de intervenção pedagógica no trabalho desenvolvido pelos professores e se viabilizando através de uma metodologia que se efetiva através da construção de espaços crítico-reflexivos acerca do trabalho da gestão escolar, envolvendo aspectos de cunho objetivo e subjetivo, desde a legislação vigente até as relações estabelecidas com os diferentes segmentos.

Repensar a formação continuada em serviço, através das reuniões pedagógicas ou horários de trabalho pedagógico coletivos (HTPC) como possibilidade de

planejamento e intervenção, bem como através de ações de assessoria, acompanhamento e intervenção cotidianas é uma urgência que já vem sendo apontada há algum tempo por autores com estudos na área (Nóvoa 2009 e 2017; Canário 2009; Prado e Proença 2018; Cunha e Prado 2010; dentre outros) e por pesquisas realizadas na própria RMEC (Machado 2013).

Promover o resgate de uma cultura formativa enquanto pressuposto de qualificação dos processos pedagógicos é uma das principais motivações do trabalho de formação com as equipes gestoras das escolas, de modo que estas constituam um empoderamento e uma autonomia no sentido de conduzir as discussões e as construções que necessitam ser feitas na escola, num movimento de questionamento constante à uma formação realizada exclusivamente numa relação de exterioridade com a escola.

Sendo assim, a formação das equipes gestoras tem sido efetivada através de atividades como:

Encontros formativos por quadrantes[3], com a participação das equipes pedagógicas[4] das EMEFs;

Encontros formativos reunindo todo o coletivo das equipes pedagógicas das EMEFs;

Seminários Municipais, reunindo todos os membros das equipes gestoras da RMEC.

A diversidade das atividades propostas, através de diferentes espaços e com diferentes configurações explicita o nosso entendimento a respeito das diferentes necessidades formativas. Os encontros em grupos menores possibilita uma discussão mais pontual de aspectos próprios de cada comunidade escolar, pois viabiliza que as equipes pedagógicas

das escolas do mesmo bairro possam compartilhar questões específicas; encontros que reúnem todas as equipes pedagógicas da RMEC conduzem às discussões comuns ao perfil profissional e atribuições específicas da função de supervisor escolar ou orientador educacional; seminários que reúnem todos os membros das equipes gestoras conferem uma unidade aos temas tratados e possibilitam uma maior integração dos profissionais com as questões pedagógicas da escola, ainda que em seu cotidiano suas tarefas específicas sejam mais da ordem administrativa.

Comum a todos estes encontros, estão elementos que traduzem nosso entendimento acerca dos princípios que devem pautar os processos formativos, contemplando atividades em que os saberes profissionais dos sujeitos são trazidos ao foco da discussão, através de relatos de experiências, alternância na condução das atividades, convidados externos interagindo na perspectiva do diálogo horizontal com as questões da RMEC e dos profissionais das equipes gestoras, além de uma dinâmica que traz à rotina do processo de planejamento dos encontros o movimento de ouvir e escutar os sujeitos, a fim de possibilitar a ação-reflexão-ação, com foco no (re)planejamento a partir das necessidades que se apresentam.

## **Formação de professores numa perspectiva outra**

As experiências formativas que estão sendo vivenciadas se amparam na discussão e reflexão acerca de alguns importantes elementos que têm ganhado destaque no campo da formação de professores. Tais elementos, emergidos a partir da experiência de proposição e condução destas propostas formativas, em articulação com as discussões recentes do campo, tem alicerçado a

construção de uma lógica a partir da qual as ações são pensadas e executadas, num movimento de ação-reflexão que embasa o (re)planejamento de todas as propostas desenvolvidas na e com a rede.

A escolha pela condução dos processos formativos a partir desta lógica outra se dá pela indiscutível inadequação dos programas formativos desenvolvidos em diferentes espaços e da incapacidade das discussões travadas numa perspectiva tradicional e histórica de se fazer educação e formação continuada (Gatti 2017), em trazerem respostas coerentes aos contextos de exercício profissional. Segundo Macedo (2010, 31)

A formação como um fenômeno se fazendo, acontecendo, ou plasmado em algum momento da nossa vida, não se explica pelas lógicas dos modelos teóricos, não se deduz, compreende-se, explicita-se no seu acontecer com o Ser existindo em formação, refletindo/narrando sobre a sua formação e o estar formando.

