

*(Re)existências na formação docente:
fazeres decolonizadores
desde um projeto de formação*

JULIANA AQUINO MACHADO

Canoas, 2022

JULIANA AQUINO MACHADO

**(RE)EXISTÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: FAZERES
DECOLONIZADORES DESDE UM PROJETO DE FORMAÇÃO**

Tese apresentada à banca
examinadora para fins de defesa de
Doutorado do Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade La Salle –
UNILASALLE.

Orientação: Prof^o Dr. Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS, 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M149r Machado, Juliana Aquino.

(Re)existências na formação docente [manuscrito] : fazeres decolonizadores desde um projeto de formação / Juliana Aquino Machado – 2022.

284 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.
“Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva”.

1. Formação continuada – Professores. 2. Projeto Saberes em Dialogo. 3. Decolonialidade. 4. Educação Básica. 5. Escola Pública. I. Silva, Gilberto Ferreira. II. Título.

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

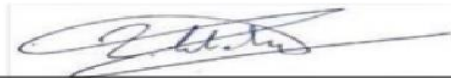
JULIANA AQUINO MACHADO

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

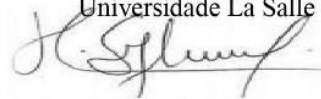
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. André Luciano Alves
FACCAT



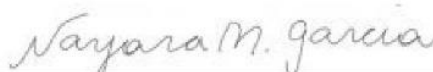
Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande
Universidade La Salle



Prof.ª Dr.ª Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle



Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
UNICAMP



Prof.ª Dr.ª Narjara Mendes Garcia
Universidade Federal do Rio Grande



Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Orientador e Presidente da Banca - Universidade La Salle

Área de concentração: Educação

Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 27 de setembro de 2022.



Resista. Exista. Encuentre entre sus afectos la ciudad habitable.

Organice la solidaridad. Cuide a los suyos, teja redes. Comparta el plato de comida cuando falte.

Abrace y contenga. Déjese abrazar y pídale cuando haga falta.

Lo quieren quebrado. Lo quieren asumiéndose imposible.

Lo quieren muerto por dentro y esclavo.

Grite cuando haga falta, mascarlar hace mal al alma y a los dientes.

Renuncie a la resignación. Anuncie la exasperación.

Contagie.

Camine un poco más pero elija siempre a los propios, Cada cual merece el jugo de los trapos que no lava.

Esto es parte de la justicia. [...]

A la estética, ética.

Esquive la anestesia general.

Diviértase, pero no se entretenga.

Ria como una espada. Sueñe como un escudo.

Practique la memoria del futuro haciéndose presente.

A la supervivencia, vivencia. Avive la llama.

No se acostumbre.

No se acostumbre.

No se acostumbre.

Exista en la identidad.

Resista la autoridad.

Encuentre entre sus afectos la ciudad habitable.

Natalia Carrizo

Agradecimentos

Chegar ao final deste trajeto reconhecendo aqueles que dele fizeram parte. Fios cruzados e entrelaçados que permitiram chegar ao final deste processo com gratidão. Ninguém faz nada sozinho. NINGUÉM! E ninguém é sozinho... Somos, a partir do que nos fizemos, COM os outros. Afetamos e somos afetados por tudo que por nós passa, nos constituímos desde as presenças e desde as experiências que nos permitimos vivenciar.

À UNILASALLE por toda trajetória acadêmica, pelas aprendizagens e pelo vínculo afetivo estabelecido, desde a graduação. Também ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela possibilidade de pesquisar, pensar e fazer formação de professores desde o chão da escola, como uma alternativa à pesquisa acadêmica clássica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa PROSUC, sem a qual seria inviável a realização desta pesquisa.

Ao município de Canoas, pela trajetória que foi possível construir até aqui, às oportunidades que tive, às pessoas que conheci, às parcerias que pude firmar, aos afetos construídos, ao vínculo profissional e pessoal com as pessoas pelas quais passei no decorrer deste tempo, nas escolas em que desenvolvi minhas atividades: EMEF Ceará, EMEF Ildo Meneghetti, EMEF Prefeito Edgar Fontoura, EMEF Paulo Freire, EMEF Tancredo Neves, EMEF Nancy Pansera; e nos setores nos quais estive vinculada: Secretaria Municipal da Educação (Diretoria Pedagógica e Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos) e Diretoria das Diversidades e Comunidades Tradicionais.

À Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC), pela possibilidade de me constituir e me reinventar como docente da rede pública, há 22 anos; por acolher e abraçar o Projeto Saberes em Diálogo como uma possibilidade de viver a formação continuada de professores de forma implicada. Às professoras e professores da RMEC, por tudo que juntos fizemos, em especial no período 2017-2020. Pela abertura e sensibilidade em se permitir vivenciar um movimento que permeou o cotidiano de cada um, com disponibilidade e engajamento. À gestão da SME deste período, através da Secretária Neka Freitas e da Secretária Adjunta (e amiga) Daniele Ilha, gratidão por apostarem e abraçarem o projeto conosco. Obrigada pela confiança na condução do trabalho que se expressou na autonomia com a qual pudemos sonhar e fazer.

Aos colegas da Comissão Coordenadora do Projeto Saberes em Diálogo por se disporem a caminhar ao nosso lado. Por abraçar e apostar nas possibilidades formativas que fomos alinhavando e colocando em prática. Por apostar de forma engajada nos nossos colegas e nas escolas da nossa rede. Por contribuir na escrita com sentido com que nossos colegas se aventuraram. Agradeço de forma muito especial ao grupo do Tricô: Rejane Ledur, Gilberto Ferreira, Juliana Silva, Ana Paula da Silva, Carolina Monteiro e Gabriele Bonotto, pelas reflexões tecidas no olhar COM o outro, por aceitarem o desafio de gestar, junto com a comissão coordenadora, um trabalho feito a muitas mãos.

Aos membros da banca de qualificação da tese agradeço as preciosas contribuições. Aos membros da banca de defesa, agradeço a disponibilidade na leitura da tese.

Ao meu orientador, Professor Gilberto Ferreira, pela parceria de tantos anos. Uma parceria que extrapolou os espaços “acadêmicos” e buscou em outros espaços a possibilidade de mobilizar aquilo que pesquisamos. Por todas as leituras e discussões. Pela amizade que fomos construindo. Por todo acolhimento e abertura em construir junto.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), por toda trajetória de pesquisa e estudos que construímos no campo da decolonialidade.

Às amigas-irmãs Juliana Silva e Cristiane De Boite agradeço a presença amorosa e atenta, o acolhimento, a amizade, o apoio para levantar e as mãos dadas para celebrar.

Aos meus pais Juca e Eliana por tudo, pelo amor, presença, apoio, por estarem sempre comigo.

Por fim, mas no início de tudo, aos meus amores: Giovanni, Gabriel e Rafael. Amores da vida, que me mobilizam a caminhar todos os dias. Amo infinitamente!

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo compreender e sistematizar o processo de formação continuada de professores vivido na experiência EM rede e COM a rede, a partir da experimentação de um projeto de formação desenvolvido com a Rede Municipal de Ensino de Canoas, construindo conhecimentos pedagógicos situados sobre formação continuada de professores. Ampara-se numa opção de caráter geopistêmico, priorizando o diálogo teórico desde autores da América Latina e, principalmente, do Brasil. Explicita o entendimento acerca da necessária contextualização das discussões, numa referência que toma por pressuposto o “desde onde se fala”, atribuindo relevância no processo de articulação do fazer, pensar e sistematizar. As opções teóricas e pesquisantes articulam-se às concepções do fazer pesquisa implicada, de cunho decolonial, apostando no sentido de uma (re)existência. A tese está organizada em três partes, sendo cada uma composta por estudos autônomos. A primeira parte discute as relações entre ciência, pesquisa, linguagens e fazeres como experiência na e com a educação. A parte 2 coloca em diálogo as concepções de formação de professores presentes na literatura com as concepções emergidas dos dados empíricos produzidos no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo, bem como evidencia os principais elementos, lacunas, avanços e tensionamentos destacados no campo da formação continuada de professores nos contextos europeu e estadunidense. A parte 3 conta a história do Projeto Saberes em Diálogo, a partir da vivência e do significado junto a sujeitos profissionais históricos e concretos, apresentando, analisando e avaliando reflexivamente os achados emergidos no/com o Projeto, à luz da literatura no campo da formação de professores, em interlocução com os conhecimentos produzidos pelos participantes. Finalmente, apresenta uma síntese das aprendizagens que foram experimentadas sobre formação continuada de professores na vivência do Projeto Saberes em Diálogo, bem como os principais achados emergidos dos estudos apresentados, trazendo reflexões que estão coadunadas com a literatura no campo, bem como com aquilo que as vivências DA e COM a experiência em formação de professores permitiu-nos construir. Dentre os principais achados da pesquisa, destacaram-se: a decolonialidade como uma escolha existencial; o pensar a pesquisa e a formação desde uma aposta geopistêmica; a possibilidade de gerar e gestar o novo, mobilizado pelas lacunas detectadas pela produção nacional e internacional na área;

a importância do registro, sistematização e socialização dos processos vivenciados como elementos de gestão e de pesquisa; a dissonância entre os interesses e necessidades das gestões, dos governos e daqueles que estão com o pé no chão da escola; o (des)comprometimento das gestões com os processos pedagógicos e formativos; a realização de um trabalho coletivo, colaborativo, amparado em pressupostos da horizontalidade e da gestão democrática; a avaliação permanentemente dos processos formativos desenvolvidos.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Decolonialidade; Projeto Saberes em Diálogo, Educação Básica, Escola Pública.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo comprender y sistematizar el proceso de formación continua docente vivido en la experiencia EM red y CON la red, a partir de la experimentación de un proyecto de formación desarrollado con la Red Municipal de Educación de Canoas, construyendo saberes pedagógicos situados en la formación continua docente. Se basa en una opción geopistémica, priorizando el diálogo teórico de autores de América Latina y, principalmente, de Brasil. Explica la comprensión de la necesaria contextualización de las discusiones, en una referencia que toma como presupuesto el “desde donde se habla”, atribuyéndole relevancia en el proceso de articular hacer, pensar y sistematizar. Las opciones teóricas y de investigación están ligadas a las concepciones de hacer investigación implícita, de carácter decolonial, apostando por el sentido de una (re)existencia. La tesis está organizada en tres partes, cada una compuesta por estudios autónomos. La primera parte discute la relación entre ciencia, investigación, lenguajes y prácticas como experiencia en y con la educación. La Parte 2 pone en diálogo las concepciones de formación docente presentes en la literatura con los conceptos que emergen de los datos empíricos producidos en el ámbito del Proyecto Saberes en Diálogo, además de destacar los principales elementos, lacunas, avances y tensiones destacados en el campo de la formación continua de los profesores en contextos europeos y americanos. La Parte 3 cuenta la historia del Proyecto Saberes en Diálogo, a partir de la experiencia y el significado con sujetos profesionales históricos y concretos, presentando, analizando y evaluando reflexivamente los hallazgos que surgieron en/con el Proyecto, a la luz de la literatura en el campo de formación de docentes, en diálogo con los saberes producidos por los participantes. Finalmente, presenta una síntesis de las lecciones aprendidas sobre la formación continua de docentes en la experiencia del Proyecto Saberes en Diálogo, así como los principales hallazgos que emergen de los estudios presentados, trayendo reflexiones que están en línea con la literatura en el campo, así como con lo que las vivencias del DA y COM nos permitió construir. Entre los principales hallazgos de la investigación se destacan: la decolonialidad como opción existencial; pensar la investigación y la formación desde un punto de vista geopistémico; la posibilidad de generar y gestar lo nuevo, movilizados por los vacíos detectados por la producción nacional e internacional en el área; la importancia de registrar,

sistematizar y socializar los procesos vividos como elementos de gestión e investigación; la disonancia entre los intereses y necesidades de las gerencias y de los gobiernos y entre quienes tienen los pies en la tierra de la escuela; el (des)compromiso de las direcciones con los procesos pedagógicos y formativos; realizar un trabajo colectivo, colaborativo, sustentado en supuestos de horizontalidad y gestión democrática y por fin, la evaluación permanente de los procesos de formación desarrollados.

Palabras Clave: Formación Continua Docente; Decolonialidad; Proyecto Saberes en Diálogo, Educación Básica, Escuela Pública.