O contexto atual requer novas compreensões acerca das situações geradas no ambiente escolar e, portanto, se faz necessário o exercício de novas posturas e relações pedagógicas (Gatti 2017), a partir das quais se tenha uma maior efetividade. Estas novas compreensões precisam passar a pautar os programas formativos, tanto no campo da formação inicial, quanto na formação permanente, alicerçando novas práticas que se costuram de forma mais orgânica às experiências vividas cotidianamente pelos sujeitos que fazem a escola diariamente.

A perspectiva decolonial nos conduz a pensar as práticas pedagógicas e formativas “desde” e “com” (Walsh 2009) as vozes que, historicamente, ficaram à margem da produção de conhecimentos, o que no contexto da educação é constituído pelos próprios professores que atuam fora da universidade e que, durante muito tempo, tiveram um papel centrado na

execução de tarefas ou metodologias pensadas por pesquisadores/professores não envolvidos diretamente com o “chão da escola”. Tal ruptura deve emergir de um movimento desde os contextos de atuação profissional e dos protagonistas da docência, constituindo uma nova lógica de pensar formação de professores, uma vez que

[...] não se pode esperar que as mudanças nas valorações do saber docente e de suas subjetividades mudem “por decreto” ou por novas condições geradas a partir das superestruturas, mas que o desengajamento da matriz colonial de poder pressuponha a passagem do heterônimo para o o autônomo. Nesse sentido, a geração de novos entendimentos em relação ao ensino e ao pedagógico é um ato de ruptura e reexistência, apesar das condições e práticas instaladas e normalizadas pelo poder colonial (Muñoz e Cuevas 2014, 51-2).

O primeiro elemento de convergência que emerge das ações propostas e constituídas no trabalho com a rede é a compreensão de que o fazer docente cotidiano produz coletivamente conhecimentos pedagógicos (Vaillant 2014; Arévalo e Nuñez 2016). Tal reconhecimento nos impõe necessariamente um deslocamento, em que se problematize conceitos como afastamento/proximidade, individualismo/colaboração, sujeição/autoria do seu trabalho. Este deslocamento conceitual e epistemológico, pode ser traduzido a partir da proposição de práticas formativas e relações profissionais coerentes com este novo lugar assumido, entendendo que tais elementos são inerentes à ideia de que o sujeito se forma e se transforma pessoal e profissionalmente, através da coletividade assumida no trabalho na escola (Fernandes e Prado 2008).

A proposição de práticas formativas que considerem o protagonismo dos sujeitos, numa articulação entre

pares, num movimento de alternância do lugar de quem fala e de quem escuta, de quem demanda e de quem é demandado, de quem coordena e de quem é coordenado, possibilita uma horizontalização de relações e a valorização das trajetórias individuais e coletivas de todos e de cada professor. Sobretudo, trazem ao foco os sujeitos-profissionais que, historicamente silenciados, assumem o lugar epistêmico de intelectuais da docência e, portanto, de produtores de conhecimento (Ávalos 2000 e 2007) social, cultural, existencial e profissionalmente implicados, dotados de um “rigor fecundo”, pois mediados por uma epistemologia socialmente implicada e referenciada (Macedo 2009).

É necessário que a formação permanente, entendida com um continuum (Gatti et al. 2019) seja mobilizadora do desenvolvimento da capacidade de produzir conhecimentos pedagógicos a partir da reflexão sobre suas práticas, que se qualifica na medida em que o intercâmbio entre pares e a formação nos contextos de trabalho ganha um espaço privilegiado, colocando-se como contraponto à práticas sociais hierárquicas e exclusivas (Silva Júnior 2015), historicamente produzidas e reproduzidas. A necessária ruptura passa por um novo/outro olhar para a formação de professores, numa postura de recusa às configurações consolidadas como fruto de uma repetição de discursos e práticas, que pouco contribuem para a construção de uma educação mais qualificada e dotada de sentido para docentes e estudantes.

O evidente aumento da qualificação acadêmica na RMEC é um aspecto que suscita diferentes análises. A necessidade de valorização da categoria pela sociedade e a complexidade do trabalho docente tem requerido dos professores a procura pela ampliação de sua formação acadêmica, como forma de buscar respostas aos desafios enfrentados cotidianamente

(Silva Júnior 2015). Em contrapartida, a qualificação acadêmica confere aos docentes uma capacidade de questionamento e cultura profissional alicerçada em outras bases. É recorrente nos discursos das Equipes Gestoras das escolas o desafio em lidar com grupos docentes tão heterogêneos, que agora passam a ter um perfil pautado pela dualidade de questões como formação e experiência profissional, sendo entendidas como contrapontos uma à outra. Alguns professores chegam à escola com uma elevada formação acadêmica, mas em contrapartida, não possuem experiência profissional na docência. Por outro lado, há alguns professores que já atuam há bastante tempo na profissão, mas que não buscaram aperfeiçoamento acadêmico. Tais perfis profissionais entram em choque no trabalho da escola, sempre que um saber é tratado de forma hierarquicamente superior ao outro, demandando às Equipes Gestoras uma grande habilidade de condução dos conflitos gerados a partir desta questão.

Do ponto de vista da docência, não há saberes mais ou menos importantes, pois a pluralidade destes advém de fontes de formação profissional, de currículos, da prática cotidiana, da vivência pessoal, dentre outras (Tardif 2002). Sendo assim, outro importante elemento que vem sendo exercitado na RMEC, através das ações formativas, é o trabalho colaborativo, como forma de superação desta hierarquização docente, gerada a partir do contraponto da formação à experiência profissional.

Segundo Vaillant (2019), embora as práticas formativas tradicionais ainda se mantenham em funcionamento, pouco a pouco emergem ações e estratégias alternativas baseadas no reconhecimento de que os saberes docentes se desenvolvem em processos colaborativos e de intercâmbio entre pares e, portanto, se orientam a partir de atividades reflexivas em torno da ação cotidiana dos professores. Entretanto, o trabalho



colaborativo precisa ser pensado e promovido de maneira intencional, formal e estruturado, favorecendo a criação de uma cultura de colaboração inerente ao trabalho escolar, com tempos e espaços para que os docentes possam exercitá-la.

O desenvolvimento de um trabalho colaborativo é um desafio que se manifesta a partir de uma ação dialógica em que se revela a vontade de participar e colaborar, construída em sentidos compartilhados, num movimento que não pode ser decretado (Arévalo e Nuñez 2016), mas que exige envolvimento e adesão, exigindo uma transformação da cultura profissional e institucional. Tal transformação exige por parte das redes de ensino, como mantenedoras de programas formativos, uma maior abertura e aposta nos seus docentes, a fim de que valores outros sejam considerados e priorizados a fim de que o trabalho colaborativo possa emergir como resultado de um trabalho em e com a(s) rede(s). Para Arévalo e Nuñez (2016, 57)

Podemos pensar que esse tipo de relacionamento é caracterizado pelo estabelecimento de certos valores, tais como confiança e confidencialidade, transparência, solidariedade, reciprocidade, avaliação da experiência por outro, a corresponsabilidade e, com este último, uma longa série de outros termos com prefixo co (cooperação, co-construção, co-autoria, coparticipação, co-investigação, co-ensino, co-produção, etc.) que concedem certamente um caráter mais coletivo, mais participativo e com menor definição, para um trabalho que foi imerso na individualidade e certeza. [...] trabalho colaborativo é claramente baseado em três pilares: confiança, discurso e empoderamento dos professores, que rompem com os laços de um medo que foi instituído por uma cultura profissional artificial, que permanece hegemônico, e que em nenhum caso foi gestado da consideração da voz dos professores (grifo dos autores).