Abstract

The present research aims at understanding and systematizing the continuing teacher training process ON and WITH the network, from the experimentation of a training project developed with the Municipal Education Network of Canoas, building local pedagogical knowledge on continuing teacher education. It is based on a geo-epistemic option, prioritizing a theoretical dialogue with authors from Latin America and, mainly, from Brazil. It expresses the understanding of the necessary contextualization of the discussions, in a reference that takes as assumption the “from where one speaks”, assigning relevance to the articulating process of doing, thinking and systematizing. The theoretical and research options are linked to the conceptions of doing implied research, of a decolonial nature, betting on the sense of a (re)existence. The thesis is organized in three parts, each one composed of autonomous studies. The first part discusses the relationship between science, research, languages and practices as an experience in and with education. Part 2 puts into dialogue the conceptions of teacher training present in the literature as compared with the concepts emerging from the empirical data produced within the scope of the Saberes em Diálogo [Knowledge in Dialogue] Project, and points out the main elements, gaps, advances and strains evidenced in the field of continuing education of teachers in the European and US contexts. Part 3 tells the story of the Saberes em Diálogo Project, based on the experience and meaning for historical and concrete professional subjects, presenting, analyzing and reflexively evaluating the findings that emerged from/with the Project, in the light of the literature in the teacher training field, in dialogue with the knowledge produced by the participants. Finally, it presents a synthesis of the lessons learned on the continuing teacher education in the Saberes em Diálogo Project experience, as well as the main findings emerging from the studies presented, bringing reflections that are in line with the literature in the field, as well as with what the experiences FROM and WITH teacher training allowed us to build. Among the main findings of the research, the following stood out: decoloniality as an existential choice; thinking about research and training from a geo-epistemic point of view; the possibility of generating and gestating the new, mobilized by the gaps detected by national and international production in the area; the importance of recording, systematizing and socializing the processes experienced as

elements of management and research; the dissonance between the interests and needs of managements, governments and those who have their feet on the ground at school; the (dis)commitment of managements with the pedagogical and training processes; carrying out collective, collaborative work, supported by assumptions of horizontality and democratic management; the permanent evaluation of the training processes developed.

Keywords: Continuing Teacher Education; Decoloniality; Knowledge in Dialogue Project, Basic Education, Public School.

Lista de ilustrações

Figura 1 - Formandas do Curso de Magistério – Colégio Maria Auxiliadora (1998).....	21
Figura 2 - Formatura do Curso de Pedagogia/Supervisão Escolar - UNILASALLE (Jan/2004).....	22
Figura 3 - Reunião Pedagógica na EMEF Prefeito Edgar Fontoura (18/11/2011).....	23
Figura 4 - Reunião Pedagógica na EMEF Paulo Freire (25/07/2015).....	25
Figura 5 - Sábado Letivo na EMEF Paulo Freire (27/06/2015).....	25
Figura 6 - 3º Seminário Municipal Saberes em Diálogo (05/11/2019).....	26
Figura 7 - "Comunidade de Afetos" (Dez/2019).....	27
Figura 8 - Recepção aos novos alunos do PPG em Educação UNILASALLE (11/03/2019).....	27
Figura 9 - Dos meus amores (11/10/2019).....	28
Figura 10 - Redes de apoio-afetos.....	28
Figura 11 - Encontro do GPEI/Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (08/05/2018).....	29
Figura 12 - Parcerias sentipensantes.....	31
Figura 13 - Posturas Pesquisantes.....	69
Figura 14 – O que você entende por formação continuada?.....	98
Figura 15 – O que, ao longo da vida profissional, após a formação inicial, foi mais importante na/como formação continuada?.....	103
Figura 16 – Como você avalia a formação continuada oferecida pela(s) Escola(s) em que você trabalha atualmente?.....	105
Figura 17 – Como você avalia a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal da Educação?.....	109
Figura 18 - Estrutura do projeto de pesquisa elaborada coletivamente pela Comissão Coordenadora do Projeto Saberes em Diálogo/2019.....	161

Figura 19 - Comissão Coordenadora no Lançamento do Projeto Saberes em Diálogo/2019	162
Figura 20 - "Tricô" do Saberes em Diálogo em março de 2020	163
Figura 21 - Reunião da Comissão Coordenadora do Saberes em Diálogo/março de 2020	164
Figura 22 - Reunião da Comissão Coordenadora do Saberes em Diálogo/março de 2020	165
Figura 23 - Professores participantes da Mesa de Trabalho 10 do 4º Seminário Municipal Saberes em Diálogo/2020.....	166
Figura 24 - Prof. Jane Barbosa participando da Live de Abertura do 4º Seminário Municipal em 2020	166
Figura 25 - Print de Facebook	168
Figura 26 – Prof. Dra. Marli André em encontro com a comissão coordenadora.....	169
Figura 27 - Prof. Dra. Bernadete Gatti em encontro com a Comissão Coordenadora	170
Figura 28 - Print de Facebook	174
Figura 29 - Princípios do Projeto Saberes em Diálogo.....	192
Figura 30 - Planejamento do "Tricô"	216
Figura 31 - Print de Facebook	222
Figura 32 - Print do Facebook.....	230
Figura 33 - Encontro do "Tricô" em março/2020.....	233
Figura 34 - Comissão Coordenadora em março/2020	235
Figura 35 - Comissão Coordenadora em setembro/2018.....	238
Figura 36 - Print do Facebook.....	239
Figura 37 - Comissão Coordenadora em dezembro/2018.....	240
Figura 38 - Print do Facebook.....	242
Figura 39 - Print do Facebook.....	273
Figura 40 - E-books dos Seminários Saberes em Diálogo	274
Figura 41 - Coleção Saberes em Diálogo	275
Figura 42 - Print do Facebook.....	275

Lista de siglas e abreviaturas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNESCO	Centro Nacional de Estudos de Sistemas Escolares
DFPP	Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos
DP	Diretoria Pedagógica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
GPEI	Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural
PMC	Prefeitura Municipal de Canoas
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
RCC	Referencial Curricular de Canoas
RMEC	Rede Municipal de Ensino de Canoas
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal da Educação
UNILASALLE	Universidade La Salle

Sumário

Prólogo: sobre mobilizações, afetos e pertencimentos	20
Referências.....	32
Entre experiências e aprendizagens: Tecendo uma costura coletiva.....	35
Referências.....	44
Parte 1 Passos e Espaços de um fazer comprometido com a vida	47
1.1 Estudo 1 – Ciência, pesquisa, linguagens e fazeres como experiência na/com a educação	51
1.1.1 Colonialismo, vida colonizada e espaços discursivos.....	52
1.1.2 Das travessias entre uma vida colonizada e uma postura decolonial.	55
1.1.3 Um fazer decolonial como processo decolonizante: das posturas pesquisantes	64
1.1.4 Da escrita como expressão das experiências (e experimentações) em educação.....	71
Dos caminhos até aqui trilhados.....	76
Referências.....	78
Parte 2 Inspirações para pensar a formação docente.....	82
2.1 Estudo 2 – Da formação DE professores à formação COM os professores: por uma formação docente “outra”	87
2.1.1 Lançando olhares sobre a literatura.....	88
2.1.2 Pensares e fazeres da formação DE professores.....	91
2.1.3 Saberes e fazeres decoloniais em diálogo.....	96
2.1.4 Insurgências para uma formação docente “outra”	113
De Lagartas e de Borboletas: para falar de um processo de transmutação	120
Referências.....	122

2.2 Estudo 3 - Formação continuada de professores em espaços geoeistêmicos privilegiados historicamente	127
2.2.1 Lançando olhares sobre a literatura.....	128
2.2.2 Das posturas pesquisantes	130
2.2.3 A formação continuada de professores na Europa	133
2.2.4 A formação continuada de professores nos Estados Unidos	136
2.2.5 Aproximações, distanciamentos, tensionamentos	138
Dos olhares lançados.....	140
Referências.....	142

Parte 3 Com-Vivências *compartrilhadas*. O Projeto Saberes em Diálogo..... 145

3.1 Estudo 4 Encontros, pertencimentos, afetos e aprendizagens: da sistematização de uma experiência.....149

3.1.1 Dos sentidos que fazem “sentir”	150
3.1.2 Das posturas pesquisantes	153
3.1.3 Retalhos em Cenas	156
3.1.4 Das costuras.....	159
Dos Arremates.....	176
Referências.....	177

3.2 Estudo 5 Princípios de uma experiência vivida: Memória, fazeres e aprendizagens.....182

3.2.1 De onde partimos e que trajetórias trilhamos.....	183
3.2.2 Das posturas pesquisantes	184
3.2.3 Do emergir dos princípios	187
3.2.4 Dos princípios emergidos NA e COM a experiência	191
Dos NÓS.....	205
Referências.....	207


3.3 Estudo 6 “Artesanias, prosas e afetos” para avaliar uma caminhada

3.3.1 Mobilizações de um processo	214
3.3.2 Das posturas pesquisantes	219
3.3.3 Avaliando: Entre os fragmentos da experiência e das aprendizagens vivenciadas.....	224
“Esperançando” na formação docente: “vai ter baile”	255
Referências.....	258

Horizontes de expectativas para uma formação de professores outra.....	266
Inspirações Pedagógicas do que a experiência vivida permitiu sintetizar	268
Referências.....	276
Sobre-Vivências: habitando a formação continuada de professores	277
Referências.....	284



Prólogo: sobre mobilizações, afetos e pertencimentos



Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me disse que somos feitos de histórias.
EDUARDO GALEANO

De vivências presentes, de sobrevivências, de ressurgências, de tantas outras memórias (individuais e coletivas). Pensar deste modo as imagens como lugares de questionamentos, lugares dentro dos quais, escrevemos, também, nossa história.
ETIENNE SAMAIN (2012, p. 162-163)

Buscar sentido existencial no fazer profissional e acadêmico tem sido um elemento recorrente em minha trajetória. Talvez uma rápida busca pelos arquivos de memória possa ajudar a explicitar melhor um pouco daquilo que hoje se evidencia de forma muito clara: a necessidade da implicação existencial no *saberfazer*, costurando as escolhas e opções que vão sendo feitas no decorrer da caminhada. Nos dizeres de Freire (2011), requer não estar no mundo de luvas nas mãos, apenas constatando, mas escolher um caminho que implica decisões, escolhas e intervenção na realidade, em que o conhecer e o fazer não pode se dar “descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele” (FREIRE, 2011, p. 75).

C. Wright Mills (2009), em sua obra “Do Artesanato Intelectual”, aponta que “os mais admiráveis pensadores da comunidade acadêmica não separam seu trabalho de suas vidas” (p. 21), em oposição a uma

convenção predominante, que reitera continuamente a “necessária” divisão entre o caráter pessoal e o caráter profissional dos sujeitos. Assim, o conhecimento se faz tanto como uma escolha de um modo de vida quanto de uma carreira, uma vez que “o trabalhador intelectual se forma a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício; para realizar suas próprias potencialidades” e assim, “quaisquer oportunidades que surjam em seu caminho, ele constrói um caráter que tem como núcleo as qualidades do bom trabalhador” (MILLS, 2009, p. 22).

Tudo que fazemos está atravessado pelos acontecimentos que nos passam e quase tudo que tem lugar na escola de alguma forma se relaciona com a vida passada, presente e futura das pessoas que transitam e fazem este espaço, se entremesclando com as histórias, ilusões, projetos e circunstâncias, que acabam condicionando e tendo influência sobre elas (SUÁREZ, OCHOA e DÁVILA, 2004). E assim, as vidas e biografias das pessoas são afetados pelos processos de escolarização e pelo tempo de permanência na escola, ganhando vida e sentido a partir das experiências singulares e coletivas de seus atores.

A opção pelo curso de Magistério, o início da trajetória docente como professora dos anos iniciais aos 17 anos, a escolha

pelo curso de Pedagogia, a entrada na Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC). No final da graduação, entra em cena a potência de uma experiência vivida, que ganhou reflexo em toda uma trajetória profissional e acadêmica. O estágio acadêmico realizado junto a um grupo de estudantes do curso de Magistério, na supervisão do estágio docente, alavancou uma experiência que implicou



de forma muito presente as opções profissionais, pedagógicas, metodológicas e acadêmicas, conferindo uma centralidade de interesse aos temas relacionados à formação docente.

O término da graduação trouxe a possibilidade de assumir a função de Supervisão Escolar numa escola da RMEC.