Nesta perspectiva, a visibilização dos saberes, das produções docentes e a condução compartilhada de diferentes iniciativas são algumas das estratégias postas em ação, que dialogam com estes pilares do trabalho colaborativo. Ganha sentido o local desde onde se está atuando e com quem se atua, seja na relação com os pares, seja com os participantes diretos do processo, os estudantes. Ao voltar-se para o conhecimento e para conhecer o que e quem está próximo, observa-se um deslocamento dos profissionais da educação, na perspectiva que vão se tornando autônomos intelectualmente e progressivamente constata-se a assunção de um empoderamento epistêmico próprio da ação docente. Tais estratégias tem sido utilizadas de forma recorrente, mobilizando os professores para um maior sentimento de pertencimento, de confiança e de co-responsabilidade pelos processos desenvolvidos, num movimento que além de formativo, também se faz autoformativo, na perspectiva assumida, de formação como condição existencial, pois “tornamo-nos autores de nossa vida, tanto quanto de nossos textos, [...] sabendo – cada um de nós – que somos sempre a interferência de muitos em nós mesmo” (Macedo 2012, 17).

O terceiro elemento, que emerge desta análise, é o movimento de superação do isolamento do professor, chamado por Isaia e Bolzan (2008, 50) de “solidão pedagógica” e definido pelo “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo”. A elevada carga horária de trabalho efetivo em sala de aula, aliado à dificuldade em estabelecer espaços de encontro para o compartilhamento com os colegas na escola, além das inúmeras demandas de cunho burocrático decorrentes do trabalho, impactam o cotidiano do trabalho docente, podendo ocasionar este sentimento.

Como consequência do isolamento do professor, emerge o individualismo como uma das mais fortes e resistentes características da identidade docente, numa construção histórica e social da profissão. A superação do individualismo docente tem possibilidades de se efetivar mediante o exercício e construção de uma postura e de uma dinâmica de colaboração e de solidariedade, como elemento existencial e prerrogativa essencial da identidade docente, alicerçando a construção da experiência profissional a partir de uma condição que pressupõe que os tempos e espaços da escola sejam intencionalmente reorganizados, através do rompimento com algumas estruturas curriculares e de cultura profissional já consolidadas.

Priorizar o tempo para que a reflexão entre pares aconteça, em situações pensadas a partir da prática e do ambiente docente, considerando as subjetividades e as relações que se estabelecem no espaço da escola e alicerçado na compreensão de que tais atividades são inerentes à docência, representa uma aposta incondicional na potencialidade dos professores em produzir conhecimentos a partir da mobilização de questões de sua prática, em relação com os conhecimentos construídos academicamente e na relação com o currículo.

Desta forma, tais elementos descritos ganham força e organicidade na medida em que são entendidos pelos professores como capazes de produzir respostas sensíveis e coerentes com os desafios enfrentados cotidianamente. Tais princípios, mobilizadores de uma formação EM rede e COM a rede, constituem uma forma de fazer formação de professores de caráter pedagógico-decolonial, alicerçado na desconstrução dos discursos e práticas de formação construídos num espaço de alteridade ao instituído historicamente, essencialmente baseada numa relação de

exterioridade e segmentação entre os que pensam e os que executam.

A partir desta impressão, que torna o familiar algo estranho, e do estranho algo familiar, vemos a necessidade ética, política e epistêmica de reexaminar práticas familiares e noções sobre a conhecer os professores e seus métodos de treinamento, a fim de se desvincular das lógicas que perpetuam as relações de colonialidade, e pensar em fazer a formação de professores a partir dos espaços de alteridade (Muñoz e Cuevas 2014, 51).

Pensar e propor práticas formativas em diálogo com um pensamento decolonial significa reconhecer a escola como um legítimo espaço de produção e circulação de conhecimento(s) científico, amparados numa compreensão de cientificidade que leva em conta os conhecimentos produzidos para além dos espaço da universidade. Tal perspectiva não implica em hierarquizar saberes e conhecimentos, mas em abrir espaço para a circulação daqueles que durante muito tempo ficaram invisibilizados e/ou subalternizados, possibilitando a expressão e o reconhecimento destes como manifestação de um conhecimento que se produz na ação e, portanto, em campo.

## Considerações finais

Repensar a formação de professores, na perspectiva de algo inerente não só ao fazer docente, mas à existência, requer uma delimitação epistêmica dos campos de aprendizagem docente, numa ruptura necessária com as estratégias positivistas, numa tomada de partido explícita pelos saberes e sujeitos que foram relegados às margens (Muñoz e Cuevas 2014), ou seja, os professores. Ao exercitar a busca, em três movimentos formativos docentes, por sistematizar princípios que vêm orientando o

trabalho em uma rede municipal de ensino, observamos o quanto duas dimensões localizadas no âmbito epistêmico e existencial ganham evidência. Como estratégia de finalização vamos sintetizar as reflexões desde estas duas dimensões, que a priori não se excluem mas se complementam e se retroalimentam.

A primeira delas, um pensar desde onde se está, ou o que se denomina como uma geoepestime, valoriza o local e com quem se está, a escola e seus “habitantes”. Ao tomar este pressuposto como um princípio para propor e dinamizar ações formativas na rede pública de educação, acabou-se por conduzir processos interativos, auto formativos em que o protagonismo ganha maior evidência. O exercício desta prática postural e também epistêmica é desafiadora para a reconstrução de lugares, tanto para as equipes de assessoria da própria rede quanto para outras relações, tradicionalmente mantidas nestes processos de formação; entre estas outras relações, uma delas é com a universidade. Aqui o princípio da horizontalidade sustenta o movimento de interação e aprendizagem com os “pares”, sejam os da própria rede e da própria escola onde atuam, sejam os “pares” advindos dos espaços acadêmicos. O diálogo ganha força, exige comprometimento, cria vínculos, estabelece parecerias que não se nutrem pela ação pontual e esporádica, mas se alimentam de um projeto de trabalho a curto, médio e quicá longo prazo. Observa-se que em um trabalho com estas características sobra pouco espaço para visitantes curiosos.

A segunda dimensão, identificada como existencial, pode ser melhor compreendida dentro da perspectiva de um projeto político-existencial e, por que não, igualmente epistêmico, agregando a dimensão anterior. Ao conceber o trabalho docente e a formação continuada como integrantes de um projeto

político-existencial do trabalhador da educação, o sentido da ação docente e tudo que a ela se refere, acaba por romper com a solidão pedagógica, abrindo espaço para as interações profissionais, onde o trabalhador docente vai se percebendo como um participante que interage e atua colaborativamente e de forma atuante no processo. Enfim, desloca-se o sujeito moderno para o agente participativo e crítico do próprio processo.

## Notas

[1] A partir da década de 90 temos a irrupção de uma episteme própria que procura instituir-se desde a região latino-americana sob a terminologia da descolonialidade. Para ampliar informações sobre este movimento epistemológico conferir os trabalhos de: Escobar (2003) e Pachón Soto(2008).

[2] As equipes gestoras na RMEC são compostas por diretores, vice-diretores, supervisores e orientadores, no caso das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e por diretores, no caso das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

[3] Para fins de organização das Gestões Municipais, desde 2009, os bairros estão distribuídos em quatro quadrantes (nordeste, noroeste, sudeste e sudoeste); assim as escolas que pertencem a estes bairros igualmente são identificadas pelo quadrante referente.

[4] As equipes pedagógicas das EMEFs são compostas pelo Supervisor Escolar e pelo Orientador Educacional. Importar tabla

## Referências

Alves da Silva Junior, Celestino. 2015.