Tal experiência, vivida de forma engajada, foi determinante no processo de constituição de minha identidade docente, numa postura e opção claramente assumida pelas funções pedagógicas em detrimento das demais e na função de coordenação pedagógica, como possibilidade de mobilizar coletivos, apoiados em princípios que hoje,

amadurecidos, pautam o conjunto de ações desempenhadas em todos os espaços de atuação por onde tenho transitado. A supervisão escolar, ou seja, uma super-visão, no sentido de uma visão ampliada, ampla, global, que considere os contextos, que leve em conta as pessoas e os espaços onde estão inseridas e, principalmente, as relações que se estabelecem entre todos estes elementos, passam a constituir uma postura profissional-existencial que permeou minha trajetória em todos os espaços em que vim a atuar posteriormente e se traduz hoje em uma postura permanente.

A formação “continuada” no espaço da escola foi uma das mais desafiadoras facetas do trabalho na supervisão da escola e, por isso, sempre priorizada, como forma de garantir a qualificação permanente do trabalho desenvolvido. A entrada no mestrado, portanto, se dá em um contexto em que esta experiência implica de forma muito pontual no desejo de pesquisa a desenvolver, pois não cabia a possibilidade de trabalhar num estudo que não estivesse profundamente vinculada ao meu contexto de atuação e aos desafios do meu



Figura 3 – Reunião Pedagógica na EMEF
 Prefeito Edgar Fontoura (18/11/2011)
 Fonte: Arquivo Pessoal

fazer profissional. Essa vinculação do foco da pesquisa e dos seus achados se transformou numa obrigatoriedade ética, tendo em vista o subsídio do curso ter sido oriundo do Programa de Bolsas de Estudo, firmado entre UNILASALLE e Prefeitura Municipal de Canoas (PMC).

Pesquisar a formação continuada em serviço no espaço da escola (MACHADO, 2013) representava uma possibilidade de qualificar o meu trabalho naquele momento, entretanto, acabou por contribuir de forma muito potente no trabalho que vim a desenvolver na assessoria pedagógica da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Canoas (2013-2014 e 2017-2020), mais especificamente no trabalho de formação continuada COM as equipes pedagógicas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e com os docentes. Hoje atuando em outro espaço, na Diretoria das Diversidades e Comunidades Tradicionais, da Prefeitura Municipal de Canoas, novas/outras possibilidades formativas se desenham, ainda que não seja esse o cerne do trabalho neste espaço. A

implicação existencial a que me referia se expressa de forma concreta nessa experiência atual, ainda que fora do espaço da Educação.

A trajetória na Supervisão Escolar, conduzida por uma presença muito próxima com as professoras e professores, num exercício permanente de empatia e de auto(re)conhecimento “no e com o outro”, conduziu-me a um entendimento acerca da relação indissociável entre o ser professor/supervisor/pesquisador. Não um pesquisador desvinculado de seus desafios cotidianos, mas, ao contrário, um pesquisador que se faz e se forma continuamente, justamente no movimento de pensar e problematizar o seu fazer e que, com isso, busca alternativas de superação destes desafios a partir do próprio contexto, em relação com os demais, pois ninguém pensa sozinho, num monólogo solitário; estamos contidos num espaço interno de horizonte socialmente construído (OLIVEIRA, 1996).

Pensar a educação nesta perspectiva requer pensar sempre no viés do coletivo e sobre o quanto aquilo que individualmente se faz ou se produz é resultado daquilo que somos e fomos coletivamente, na relação com os outros. Para Carvalho (2009), é como uma “potência de ação coletiva”, que se expressa na possibilidade e capacidade dos grupos de interagirem e, colocando-se em relação, “produzirem, trocarem e utilizarem conhecimentos” melhorando assim “os processos de aprendizagem e criação” (p. 12-13).

O hiato temporal que vivenciei entre as duas experiências na assessoria pedagógica da SME, com a volta para o chão da escola, foi motivada pelo desafio da implementação de uma escola “outra”, pautado num movimento colaborativo, dialógico e democrático. Essa vivência acabou possibilitando experiências singulares e significativas, impactando profundamente minhas concepções pessoais e profissionais acerca do “fazer educação” e, principalmente, sobre a potencialidade dos processos formativos centrados nos sujeitos. Neste espaço, pude experienciar



Figura 4 – Reunião Pedagógica na EMCF Paulo Freire (25/07/2015)
Fonte: Arquivo Pessoal

formas outras de gestão e de condução do trabalho pedagógico da escola. Formas de ser professor em que vulnerabilidade e risco, elevaram o vivido a uma experiência que se constituiu a partir da abertura, da receptividade e da disponibilidade e, com isso, inscreveu marcas, produziu afetos, deixou efeitos e vestígios (LARROSA, 2018). A experiência vivenciada, embora imbricada pela subjetividade, pois cada um passou por ela à sua maneira, deu-se no espaço do coletivo, experimentado de forma compartilhada, com aqueles que “compõem conosco”.

O trabalho de construção desta escola “outra” COM os sujeitos que dela faziam parte, foi interrompido após dez meses e a saída da escola representou um momento de profundo luto profissional. Os sentimentos que vieram à tona e estiveram presentes durante os dias mais difíceis, se consolidaram em importantes alicerces para os próximos capítulos, pois as experiências vividas atravessaram o tempo e o espaço e ressoaram em outras experiências, outros tremores e outros cantos (LARROSA, 2018). A volta à sala de aula, após a passagem por esta intensa experiência vivida possibilitou um movimento de resgate pessoal e



Figura 5 – Sábado Letivo na EMCF Paulo Freire (27/06/2015)
Fonte: Arquivo Pessoal

profissional, ressignificando minha identidade docente e colocando em cheque muitas das práticas até então consolidadas como professora, problematizando e questionando a estrutura tradicional da escola e da formação docente e reivindicando uma postura e uma forma de ser professor que se sustenta em princípios com os quais se compreende que não se pode mais continuar a fazer as coisas como sempre foram feitas.

Experimentar formas outras de fazer educação nos provoca a um redimensionamento da postura pessoal e profissional que nos forma e nos transforma, como componentes fundamentais da experiência
(LARROSA, 2018).

No início do ano de 2017, a volta ao trabalho de assessoria pedagógica na SME, marcada pelas vivências na trajetória profissional, ganha outro caráter. Embora atuando no mesmo departamento do período anterior, o trabalho neste momento se constitui de outra forma, pois as *implicações* ganharam novos elementos, a partir das vivências, que antes não estavam presentes ou ainda estavam “invisibilizados”.

Neste contexto, surge a ideia inicial do *Saberes em Diálogo*, que nasce na proposta de um evento, tem continuidade como um projeto,

ressignificando a dinâmica inicial e se consolida num movimento de construção e condução coletiva, exercitando muitos dos elementos experienciados em diferentes espaços profissionais de minha trajetória docente. O Projeto Saberes em Diálogo não se configurou por uma ação



Figura 6 – 3º Seminário Municipal Saberes em Diálogo (05/11/2019)
Fonte: Arquivo Pessoal

pontual, mas por ações desenvolvidas dentro de um processo contínuo, em diálogo com o debate atual sobre formação

continuada, de maneira atenta, aberta e curiosa com o que a produção acadêmica vem apontando de avanços nesta área, bem como com os desafios que a permeiam, revelando lacunas e fragilidades. Para além de um movimento formativo, Saberes em Diálogo foi constituindo “Comunidades de Afetos” (CARVALHO, 2009), em que pudemos experienciar a potência de uma ação coletiva, mas também em que pudemos construir vínculos, vivenciar o

pertencimento, a afetividade, a amorosidade, a amizade, a empatia. Por tais relações constituídas, Saberes deixou marcas profundas na pele de quem o vivenciou e impactou a alma e o coração de cada um de nós.



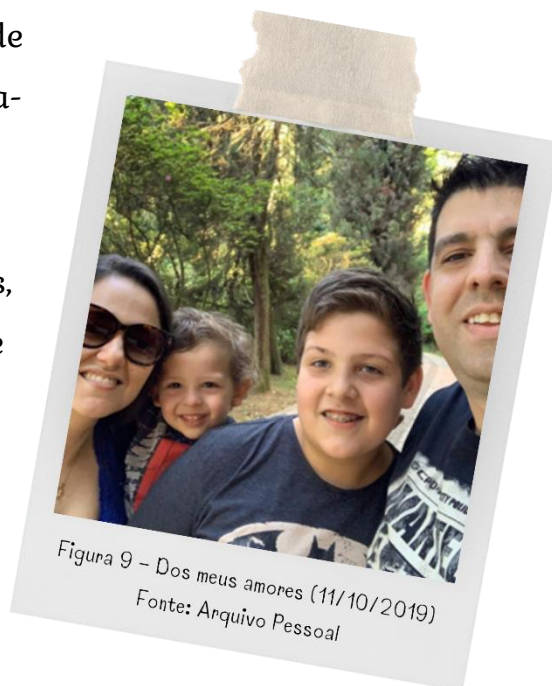
Figura 7 – “Comunidade de afetos” (Dez/2019)
Fonte: Arquivo Pessoal

E foi justamente nesta vivência NA e COM a rede, que meu desejo de voltar à academia se mobilizou, trazendo à centralidade de uma pesquisa de doutorado a experiência vivenciada no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo, com a intenção explícita de, novamente, pensar a pesquisa como possibilidade de qualificar o trabalho desenvolvido, após seis anos da defesa do Mestrado.



Figura 8 – Recepção aos novos alunos do PPG em Educação UNILASALLE (11/03/2019)
Fonte: Arquivo Pessoal

O ingresso no doutorado, viabilizado pela concessão da Bolsa CAPES-PROSUC¹, trouxe novamente o desafio de conciliar diferentes facetas. O ser pessoa-mulher-mãe-filha-esposa-profissional-estudante carrega em si o necessário movimento permanente de fazer escolhas, cotidianamente, priorizando momentos (e principalmente pessoas), otimizando os tempos, buscando estratégias para dar conta de ajustar ao relógio, contar com redes de apoio-afeto, estabelecendo limites acerca de quais prioridades são



irrevogáveis, daquilo que não se abre mão, das atividades e necessidades muito maiores do que o tempo que nos é oferecido. Cada uma destas facetas não pode ser pensada de forma separada, pois compõem a pessoa que me torno e me formo todos os dias. A experiência do doutorado traz à tona e coloca em (auto)reflexão todos esses elementos e as relações que traz consigo, consolidando o entendimento

de que somos afetados pessoalmente

pelas experiências que vivenciamos nos demais âmbitos, sejam profissionais ou acadêmicos e, por isso, são indivisíveis, ainda que se resguarde um tempo-espço para (con)viver cada um deles com a inteireza necessária. O reconhecimento sobre a



¹ A presente tese de doutorado é financiada pela CAPES, através de bolsa de estudos PROSUC, sem a qual a realização da pesquisa seria inviabilizada.

importância das pessoas que nos cercam e estão conosco se expressa por um estar junto, ainda que nem sempre de forma física, traduzido pela gratidão pela possibilidade de se trilhar juntos os caminhos da vida. Ainda antes do início do doutorado, o ingresso no Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), em 2015, acarretou a necessidade de um reposicionamento de cunho

geopistêmico, a partir do deslocamento de concepções e olhares construídos e costurados durante toda a minha trajetória, principalmente profissional e acadêmica. Ainda que muitos conceitos tenham sido reconfigurados neste tempo, fruto das discussões travadas nos encontros do GPEI e nas leituras empreendidas, a duras penas de compreensão, hoje tenho clareza de que muitos

posicionamentos, especialmente no campo profissional, já dialogavam com os preceitos da decolonialidade. A busca pela valorização de onde se está, com quem se está e desde onde se pensa, tem permeado boa parte de minhas escolhas enquanto professora/supervisora/pesquisadora. As discussões empreendidas levaram a um dar-me conta sobre tais questões, possibilitando estabelecer relações com os temas tratados e meu fazer docente, em diferentes espaços.

Mesmo assim, é preciso destacar a resistência assumida até bem pouco tempo atrás, em relação à discussão decolonial. Tal resistência nunca se deu por divergências com relação aos conceitos e concepções desta linha epistemológica, mas principalmente pelo viés de cunho político-econômico-geográfico-histórico no qual é embasada a discussão em quase a totalidade dos textos e autores que abordam o tema, justamente por ser esta abordagem, muito distante do espaço teórico-



Figura 11 – Encontro do GPEI/Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (08/05/2018)
Fonte: Arquivo Pessoal

prático-metodológico no qual sempre tinha circulado. Minha vivência como professora e pesquisadora no campo da formação docente foi construída e consolidada, em sua maior parte, a partir de autores europeus ou norte-americanos. Ainda que as reflexões provocadas por muitos destes autores, com os quais constitui minha trajetória profissional e acadêmica, continuem sendo considerados, até porque nossa trajetória não parte “de um zero” ou “de um novo zero” na medida em que nos reposicionamos, hoje as perspectivas teórica e metodológica se ampliam e passam a pautar as escolhas feitas, estabelecendo lugares de prioridade. A resistência, como uma recusa, como uma oposição, como uma defesa, ganha um sentido de (re)existência, na medida em que se reestabelece e existe de outra forma, como uma reinvenção de si próprio.

O enfrentamento ao tema da decolonialidade vem se dando, principalmente, numa tentativa permanente de tradução dos conceitos ao campo da educação e, de forma mais específica, da formação docente. O aprofundamento teórico tem acontecido, principalmente, através dos textos e autores que buscam estabelecer esta relação com o campo da educação, ainda que a bibliografia com foco neste aspecto ainda não seja tão abundante. Sobretudo, o enfrentamento ao tema se deu a partir do movimento empreendido na RMEC, através do Projeto Saberes em Diálogo, num exercício constante que assume um caráter decolonial, colocando em ação estratégias formativas amparadas nos princípios emergidos do próprio trabalho, que traduzem de forma muito clara os conceitos trabalhados pelos autores decoloniais.

Tais questões decorrem de um movimento de *implicação histórico-existencial*, que se realiza na medida em que o pesquisador está vinculado no aqui-e-agora da sua pesquisa, no presente e no projeto dos grupos com os quais trabalha (MACEDO, 2012), evidenciando um movimento que leva em conta o *ethos* e o *habitus* dos nossos pertencimentos, bem como as implicações psicoafetivas e estruturo-

profissionais que estão presentes na práxis docente, relacionadas às implicações sociexistenciais, culturais, históricas e políticas.

Neste contexto acadêmico-profissional, preciso destacar a parceria com o Professor Gilberto Ferreira. Desde a relação professor-aluna ainda no início do curso de Pedagogia, o reencontro em um curso de extensão em gestão, promovido em parceria pela UNILASALLE e Prefeitura Municipal de Canoas, o mestrado e o doutorado. A parceria acadêmica se expande, impactando meu fazer profissional, pelos lugares por onde passei dali em diante, na EMEF Paulo Freire, na Assessoria Pedagógica da SME e, ainda, na Diretoria das Diversidades e Comunidades Tradicionais. Uma parceria presente, atenta, amiga, interessada, comprometida e sentipensante.

Falo de onde existo (MACEDO, 2012) ou um *pensamento desde* (WALSH, 2009) expressam uma compreensão epistemológica de um conhecimento produzido pelos sujeitos concretos, situados geograficamente, inseridos em contextos reais, com uma existencialidade potente, que definem suas escolhas e opções pessoais e profissionais, com as quais conduzem também suas *ações pesquisantes* (MACEDO, 2012).

Encharcados pelo trabalho que vínhamos realizando no *Saberes*², passamos por uma troca de gestão municipal e na Secretaria Municipal da Educação ao final do quarto ano, o que acabou por acarretar a descontinuidade do projeto e dos horizontes desenhados, daquilo que poderia vir a ser, daquilo que poderíamos construir juntos.



Figura 12 – Parcerias sentipensantes
Fonte: Arquivo Pessoal

² “Saberes” é um dos modos de referência ao Projeto Saberes em Diálogo, utilizado de forma carinhosa pelas professoras e professores participantes.

Minha trajetória profissional ganha um novo capítulo, após os quatro anos intensos vividos na assessoria pedagógica da SME; desde a volta novamente para a escola, durante alguns meses, até a inusitada oportunidade em desenvolver o trabalho na Diretoria das Diversidades e Comunidades Tradicionais de Canoas. O movimento existencial com o qual já estava implicada, ganha um novo desenho, afinal, estar “fora da educação” não era um plano, não era uma expectativa profissional. Os afastamentos (da RMEC) produzidos neste período foram curativos, necessários à vivência de mais um luto profissional. Foi e continua sendo preciso buscar formas de existir de outro jeito, em outros espaços. A (re)existência se traduz hoje em mobilizar processos formativos e educativos de outro modo, pois o olhar da professora-supervisora pesquisadora acaba por enxergar possibilidades de articular as aprendizagens feitas até aqui em outro espaço, que não o da educação, alinhavando outras/novas ações por outras/novas brechas.

Nessa (re)existência, a finalização da escrita da tese ganha ou outro sentido. Articular vivências, lidar com frustrações, alimentar o que está (ou pode estar) por vir, olhar para o espaço da experiência e construir horizontes de expectativas. Por um lado, as vivências experienciadas. Por outro, a escrita dessas vivências, que acabam por cobrar um jeito diferenciado àquele que tradicionalmente se concebeu como registro acadêmico e científico. É nesse movimento de duplo sentido que se exercita formas outras, que não rompem, mas flexibilizam a rigidez, recorrendo às imagens, à estética visual, à “invenção” de palavras novas, que buscam uma melhor tradução daquilo que se deseja comunicar e assim vai-se construindo um caminho, caminhando.

Referências

CARVALHO, Janete Magalhães. **O Cotidiano Escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. Ed. São Paulo: Paz e Terra: 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa implicada: Pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

MACHADO, Juliana Aquino. **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. Disponível em <http://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/607> Acesso em 08/06/19.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de antropologia**, p. 13-37, 1996.

SAMAIN, Etienne. As peles da fotografia: fenômeno, memória/arquivo, desejo. **Visualidades**, v. 10, n. 1, 2012.

SUÁREZ, Daniel H.; OCHOA, Liliana e DÁVILA, Paula. “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas”. In: **Revista Nodos y Nudos**, Vol. 2; Nº 17, págs. 16-31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2004.

SUÁREZ, Daniel H.; OCHOA, Liliana e DÁVILA, Paula. “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas”. In: **Revista Nodos y Nudos**, Vol. 2; Nº 17, págs. 16-31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2004.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, v. 3, 2009.

Frestas

Regulamentos/Circuitos fechados/
Censura/Burocracia/
É o universo denso que nos envolve/
A incomunicação/ O vínculo cego com a lei/
A solidão decorrente/
É preciso perceber as frestas/
Os espaços criados a cada instante/
Espaços que surgem da efetiva presença/
Somente descobre as frestas aquele que sabe a
direção/Sabe para onde caminha/
Fruto da postura interna que decorre da busca
do autoconhecimento/
Que traz crescentemente para a "eternidade do
agora"/Dos sons, a música/
Das cores, as pinturas/Da palavra, os textos/
E assim numa infundável dança.../O homem pode
sempre abrir as frestas na forma/
Se assim o desejar, com sua vontade consciente/
Pela fresta, enxerga a totalidade/
Pela fresta, pode efetivamente e afetivamente
se comunicar com o outro.

Ruy Cesar do Espírito Santo
Texto lido por Grazielle Fernandes e Juliana Cristina da Silva
na Reunião Ampliada do Projeto Saberes em Diálogo
(06/08/2020)



Entre experiências e aprendizagens: Tecendo uma costura coletiva

Escrever como costurar.

[...]

Costurar para falar de vida. Este movimento que envolve todo corpo e que através da manualidade, aproximaria o ato de costurar do escrever.

(RIBETTO e NASCIMENTO, 2017, p. 7)

Qualificar o fazer docente, buscar alternativas de enfrentamento aos desafios cotidianos da escola, qualificar a educação pública, através da formação continuada de professores. Apostar no professor intelectual/pesquisador como uma possibilidade de fazer ciência que não se restringe ao academicismo eurocentrado. Abrir oportunidades para que a escola possa se constituir um lugar privilegiado para que estas experiências se tornem mobilizadoras de novos fazeres do conhecimento, que qualificam a educação pública. Saberes em Diálogo se constituiu uma arena fértil em que se apresentaram as potências, se estimularam as capacidades, desenvolveram e desaprisionaram a força intelectual que estava inerte, amordaçada neste espaço, paradoxalmente se afirmando aqui como espaço de produção de conhecimento. Esta é a **tese** que aqui se sustenta; é disto que ela fala, é isto que ela porta, carrega e projeta.

Delimitar algo remete à ideia de dar um limite, de fronteira, de restrição, de circunscrição de um espaço. Delimitar o objeto de uma pesquisa, portanto, traz a noção de algo definido a priori e, talvez, não seja o termo mais condizente com a postura aqui adotada. A noção de **definição do foco do objeto de estudo** expressa de forma mais próxima as intenções que orientam esta pesquisa. Buscar o foco remete à ideia de definir o ponto mais importante, o principal, o ponto de origem, a centralidade. Em fotografia, o foco diz respeito ao pedaço de imagem que está nítido, chamando mais atenção do que os elementos que estão fora do ponto de nitidez, sendo tomado como centro.

Buscar o foco ajuda a determinar o quão nítido o assunto principal estará na imagem, sendo ajustado na lente da câmera, mas ainda que a área focada determine o que está em destaque, o entorno fora de foco fala muito sobre a imagem. Buscar o foco não exclui as imagens “borradas” ou “desfocadas” que o circundam, mas amplia as possibilidades de interlocução na medida em que, ao mesmo tempo em que estabelece prioridades, não exclui possibilidades potentes ao exercício de olhar, pois o que circunda o foco, constitui o contexto no qual está inserido. Ou ainda, como exemplifica Pais (2003), ao citar o artista Claude Monet, que ao produzir telas sobre um mesmo tema, buscava momentos diferentes da mesma paisagem, configura um mesmo que é sempre outro, quando visto sob outra luz.

A partir do interesse acerca da potencialidade da pesquisa no processo de formação docente, vivenciado no “*espaço da experiência*” proporcionado pelo trabalho, se coloca a possibilidade de projeção de um “*horizonte de expectativa*” (KOSELLECK, 2006) que só é possível pela assunção de uma postura implicacional (MACEDO, 2012). Para Koselleck (2006), o futuro a ser descoberto se apresenta como um limite que não pode ser experimentado; o espaço da experiência, portanto, é aquilo que é vivido no presente, é a experiência em ação. Ainda que o horizonte de

expectativa represente um “futuro”, é ele próprio quem possibilita que o presente seja efetivado. O espaço da experiência, portanto, presentifica o horizonte de expectativas sendo alimentado e motivado por ele.

Neste sentido, o foco do olhar neste processo pesquisante, direciona-se ao Projeto Saberes em Diálogo, desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC) entre os anos de 2017 e 2020, sendo o ponto de convergência a partir do qual saem as emanções e a partir do qual os estudos propostos nesta pesquisa se justificam. É a possibilidade de experimentar a formação continuada de uma forma outra, viabilizada pela vivência do Projeto Saberes em Diálogo, que considera ainda, na possibilidade de estabelecer um horizonte, a construção de alternativas que viessem a retroalimentar a experiência em andamento³ e de contribuir na construção de conhecimento pedagógico neste campo. Importante registrar que o Projeto Saberes em Diálogo não inaugura, mas consolida o que a RMEC já vinha exercitando, especialmente a partir do Congresso de Práticas Inovadoras (CANOAS, 2020), realizado a partir do ano de 2013.

Desta forma, o **objetivo geral** desta pesquisa se expressa em:

- Compreender e sistematizar o processo de formação continuada de professores vivido na experiência EM rede e COM a rede, a partir da experimentação de um projeto de formação desenvolvido com a Rede Municipal de Ensino de Canoas, construindo conhecimentos pedagógicos situados sobre formação continuada de professores.

Os **objetivos específicos** são:

- a) Discutir as relações entre ciência, pesquisa, linguagens e fazeres como experiência na e com a educação.
- b) Colocar em diálogo as concepções de formação de professores presentes na literatura com as concepções emergidas dos dados

³ No início do ano de 2021, a troca da gestão municipal desencadeia a descontinuidade do Projeto Saberes em Diálogo. A continuidade da descontinuidade de políticas, ações e projetos no campo da educação em geral tem sido recorrente, em que a formação continuada de professores não tem ficado ilesa.

empíricos produzidos no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo, a fim de produzir uma síntese acerca das possibilidades da travessia de uma formação DE professores para uma formação COM os professores.

- c) Identificar e sintetizar os conceitos recorrentes, avanços e estagnações da formação continuada de professores nos Estados Unidos e Europa.
- d) Sistematizar a experiência vivida no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo, a partir da compreensão dos participantes sobre a formação docente, a fim de apontar os elementos que se constituem como princípios do trabalho desenvolvido, como contribuição para o campo da formação continuada de professores.
- e) Apresentar e analisar reflexivamente os princípios emergidos no/com o Projeto Saberes em Diálogo, colocando-os em relação com a literatura no campo da formação de professores, em interlocução com os conhecimentos produzidos pelos participantes do projeto.
- f) Avaliar o Projeto Saberes em Diálogo, desenvolvido na RMEC durante os anos de 2017 a 2020, a partir de elementos presentes tanto na literatura no campo da formação de professores quanto nos objetivos propostos pelo próprio projeto.