“Apresentação”. em organizado por Celestino Alves Da

- Silva Júnior et al. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp.
- Aquino Machado, Juliana. 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. Acesso em 19 de maio de 2019.
- Aquino Machado, Juliana; Reckziegel Ledur, Rejane e Ferreira Da Silva, Gilberto (Orgs.). 2018. . Canoas, Editora Unilasalle. Acesso em 19 de maio de 2019.
- Arévalo, Ana e Nuñez, Maurício. 2016. “Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo. Los profesores hablan”. *Docencia*, n.º 60, 55-65. Acesso em 19 de maio de 2019.
- Ávalos, Beatrice. 2000. “El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro”. Ponencia presentada en el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. UNESCO, ED-01/ PROMEDLAC VII /Documento de Apoyo. Acesso em 22 de agosto de 2019.
- Ávalos, Beatrice. 2007. “El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latino-americana”. Acesso em 20 de maio de 2019.
- Canário, Rui. 2009. São Paulo: Artmed Editora.
- Do Val Toledo Prado, Guilherme e Dias Martins Proença, Heloisa. 2018. “Práticas de formação profissional na escola: desafios na atuação da coordenadora pedagógica em parceria com os profesores”. v. 22, 2, 175-84. Acesso em 19 de maio de 2019.
- Fernandes, Carla e Do Val Toledo Prado, Guilherme.

2008. “A Narrativa na formação de professoras e de pesquisadores da/na escola: diários de viagem”. , 12(1):16-27, janeiro/abril. Acesso em 19 de maio de 2019.
- Ferreira Da Silva, Gilberto e Aquino Machado, Juliana. 2018. “Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino”. . Vol. 77, , n.º 2. 95-114. Acesso em 17 de maio de 2019.
- Gatti, Bernardete Angelina 2019. . – Brasília: UNESCO. Acesso em 20 de maio de 2019. /
- Gatti, Bernardete Angelina. 2017. “Formação de professores, complexidade e trabalho docente”. , v. 17, n.º. 53, p. 721-37. Acesso em 19 de maio de 2019.
- Isaia, Silvia e Bolzan, Doris. 2008. “Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária”. , v. 14, n.º 26, 25-42. Acesso em 22 de agosto de 2019.
- Macedo, Roberto Sidnei. 2006. . Brasília: Liber Livro Editora.
- Macedo, Roberto Sidnei. 2009. “Outras luzes: Um rigor intercítico para uma etnopesquisa política” en , compilado por Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi e Alamo Pimentel. Salvador da Bahía: Universidade Federal da Bahía.
- Macedo, Roberto Sidnei. 2010. Brasília: LiberLivro.
- Macedo, Roberto Sidnei. 2012. A . Brasília: Liber Livro Editora.
- Muñoz, Fernando Murillo; Cuevas, Héctor Gómez. 2014. Decolonialidad Epistémica: las prácticas del saber y la subjetividad docente desde otros territorios, en



- Héctor Gomez Cuevas e Murillo Muñoz, Fernando.  
Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Nóvoa, António. 2009. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António. 2017. “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”. v. 47, n.º 166, 1106-33. Acesso em 19 de maio de 2019.
- Oliveira Barrichelo Cunha, Renata e Do Val Toledo Prado, Guilherme. 2012. “Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores”. PUC-Campinas, n.º 28, p. 101-11. Acesso em 19 de maio de 2019. DOI:
- República do Brasil. Ministério da educação. 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. Acesso em 20 de maio de 2019.
- Rosineide Barbosa Xavier, e Szymanski, Heloisa. 2015. “Compreensão do diálogo em um processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico”. (online). Brasília, volume 96, nº242, 61-78. Acesso em 22 de agosto de 2019.
- Secretaria Municipal da Educação Canoas. 2019. Referencial Curricular de Canoas (RCC). Canoas: Secretaria Municipal da Educação. Acesso em 20 de maio de 2019.
- Tardif, Maurice. 2002. . Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vaillant, Denise. 2014. “Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo”. Revista Educar, nº Especial 30 aniversário, 55-66. Acesso em 20 de maio de 2019.
- Vaillant, Denise. 2019. Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción (Directors and teacher learning communities: a field

under construction). *Reveduc*, v. 13, nº 1, p. 87-106.  
Acesso em 19 de maio de 2019.

Vaillant, Denise. 2015. “Para uma mudança radical na formação inicial de professores” en Organizado por Celestino Alves da Silva Júnior et al . 1. ed. São Paulo: Editora Unesp.

Walsh, Catherine. 2009. “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir”. *UMSA* Acesso em 22 de agosto de 2019. /