Insuflar sentido, para Najmanovich (2003), é uma tarefa coerente à complexidade dos dias de hoje, sendo necessário para isso ir rastreando as redes de relações com que os acontecimentos são tecidos, expandindo o universo dimensional da experiência e a historização, tendo em mente que é impossível seguir todas as pistas ou suspeitar da sua existência, pois em nossa própria atividade de elaboração, vão surgindo outros e outros elementos.

Sendo assim, na busca pela coerência entre o dizer e o fazer, cabe explicar a opção de caráter epistêmico adotada, ao propor o diálogo teórico desde os autores da América Latina e, principalmente, do Brasil. Tal

escolha corporifica o entendimento sobre a necessária contextualização das discussões, numa referência clara ao que propõe Catherine Walsh (2009), em que o “desde onde se fala” ganha relevância no processo de articulação da escrita. Gatti (2015) também aponta tal questão, a partir de um enfoque sobre a adoção de práticas ou experiências externas e descontextualizadas, que dialoga com as questões trazidas por Walsh, com a qual tentativa de transposição de experiências situadas sem análise conceitual e do significado da diferença de contexto e de condições acaba por gerar um pensamento de que as coisas magicamente aconteceriam da mesma forma. Para a autora, temos o desafio de construir caminhos próprios para a formação docente, ainda que analisemos as experiências estrangeiras para refletir sobre nossas práticas e propostas ou que possamos extrair elementos ajustáveis aos nossos propósitos e condições.

Esta opção, representa um esforço no sentido de colocar-se em diálogo sem assumir um lugar de colonizado, fazendo uso das referências de forma contextualizada, conferindo um outro lugar ao conhecimento produzido na Europa, por exemplo, ao mesmo tempo em que confere um lugar de protagonismo aos autores latino-americanos, o que expressa um movimento de priorização dos conhecimentos produzidos e das experiências vivenciadas em contextos mais próximos.

Sobretudo, se direcionam para uma concepção de pesquisa que aponta a “necessidade de abrir brechas nos saberes consolidados para produzir novos conhecimentos”, pois os “interstícios e as margens não são considerados subprodutos das estruturas sociais e devem ser vistos como dimensões da vida social, recebendo o mesmo tratamento que a estruturas” (CARVALHO, 2009, p. 24). Abrir “brechas epistemológicas nos paradigmas dominantes” (CARVALHO, 2009, p. 24) ou apostar no destronamento de determinadas presenças e saberes (RUFINO, 2021) é hoje uma necessidade, uma possibilidade e uma urgência, refletindo um entendimento

epistemológico que conduz as discussões propostas e que é o pano de fundo desta pesquisa.

A escrita, por vezes em primeira pessoa, e o uso de narrativas que ajudem a contar as histórias acerca de por onde se passaram as escolhas e opções que foram sendo feitas, tem um cunho científico e geopistêmico, na medida em que reafirmam o lugar fundamental do pesquisador em uma pesquisa. Um pesquisador que é uma pessoa, profissional, acadêmico, dentre outros tantos papéis que se desempenha no decorrer da vida, mas que, inevitavelmente, se atravessam, sem que haja uma delimitação muito clara e precisa sobre até onde vai cada faceta. A busca é por produzir uma escrita como costura (RIBETTO e NASCIMENTO, 2017); uma escrita que quer germinar na boca aberta, sentindo o caminho, sem anteparos, evocando realidades pessoais e sociais, não através da retórica, mas com sangue, pus, suor, com olhos pintores, com ouvidos e com os pés, colocando as tripas no papel (ANZALDÚA, 2000). Um exercício desafiador e permeado pelo desejo de construir algo diferente das formas coloniais com que academicamente nos constituímos.

O uso de imagens e fotografias em alguns estudos, por um lado busca ser coerente com os fazeres com os quais venho me constituindo e como forma de trazer concretude às experiências narradas, pois a imagem pode evidenciar fatos e situações, além de marcar “a fugacidade das vivências e das visibilidades cotidianas” (TITTONI et.al, 2010, p. 60). Para Samain (2012), “A imagem não é um objeto, não é uma coisa, ela é um ato posto diante de nós” (p. 162) e sendo assim, a imagem não chega a ser um sujeito, mas é um processo vivo, participando de um sistema de pensamento, tornando-se pensante.

Por outro lado, o uso das imagens dialoga com a reflexão proposta por Ariella Azoulay (2008; 2010; 2016) ao referir que uma fotografia é o produto de um encontro de vários protagonistas, principalmente fotógrafo e fotografado, câmera e espectador. Assim, a fotografia não possui apenas

um único ponto de vista, que é soberano e estável ao que é visível, mas deve fundamentalmente basear-se na interpretação do que é visto, buscando aquilo que permite e o que não permite ver, bem como, sempre envolve um encontro entre vários protagonistas em que o fotógrafo não consegue a priori reivindicar o monopólio do conhecimento, autoria, propriedade e direitos (AZOULAY, 2016). A fotografia, tanto é um acontecimento quanto é um encontro, e se mostra irreduzível ao seu produto final, ou seja, a própria fotografia (AZOULAY, 2008). As imagens, na tese, são retalhos “de vivências presentes, de sobrevivências, de ressurgências, de tantas outras memórias (individuais e coletivas)”, que nos mobiliza a pensar “as imagens como lugares de questionamentos, lugares dentro dos quais, escrevemos, também, nossa história” (SAMAIN, 2012, p. 162-163).

A tese, portanto, comprometida com a vida e com as pessoas e amparada prioritariamente no vivido, tensiona também para um formato que dialogue com estes preceitos. Pensando que “la actividad de las escuelas no tiene ni cobra sentido si no es experimentada, contada, recreada, vivida por sus habitantes, por los que a través de sus prácticas la reproducen y recrean cotidianamente” (SUÁREZ, OCHOA E DÁVILA, 2004, p. 17-18), se torna incoerente propor um estudo (ou conjunto de estudos) que não esteja/seja alinhado a essa forma de compreender a ciência, a escola e a relação entre elas, seus atores e seus contextos.

As opções que foram (e continuam) sendo feitas procuram se articular a esta concepção de fazer pesquisa implicada e, portanto, tanto a escolha das estratégias, quanto as posturas pesquisantes assumidas na condução da pesquisa proposta, traduzem este movimento de cunho decolonial, no sentido de uma (re)existência, perpassando de forma transversal o conjunto de estudos que constituem essa tese. Os estudos da tese estão, portanto, organizados em 3 (três) partes e são antecidos por narrativas que permitem apresentar elementos fundamentais para uma melhor contextualização do conjunto ou ainda, se propõem a contar sobre

as implicações que levaram às escolhas assumidas e aos percursos empreendidos.

Como numa colcha de retalhos, numa colagem ou bricolagem, embora “autônomos”, os estudos se costuram e pretendem ganhar sentidos outros ao comporem o conjunto da tese, pulsando “neles e entre eles uma vontade de coerência” (LARROSA, 2006, p. 8). Na complexidade do conjunto, constroem algo novo, que não é apenas a soma das partes. Sendo assim, embora o trabalho de construção da tese esteja pautado e conduzido por seis posturas pesquisantes (acessar, sensibilizar(-se), contemplar/escutar, conversar/dialogar, reflexionar/refletir, registrar/documentar/sistematizar), os movimentos pesquisantes que se evidenciaram e foram mobilizados em cada estudo estão descritos detalhadamente em cada um deles.

A parte 1, “Passos e espaços de um fazer comprometido com a vida”, é composta de uma narrativa e de um estudo, em que discute as relações entre ciência, pesquisa, linguagens e fazeres como experiência na e com a educação. O estudo 1, intitulado “Ciência, pesquisa, linguagens e fazeres como experiência na/com a educação”, busca tanto destacar os elementos importantes nesta abordagem, quanto evidencia o potencial de pesquisa na perspectiva decolonial, ao mesmo tempo em que lança olhares possíveis, com um caráter de (re)existência, ao nos vermos necessariamente implicados em buscar formas outras de ser e de produzir conhecimento.

A parte 2, “Inspirações para pensar a formação docente”, está composta por uma narrativa e dois estudos. O estudo 2, “Da formação DE professores à formação COM os professores: por uma formação docente ‘outra’” coloca em diálogo as concepções de formação de professores presentes na literatura com as concepções emergidas dos dados empíricos produzidos no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo, produzindo uma síntese acerca das possibilidades da travessia de uma formação DE

professores para uma formação COM os professores. O estudo 3, “Formação Continuada de professores em espaços geopistêmicos privilegiados historicamente” evidencia os principais elementos, lacunas, avanços e tensionamentos destacados no campo da formação continuada de professores nos contextos europeu e estadunidense, bem como acessa e coloca em cheque as produções, situando-as nos contextos em que foram produzidas questionando a visão universalizante e globalizante com a qual são compreendidas em grande parte dos estudos.

A parte 3, “Com-Vivências compartilhadas: O Projeto Saberes em Diálogo”, é composta por uma narrativa e três estudos. O estudo 4 “Encontros, pertencimentos, afetos e aprendizagens: da sistematização de uma experiência” conta a história do Projeto Saberes em Diálogo, num olhar individual que se faz coletivo, a partir da vivência e do significado que foi ganhando uma proposta de formação continuada que buscou nas lacunas do que a literatura na área indicava, os espaços intersticiais, ou seja, os “vazios” entre os poros para, então, ocupá-los atribuindo sentido, junto a sujeitos profissionais históricos e concretos. O estudo 5, “Princípios de uma experiência vivida: Memória, fazeres e aprendizagens” apresenta e analisa reflexivamente os princípios emergidos no/com o Projeto Saberes em Diálogo, à luz da literatura no campo da formação de professores, em interlocução com os conhecimentos produzidos pelos participantes do projeto. O estudo 6 “Artesanias, prosas e afetos para avaliar uma caminhada” avalia o Projeto Saberes em Diálogo, a partir de elementos presentes tanto na literatura no campo da formação de professores quanto nos objetivos propostos pelo próprio projeto.

A parte final da tese, intitulada “Horizontes de expectativas para uma formação de professores outra” é composta por uma síntese e um texto de considerações finais. A síntese mencionada, intitulada “Inspirações Pedagógicas do que a experiência vivida permitiu sintetizar” pretende apresentar, de forma objetiva, as principais aprendizagens que pudemos

experimentar sobre formação continuada de professores na vivência do Projeto Saberes em Diálogo. Finalmente, o texto intitulado “Sobre-vivências: habitando a formação continuada de professores” apresenta os principais achados emergidos dos estudos apresentados, trazendo reflexões que estão coadunadas com a literatura no campo, bem como com aquilo que as vivências DA e COM a experiência em formação de professores permitiu-nos construir.

Acredito que a melhor metáfora que possa explicitar o entendimento acerca da dinâmica proposta neste estudo seja traduzida pelo termo A-COM-TECER. O *fazer acontecer* está vinculado a um fazer COM os sujeitos, ao mesmo tempo em que atribui ao termo *tecer* uma prerrogativa e um jeito de compreender o processo. Tecer tem a ver com “entrelaçar metodicamente” e se expressa nos coletivos através de um espaço, que no dizer de Luís Carlos de Menezes, no prefácio da obra de Warshchauer (2001), “integra um tecido e um tecer em que se é fibra e em que se é mão.”

Sendo assim, um fazer decolonial considera o caráter sentipensante de uma pesquisa que representa uma postura que aposta na indissociabilidade do pensar e do sentir, considerando a pesquisadora como parte do processo, valorizando os discursos dos interlocutores que constituem o foco de análise no contexto vivenciado. Assim, esta tese expressa minhas implicações e delas faz um modo de criação de saberes (MACEDO, 2012), vinculada ao contexto de atuação profissional, num movimento que representa tanto a origem quanto a retroalimentação do conhecimento por ela produzido; nutrir-se de outras fontes, preparar-se para a escuta atenta do outro, tomar por prioridade o exercício de uma postura outra.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Estudos feministas*, v. 8, n. 1, pág. 229-236, 2000.

AZOULAY, Ariella. **O contrato civil**. New York, NY: Zone Books, 2008.

AZOULAY, Ariella. **O que é uma fotografia? O que é fotografia?** Filosofia da Fotografia , v. 1, n. 1, pág. 13 de setembro de 2010.

AZOULAY, Ariella. A fotografia consiste na colaboração: Susan Meiselas, Wendy Ewald e Ariella Azoulay. **Camera Obscura: Feminism, Culture, and Media Studies** , v. 31, n. 1 (91), pág. 187-201, 2016.

CANOAS. **Projeto Político-Pedagógico**. Secretaria Municipal da Educação. Canoas: 2020. Disponível em https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/PPP_RMEC_SME-2020-1.pdf Acesso em 20/01/21.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O Cotidiano Escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

ĞATTI, Bernadete A. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da.; ĞATTI, Bernadete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAĞOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Orgs). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “Horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa implicada: Pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: ĞARCIA, Regina Leite (Org). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIS, J. M. Vida cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBETTO, Anelice; NASCIMENTO, Rejane. Caminhos de uma pesquisa: a costurografia como outra escrita acadêmica. **Revista Digital do LAV**, v. 10, n. 3, p. 5-16, 2017. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/3370/337054290002.pdf> Acesso em 28/05/21.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Mórula Editorial, 2021. E-book Kindle.

SAMAIN, Etienne. As peles da fotografia: fenômeno, memória/arquivo, desejo. **Visualidades**, v. 10, n. 1, 2012.

SUÁREZ, Daniel H.; OCHOA, Liliana e DÁVILA, Paula. “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas”. In: **Revista Nodos y Nudos**, Vol. 2; Nº 17, págs. 16-31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2004.

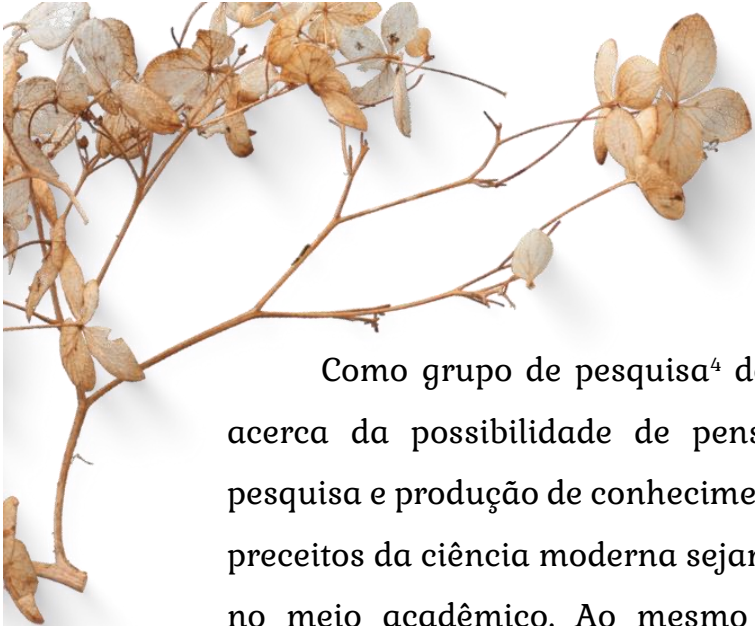
TITTONI, Jaqueline; OLIVEIRA, Renata Ghisleni de; SILVA, Paula Marques da; TANIKADO, Grace. A fotografia na pesquisa acadêmica: sobre visibilidades e possibilidades do conhecer. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 13, n. 1, 2010. Disponível em <https://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/10467/12032> Acesso em 12/01/20.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, v. 3, 2009.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Parte 1
Passos e Espaços de um fazer
comprometido com a vida





Como grupo de pesquisa⁴ desde algum tempo temos nos debatido acerca da possibilidade de pensar uma metodologia (ou formas de pesquisa e produção de conhecimento) de cunho decolonial, mesmo que os preceitos da ciência moderna sejam ainda muito presentes, especialmente no meio acadêmico. Ao mesmo tempo em que nos vemos presos à necessidade de estabelecer os passos pelos quais conduzimos nossos estudos, acabamos por nos colocar num lugar que busca a coerência epistêmica entre a abordagem decolonial e uma forma de fazer ciência que estejam em diálogo. Nas palavras do Professor Gilberto Ferreira da Silva,

É um voltar-se, no sentido que não se limita ao intelectual e metodológico, mas também no aspecto físico corporal. É uma postura de quem se volta para recuperar, conhecer e se sensibilizar por conhecimentos originados e originários de mundos outros que não os da oficialidade preconizada pelo processo colonizador eurocentrado. [...] Um conhecimento que se produz na interação social, na presença físico-corporal do pesquisador em campo, no diálogo aberto e franco diante de um coletivo que busca por encontrar respostas a problemas que estão imbricados com todos os envolvidos. (SILVA, 2020, p. 14)⁵

Este esforço tem se consolidado principalmente a partir de práticas de pesquisa vinculadas ao fazer cotidiano de cada um de nós do GPEI, em que a implicação acerca deste fazer ciência se coloca como uma prerrogativa necessária e indispensável, a partir do qual o pesquisador coloca sua existência em movimento e, com o qual, não é possível mais distinguir a pesquisa acadêmica da pesquisa que se vive cotidianamente, como modo de vida. O lugar do pesquisador assume, portanto, um lugar horizontal, em que o que é sentido e produzido por um coletivo, contribui

⁴GPEI – Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural

⁵SILVA, Gilberto Ferreira. Por uma gênese do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI): itinerários epistêmicos descolonizadores. **Revista Brasileira de Pós-Graduação/RBPG**, Brasília, v. 16, n. 36, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1702> Acesso em: 12/03/21.

“com o pensar e construir de algo outro, quem sabe, novo” (SILVA, 2020, p. 14)⁶.

Pensar a produção da pesquisa ou método implica obrigatoriamente em levantar questões inerentes ao ato de fazer pesquisa e que exigem do pesquisador o compromisso ético de pensar sobre esse processo de produção de fazer a pesquisa, fazendo a ciência por caminhos outros.

Ao nos vermos interpelados por temáticas e discussões outras, que trazem a nossa existencialidade a partir de abordagens sentipensantes, torna-se impossível e impensável propor e conduzir uma pesquisa sem que se abra espaços e brechas para emergir outros sentidos e formas de fazer o que sempre fizemos, da forma como sempre fizemos. Mais do que isso, nos coloca num outro lugar; num espaço outro, que por ser construído com os outros, também ganha em amplitude e em profundidade, refletindo em toda uma existencialidade. Essa questão fica evidente, principalmente nas produções do GPEI, em que as implicações pessoais-profissionais se expressam nas escolhas acadêmicas e pesquisantes que se faz, na perspectiva de um “pensamento outro” (MIGNOLO, 2008)⁷. As pesquisas desenvolvidas tanto na produção de artigos, quanto nas teses e dissertações estão ligadas organicamente às trajetórias e ao trabalho desenvolvido por cada um de nós, ao mesmo tempo em que expressam também um movimento que se dá no coletivo, a exemplo das pesquisas

⁶ SILVA, Gilberto Ferreira. Por uma gênese do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI): itinerários epistêmicos descolonizadores. **Revista Brasileira de Pós-Graduação/RBPG**, Brasília, v. 16, n. 36, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://ojs.rbpq.capes.gov.br/index.php/rbpq/article/view/1702> Acesso em 12/03/21.

⁷ MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Literatura, Língua e Identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf Acesso em 05/08/21.

desenvolvidas por Preto (2017)⁸, Schenatto (2017)⁹, Gonzaga (2018)¹⁰, Alves (2019)¹¹, Fuchs (2019)¹² e Munsberg (2020)¹³.

Neste contexto, não é mais possível distinguir ou delimitar onde inicia ou termina a pessoa, o pesquisador ou o professor, pois ambas as facetas fazem parte de um todo indivisível.

Narrativas do que vivemos e do que aprendemos, com as pessoas com as quais estivemos ganha um sentido outro, num processo em que a produção de um conhecimento implicado passa a ser um princípio de vida e de trabalho.

⁸ PRETO, Fernanda Fontes. **Formação de professores para a educação intercultural**: uma investigação com alunos indígenas em escola regular. Dissertação (Mestrado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2017.


⁹ SCHENATTO, Carolina. **Toda a idade é certa se a educação é ao longo da vida**: horizontes de(s)coloniais para a política de educação de Jovens e Adultos na América Latina. Dissertação (Mestrado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2017.

¹⁰ GONZAGA, Jorge Luiz Ayres. **Reestruturação curricular no estado do Rio Grande do Sul no ensino médio politécnico**: uma possibilidade de descolonialidade do saber e do poder? Tese (Doutorado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2018.

¹¹ ALVES, André Luciano. **Formação continuada de professores: uma experiência formadora e seu impacto na prática docente**. Tese (Doutorado em Educação). Canoas: Universidade La Salle - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019.

¹² FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais**: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Aya Yala. Tese (Doutorado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2019.

¹³ MUNSBURG, João Alberto Steffen. **Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora**. Tese (Doutorado em Educação). - Canoas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade La Salle, 2020.



1.1 Estudo 1

Ciência, pesquisa, linguagens e fazeres como experiência na/com a educação¹⁴

RESUMO: O presente estudo, discute as relações entre ciência, pesquisa, linguagens e fazeres como experiência na e com a educação. Inicialmente, propõe uma reflexão acerca das travessias entre uma vida colonizada e uma postura decolonial. No segundo momento, destaca um fazer decolonial como possibilidade, colocando-se em diálogo com saberes outros, de onde emergem posturas pesquisantes capazes de conduzir a produção de um conhecimento apostando por outras bases, distanciando-se do modelo hegemônico moderno ocidental. Finalmente, ao pensar formas outras de pesquisar e produzir conhecimento, a experimentação de novas/outras formas de escrita e expressão das experiências em educação concretizam-se num esforço de busca por coerência, que revela o sentido entre o que se fala, desde onde se fala e o que se faz e com quem se faz.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa na educação. Epistemologias outras. Decolonialidade do Saber.

¹⁴ Artigo revisitado, adaptado e submetido à *Revista Diálogos Latinoamericanos*, em maio de 2022. Autores: Juliana Aquino Machado (UNILASALLE) e Gilberto Ferreira da Silva (UNILASALLE).

Me gusta la gente sentipensante, que no separa lá razón del corazón. Que siente y piensa a la vez. Sin divorciar la cabeça del cuerpo, ni la emoción de la razón.
EDUARDO GALEANO

1.1.1 Colonialismo, vida colonizada e espaços discursivos

O presente estudo se propõe a discutir as relações entre ciência, pesquisa, linguagens e fazeres como experiência na e com a educação. Inicialmente, propõe uma conversa acerca das travessias entre uma vida decolonizada e uma postura decolonial. No segundo momento, na busca por formas pesquisantes coerentes com uma postura decolonial, um fazer decolonial emerge como possibilidade e ao colocar-se em diálogo com saberes outros, acabam por emergir posturas pesquisantes capazes de conduzir a produção de um conhecimento científico amparado em outras bases. Finalmente, ao pensar formas outras de pesquisar e produzir conhecimento, a experimentação de novas/outras formas de escrita e expressão das experiências em educação concretizam-se num esforço de busca por coerência, que revela o sentido entre o que se fala e o que se faz.

As ciências sociais e humanas trazem em sua constituição histórica uma identidade eurocêntrica e de negação à experiência do colonialismo, projetando a ideia de uma Europa ascética e autogerada (CASTRO-GOMÉZ, 2005), impactando na forma como se entende a produção de conhecimento, pois constituem um espaço do poder moderno/colonial nos saberes ideologicamente gerados por elas. Sendo assim,

a experiência do colonialismo resultaria completamente irrelevante para entender o fenômeno da modernidade e o surgimento das ciências sociais. Isto significa que para os africanos, asiáticos e latino-americanos, o colonialismo não significou primariamente destruição e espoliação e sim, antes de mais nada, o começo do tortuoso, mas inevitável caminho em direção ao desenvolvimento e à modernização. Este é o imaginário colonial que tem sido reproduzido tradicionalmente pelas ciências sociais e pela filosofia em ambos os lados do Atlântico. (CASTRO-GOMÉZ, 2005, p. 90).

A base da episteme moderna dominante foi pautada na construção do outro mediante uma lógica que reprimia as diferenças, naturalizando um conjunto de prejuízos que injetam estruturalmente, de forma constante, em um paradigma epistemológico, cultural e social, as bases mentais e psicológicas que se transformam em uma estrutura epistemológica dominante que exerce a *violência epistêmica* contra o outro, negando qualquer possibilidade de encontro genuíno com o que se considera diferente. A violência epistêmica, portanto, constitui-se numa “série de discursos sistemáticos, regulares e repetidos que não toleram epistemologias alternativas ou formas outras de produção de conhecimento e pretendem negar a alteridade e a subjetividade dos ‘outros’ de uma forma que perpetua a opressão de seus saberes e justifica sua dominação” (TIRADO, 2009, p. 173).

A violência epistêmica como uma relação dominante de poder, constitui a ideologia legitimadora e as epistemes dominantes que introduzem, estabelecem e codificam certos conceitos como relevantes, verdadeiros e possíveis, sem revelar seus interesses ocultos (TIRADO, 2009). As ciências sociais, portanto, não produzem nenhum tipo de ruptura epistemológica frente ao que o imaginário colonial empregou desde suas origens, evidenciando de forma recorrente os conceitos binários presentes em todos os modelos analíticos destas e reforçando a dicotomia clássica estabelecida entre sujeito/objeto e ciências da natureza/ciências do espírito, sendo de certa forma, indiferentes à “utilidade” dos conhecimentos “para o benefício e realização dos indivíduos, das sociedades e da espécie em sua unidade diversa” (GALEFFI, 2009, p. 27).

Apesar de todo o desenvolvimento da ciência e da técnica, hoje a vida do planeta encontra-se profundamente ameaçada, como resultado de uma razão sem alma, de uma ciência instrumental a serviço do poder e dos seus projetos de dominação da totalidade da vida (ARIAS, 2012).

Se trata de entender que no es posible sentipensar la posibilidad de la vida presente y futura dentro de los uni-versos conceptuales, epistemológicos o del conocimiento hegemónico instrumental de la ciencia tal como ha sido concebida, pues este conocimiento ya no nos salva, ya no nos ofrece posibilidades de sentido frente a la existencia, sino que por el contrario ha instrumentalizado la totalidad de la vida para que sea útil al capital y al mercado. (ARIAS, 2012, p. 201)

Miglievich-Ribeiro (2014) aponta que as ciências sociais fizeram de sua própria experiência com a modernidade, um padrão universal não contestado/contestável, apoiado sob uma pretensa neutralidade, mas com discursos legitimadores que revelam opções de cunho político, econômico e ideológico. Tal questão acarreta a necessidade de uma “postura desestabilizadora e decisiva na releitura dos construtos discursivos que moldaram obstinadamente o pensamento ocidental” (p. 69), abrindo espaço para o aprendizado a partir do outro, que se dá de forma contínua, tratando-se de “responsabilidade científica e ética em nosso ofício intelectual” (p. 69).

Colonialismo é um termo que define um processo de dominação política e administrativa, que visa garantir e explorar o trabalho e as riquezas das colônias em benefício da metrópole; em contrapartida, a colonialidade se coloca como uma consequência do colonialismo, pois expressa um fenômeno referente a um padrão que naturaliza hierarquias, reproduzindo relações de dominação e de subalternização. A de(s)colonização, portanto, se refere a um processo de independência política de uma colônia, num movimento que está vinculado ao colonialismo; a de(s)colonialidade está vinculada a um processo que quer transcender as premissas da modernidade e da colonialidade, sendo mais amplo que o primeiro termo.

Com relação ao uso dos termos descolonial/decolonial não há um consenso entre os autores pós-coloniais¹⁵. Ainda que o termo seja utilizado

¹⁵ Com relação a esta questão, destaco que nem mesmo entre os integrantes do próprio GPEI há consenso no uso do termo descolonial/decolonial, pois entendemos que tal

para designar sentidos semelhantes, alguns autores expressam sua escolha baseada em alguns argumentos. Walsh (2009b) propõe o uso do termo *decolonial* em detrimento do *de(s)colonial* baseado no entendimento de que é necessário

marcar uma distinção com o significado em castelhano de "des". Não pretendemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial; ou seja, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e traços deixassem de existir. A intenção, antes, é apontar e provocar um posicionamento - postura e atitude contínuas - de transgredir, intervir, emergir e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua em que podemos identificar, tornar visíveis e favorecer "lugares" de exterioridade e construções alternativas. (WALSH, 2009b, p. 14-15)

Embora ciente desta falta de consenso entre os autores, a escolha feita neste momento está coadunada com o argumento de Walsh (2009b), no sentido de uma provocação contínua em transgredir, insurgir e reexistir, requerendo uma luta contínua, na assunção de uma postura existencial. A decolonialidade implica partir da desumanização presente na colonialidade do poder, do saber e do ser, para considerar as lutas dos povos subalternizados por existir na vida cotidiana, bem como nas lutas por construir modos de viver, de poder e de saber distintos. Falar de decolonialidade requer um pensar não só a partir do paradigma dominante, mas desde os sujeitos e suas práticas sociais, epistêmicas e políticas, na perspectiva de uma atitude decolonial (WALSH, 2004).

1.1.2 Das travessias entre uma vida colonizada e uma postura decolonial

El proceso decolonizante no es neutro. Todo proceso decolonizante es político e ideológico. El actor decolonial debe actuar de tal manera que su hacer cotidiano beneficie a la comunidad participante y promueva la autonomía de todos y cada uno de los implicados, teniendo en cuenta discursos colectivos, entendiendo las diferentes dimensiones de un mismo

questão implica em pensar uma aposta naquilo que se quer discutir e defender, mais do que definir um conceito.

fenómeno y las dificultades para coincidir en sus puntos de
vista.
OCAÑA, LÓPEZ E CONEDO (2018, p. 182)

Imbuir-se em um processo decolonizante é uma escolha existencial, sobre as formas de ser, conhecer, viver, conviver. Como um processo, não se faz com rupturas definitivas, mas se constitui de afastamentos e aproximações, num movimento de expandir e retrair que traz consigo questionamentos constantes quanto às coerências e incoerências das escolhas. Inclui perguntar-se sobre os caminhos trilhados, sobre com quem trilhamos e como escolhemos trilhar. Sobretudo, inclui perguntarmo-nos até que ponto os caminhos acessados tem potencial de ajudar-nos nas travessias.

Neste contexto de travessias, importa ter consciência das escolhas feitas e também das provisoriidades, ou então, de que as escolhas talvez não contemplem na sua totalidade as posturas adotadas. Como uma travessia, a provisoriidade se faz presente num movimento de construção de conhecimento, no qual as desconstruções são por vezes doloridas, sofridas e desestabilizam as acomodações que até certo ponto já estavam consolidadas.

Assumir uma postura decolonial requer colocar em suspenso os elementos e dinâmicas até então consolidados, tendo clareza de que foram construídos a partir de uma configuração pautada na repetição de discursos e ideias apoiados nos paradigmas da modernidade e, portanto, vinculados à colonialidade. Assumir uma postura decolonial se trata de investir num movimento que é interno, mas que se dá com os outros. Sobretudo, implica assumir e fazer profissional, pessoal e academicamente, escolhas que sejam coerentes com um processo de reexistência, ou seja, de um existir de novo, de se refazer cotidianamente, apoiado em outras bases, diferentes daquelas às quais nossa vivência nos proporcionou e nos ensinou.

Para Ocaña, López e Conedo (2018), o viver decolonial é uma urgência, uma necessidade e a única forma de vivermos em plenitude. Isso implica um viver sem pressupostos, sem a priori, sem expectativas, sem condições e sem exigências. Para os autores, não é possível ser colonial e decolonial ao mesmo tempo, pois uma condição exclui a outra na biopraxis humana, portanto, praticar a conversação alterativa e a reflexão configurativa em nosso cotidiano e convivência constituem um decolonização constante. Estar em processo, com consciência das possibilidades e limitações que as escolhas nos impõem exige uma predisposição. É imbuir-se de um espírito ou de uma postura decolonial, que ao mesmo tempo em que nos coloca em estado de alerta, admite que algumas escolhas não nos permitem mais retrocessos. Alguns termos, alguns significados não dialogam mais com essa “postura em processo”. E no campo das limitações, é reconhecer que como humanos nos constituímos, e constituímos nossos fazeres e dizeres por todas as vivências (com)partilhadas.

Ao pensar sobre a potencialidade de propostas metodológicas apoiadas em sabedorias insurgentes, Arias (2010) propõe que se rompa com o sentido positivista, fragmentador, instrumental, homogeneizante e colonizador com o qual a ciência social historicamente se constituiu, dando lugar a uma perspectiva mais comprometida com a vida, de caráter sentipensante¹⁶, comprometido com o diálogo, o encontro, a alteridade. Significa que imaginar um sentido outro de civilização e existência implica questionar a forma como se vem produzindo conhecimento, pois as ciências sociais têm feito uso das epistemologias como um exercício das formas de colonialidade do saber e do ser, atuando a favor de uma matriz imperial e neocolonial de poder (ARIAS, 2012).

¹⁶O termo sentipensante foi proposto por Orlando Fals Borda (2015) e se refere à possibilidade de atuar com o coração e empregar o racional cerebral ao mesmo tempo. Ainda, o termo sentipensante é utilizado com recorrência nas obras de Eduardo Galeano e de Catherine Walsh.

Para Ocaña, Lopes e Conedo (2018) é imperativo refletirmos sobre como fazemos ciência, como problematizamos e questionamos nossas próprias práticas, nossas crenças epistêmicas e que saibamos reconhecer com humildade que nossas concepções epistemológicas e metodológicas não representam um saber universal, uma verdade absoluta, mas constituem um sistema de regras e não uma configuração normativa. As ciências sociais clássicas estiveram, até poucas décadas atrás, dominadas por um paradigma positivista que separou o sujeito do conhecimento da realidade social que “investiga”¹⁷, fracionando em parcelas o que deveria ser estudado, por disciplinas separadas, em que cada uma destas deveria produzir conhecimentos objetivos e neutros, a partir de teóricos universais e deterministas do chamado método científico, como um conjunto de procedimentos que garantiriam a sua cientificidade (CARRILLO, 2006).

Como grupo de pesquisa, no GPEI (Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural)¹⁸, temos nos proposto a pensar a produção de conhecimento amparada nos princípios discutidos no âmbito da decolonialidade. E essa vivência tem-nos implicado a necessidade de colocar em suspensão as formas de ser, de viver, de conhecer, a fim de abrir espaço para formas outras. E é experienciando, colocando em movimento esses fazeres, compartilhando e trilhando junto com os outros, ouvindo de forma sensível ou contemplativa (OCAÑA e LÓPEZ, 2019a; 2019b), que se faz possível aprender com o outro e na relação com o outro, estando

¹⁷Sobre o termo investigação, corroboramos com a reflexão proposta por Ocaña, López e Conedo (2018) que apontam que no processo decolonizante não há um investigador que observa os outros, não há um investigador que faz entrevistas, mas há um mediador que provoca um conversar alterativo, um facilitador que promove o observar coletivo, o co-observar, de onde todos nós observamos desenvolvendo nossas práticas.

¹⁸ Silva (2020) apresenta o percurso vivido com o grupo de pesquisa nas discussões e, mesmo, a construção da proposta de trabalho de pesquisa vivenciado no coletivo. Um dos destaques neste percurso é o fato de que o grupo ganha notoriedade justamente quando se une em torno de um propósito comum provocado pela curiosidade intelectual de caráter epistêmico, procurando por exercitar modos outros de pensar e produzir pesquisa no pós-graduação.

imbuído de um projeto político-existencial que articula o intelectual e ainda, aliado com a dimensão profissional nos faz seguir em frente como coletivo que estuda, que investe e aposta em modos outros de pensar, viver e estar no mundo. Renovando velhas lições, atualizando projetos, renovando esperanças e apostando acima de tudo na vida (com)partilhada.

[...]

Espaço de encontro consigo mesmo, espaço que contribui para que se possa transitar por esperanças de outros e com os outros. Ao valorizar as existencialidades nos damos conta que esse gesto acabou por desencadear processos descolonizantes de subjetividades.

[...]

É a vivência nesse espaço que traduz os sentidos construídos de modos diferentes e que acabam por (re)construir a ideia de um “estar no lugar”, pois se pensa, se escreve e se produz conhecimento desde onde e com quem se está. (SILVA, 2020, p. 16-18)

Pesquisadores e intelectuais pós-coloniais, comprometidos com os subalternizados e colonizados, apontam elementos comuns, desvelando a máscara do paradigma dominante e vigente, a fim de desconstruir, reconfigurar e decolonizar formas tradicionais de fazer ciência, ou seja, de “desmontar, dismantelar y desconfigurar la ciencia establecida e impuesta. Ya hemos aprendido que la investigación siempre es ética, moral, político e ideológica, comprometida socialmente” (OCAÑA, LÓPEZ e CONEDO, 2018, p. 176). Para Carrillo (2006), o papel da ciência social crítica é justamente acabar com as assimetrias no conhecimento e na sociedade, liberando os invisibilizados de ocuparem o lugar de objetos do conhecimento social, possibilitando a ocupar um espaço de fala e de construção de suas próprias regras, em que “todos pueden preguntar y todos deben responder” (p. 70-71).

Para Walsh (2004) pensar epistemologicamente a decolonialidade, requer a compreensão de que o conhecimento tem valor, cor, gênero e local de origem e de que, portanto, o lugar do qual se pensa importa, além de também considerar a produção histórica e ancestral do conhecimento, considerando sua temporalidade e localidade associados, na perspectiva de criação de conhecimentos que atravessam fronteiras. As

“epistemologias decoloniais” apostam na produção de novos conhecimentos e modelos de análise, conceitualização e pensamento com uso estratégico e político, apoiados em três aspectos: atender os conhecimentos que eram considerados não-conhecimentos; considerar os pensamentos e conhecimentos não em forma de universais, mas de forma plural, desde as diferenças coloniais e; pensar novos lugares do conhecimento dentro e fora da universidade (WALSH, 2007).

Fals-Borda (1987) abordou claramente o problema científico que requer que os povos, especialmente no caso da América Latina, constituam sua própria ciência, como forma de resistência e ruptura à ciência e tecnologia instituídas como universal, apontando a necessidade da construção de uma ciência com força militante e destinada às pessoas. Emerge, portanto a necessidade de epistemologias ou formas outras de conhecer que considerem os subalternizados não como estudos de caso, mas como fontes de conhecimento e assunto que tem sua própria voz (SPIVAK, 2010).

Arias (2010; 2012) aposta na potencialidade das sabedorias insurgentes, em contraponto à noção de “epistemologia outra”, e destaca sobre o reconhecimento de formas outras de conhecimento em que as vezes se busca reduzi-las a uma epistemologia, como uma reflexão que se dá no interior da academia ou por intelectuais críticos e não como uma luta pela existência dos povos submetidos à colonialidade e que foram considerados “objetos de estudo” e não sujeitos históricos e políticos. Por esse motivo, Arias (2012) aponta o equívoco em pensar que se possa construir um horizonte outro de existência dentro dos mesmos marcos epistêmicos em que se sustenta a colonialidade do poder, do saber e do ser. Sentipensar implica aprender com humildade desde o potencial político das sabedorias do coração e das sabedorias outras, surgidas desde os colonizados, incorporando a afetividade e as sabedorias que o sentido

disciplinar do saber acadêmico desprezou, a partir de uma ruptura radical das fronteiras disciplinares e da arrogância do saber científico.

A construção de um pensamento decolonial requer um olhar para trás, em busca de nossas próprias práticas (e heranças) acadêmicas e de vida, bem como de uma (re)construção desde nós mesmos, de nossas próprias realidades, na busca por um caminho que só pode ser trilhado “com los otros” (ARIAS, 2010, p 493), como um ato de alteridade, de encontro dialogal, desde os próprios universos, para entender as tramas de sentido que nós mesmos e os outros temos na luta pela existência (ARIAS, 2010).

A abertura a uma cultura e à subjetividade dos atores sociais, tem permitido reconhecer e valorizar outras racionalidades e lógicas diferentes à lógica analítica e cartesiana, como as sabedorias populares, os saberes cotidianos, as expressões estéticas, bem como as sensibilidades e olhares geracionais e de gênero, pois o saber sobre o social não é patrimônio exclusivo da razão científica (CARRILLO, 2006).

Ocaña, López e Conedo (2018), apontam sobre o grande (mas urgente) desafio de construirmos uma ciência decolonial, em que os processos “investigativos” se interessem, se preocupem e se ocupem com os desejos, aspirações, esperanças, metas, necessidades e sonhos humanos dos que aqui estão, dos com quem estamos e desde onde estamos. Ou ainda, com “as possibilidades e efetividades disponíveis na consecução de um conhecimento a serviço do ser humano e suas relações de pertença e comumresponsabilidade com a totalidade vivente” (GALEFFI, 2009, p. 14). Sendo assim, falar de uma metodologia decolonial é contraditório em suas próprias terminologias, pois toda metodologia é colonizadora. O processo decolonizante não se configura por uma estrutura de etapas, fases, momentos ou passos, mas mediante ações, posturas e “pegadas” decoloniais (OCAÑA, LÓPEZ E CONEDO, 2018).

E isto não pode ser buscado fazendo uso de metodologias quantitativas ou qualitativas, configuradas num contexto de colonialidade. Uma metodologia “outra” ou um processo “investigativo” decolonizante, trazem em sua constituição linguística a carga de significados que expressam uma incoerência com a proposição de um fazer decolonial. Ou no dizer de Mignolo (2003), é fundamental nos propormos a mudar não só os conteúdos dos termos que utilizamos, mas também os termos e as condições de uso do nosso discurso. São novos/outros olhares e ainda que haja escapes, atos “falhos”, há a compreensão e consciência de que aquilo que nos constituiu precisa ser reconstruído e não apenas negado, migrando o sentido de uma resistência rumo a um sentido de (re)existência.

Ainda que se proponha uma metodologia outra, uma metodologia decolonial, uma metodologia indisciplinada, ainda seguirão sendo metodologia que, em essência ontológica, é sempre colonizante (OCAÑA, LÓPEZ E CONEDO, 2018). Ainda que se fale em práticas investigativas decoloniais, investigação participante, o caráter policial e colonizador do termo investigação (ARIAS, 2012) ainda segue sendo contraditório, pois o processo decolonizante deve ser ético, respeitoso, sociável, solidário e útil, ou seja, “decolonizar la investigación implica no sólo investigar desde metodologías ‘otras’, sino también cuestionar el contenido de dicha noción y cuestionar incluso el propio término” (OCAÑA, LÓPEZ E CONEDO, 2018, p. 182).

A cientificidade do conhecimento produzido a partir de sabedorias insurgentes (ARIAS, 2010; 2012), ou de uma altersofia (OCAÑA e LÓPEZ, 2019a; 2019b) pode ser compreendida a partir de uma atitude existencial e epistemológica do pesquisador em seu contexto de vida, em que se considerem os diversos níveis de constituição e de realidade, que emergem de uma compreensão e auto compreensão compartilhada de uma condição

que é histórica, (como indivíduo, sociedade e espécie) mas também é um acontecimento aberto (GALEFFI, 2009) e, por isso, flexível.

Ocaña, López e Conedo (2018) lamentam que, a fim de que as metodologias qualitativas assumam sua cientificidade, tenham elas próprias buscado o poder, a verdade, convertendo-se em metodologias colonizadoras, que geram conhecimentos coloniais, subalternizando outros saberes. O “dar voz” aos subalternizados implica em uma hierarquia, em que o “investigador” ou o “pesquisador” é o detentor do espaço e das condições de abertura. É um entendimento que expressa a compreensão de uma subalternidade do conhecimento dos “investigados” e até mesmo da autonomia de um espaço de fala, que se expressa na medida de uma “autorização”. Pois

en realidad el investigador cualitativo tiene la última palabra, actúa desde lo étic, oculta la voz de los otros bajo la fuerza de su propia voz, lo emic queda sepultado en lo étic, se produce un traslapamiento de las voces de los actores por la voz del investigador, lo emic queda solapado en lo étic. (OCAÑA, LÓPEZ e CONEDO, 2018, p. 177)

A motivação inicial, nesta perspectiva, acaba por surgir tanto a partir de experiências individuais (que são também sempre coletivas), de leituras, de conversas, de reflexões partilhadas e de uma busca constante em qualificar os fazeres. Passado e presente se entrelaçam e se constituem em fontes de curiosidade que direcionam um trabalho de pesquisa, que não se dá de forma linear, mas que necessariamente coloca-se num movimento de ir e vir, ao buscar elementos para ajudar a desvendar as experiências que vão sendo vivenciadas e que, com isso, passam a atribuir sentidos outros ao que já passou.

Quando pensamos na palavra “trilhar”, diferentes sentidos podem emergir, daquilo que nossa vivência já registrou em memórias. Trilhar pode se referir a debulhar, moer, macerar, ao mesmo tempo em que pode se vincular à ideia de navegar, de caminhar, de seguir, de percorrer. Seguir,

percorrer, atravessar, conduzir, avançar, prosseguir, andar, marchar, continuar,... Todos esses sentidos de alguma forma dialogam com o movimento de pesquisar, aqui colocado como verbo e não como substantivo, por conduzir, desta forma, à ideia de movimento e de processo.

Neste campo de sentidos, transitam significados que dialogam com a ideia de flexibilidade (GALEFFI, 2009) e de provisoriedade, que não desconsidera princípios éticos e políticos, que permite realizar um trabalho em que se reflete a riqueza da própria vida através de atos de ir, de observar, de participar, de perguntar, de registrar, implicando dispor de recursos coerentes com estes princípios.

Ao apontar que “na intrínseca relação entre pesquisa e vida, o pensar fez-se perceber como *sentipensar*, e a racionalidade hegemônica cedeu lugar ao *corazonar* de minha prática e de uma pesquisa profundamente comprometida com a vida” (SOUSA, 2018, p. 253-254), configura-se que uma abordagem decolonial só se justifica porque está imbricada à vida. E com isso, emerge o compromisso ético inegável do pesquisador, na construção de um conhecimento científico que contribua na valorização da vida e se traduza na defesa de uma existência/(re)existência com qualidade e dignidade, bem como de uma relação outra com a produção de conhecimento e com a qualidade da educação que defende essa (re)existência.

1.1.3 Um fazer decolonial como processo decolonizante: das posturas pesquisantes

una metodología “otra” no se refiere a un conjunto de técnicas científicas o a un nuevo método universal que pretende ser la panacea o el camino verdadero que supera a todas las formas de investigar previamente existentes. La metodología “otra” es otra opción, tan válida como las existentes. Es una opción decolonial, que configura una nueva narrativa, un nuevo discurso, una nueva forma de pensar y de hacer ciencia, que se diferencia -y es incompatible con- los métodos cuantitativos y cualitativos configurados por los enfoques y paradigmas modernos.

OCAÑA, LÓPEZ e CONEDO (2018, p. 178-179)

Para Arias (2010), três dimensões fundamentais guiam o processo de compreensão da realidade: a dimensão espacial, a dimensão temporal e a dimensão de sentido. A dimensão espacial diz respeito a pensar o que se produz em determinado espaço, cenário ou contexto; a dimensão temporal aponta para o entendimento de que a compreensão da realidade tem historicidade e pode ser lida tanto em dimensões diacrônicas (passado) como sincrônicas (presente); a dimensão de sentido traduz a ideia de que as compreensões que se produzem têm causas, consequências, que afetam os atores sociais com representações, práticas e discursos, que constroem interações com significados e significações concretas.

Neste contexto, o pesquisador ocupa um lugar de compromisso ético, estético e geopistêmico com a produção de um conhecimento que considera tanto o (re)conhecimento da produção já acumulada na área, como forma de dar continuidade àquilo que foi produzido pelos que antecederam no campo, possibilitando que se avance na produção do conhecimento, quanto assume um compromisso inegável com o conhecimento produzido desde onde e com quem estamos.

Ao pensar um caminho alternativo à construção de conhecimento, Ocaña, López e Conedo (2018) apontam o fazer decolonial/hacer decolonial como uma via paralela, um processo decolonizante que não se constitui como uma metodologia e nem como técnica, pois não é um caminho que nos conduz ao conhecimento, mas é um lugar de conhecimento, uma ação, uma *huella*/pegada decolonial.

Se o fazer decolonial não é uma metodologia, nem técnica ou investigação, questionam os autores: “¿Es ciência? Y si no es investigación, entonces ¿qué validez científica tiene?” (OCAÑA, LÓPEZ e CONEDO, 2018, p. 192). Ainda que estejamos imbuídos por escolhas que nos afastem de termos e noções como metodologia, investigação, investigador, técnica, dentre outras, desprendermo-nos da noção de ciência e de epistemologia ainda se configura um desafio.

Para Ocaña, López e Conedo (2018), o fazer decolonial, como um lugar de conhecimento e uma prática, geram conhecimentos que podem ser considerados ciência desde uma perspectiva diferente, mas igualmente válida, pois a reflexão e os resultados geram um conhecimento útil e por isso, tem validade epistêmica e praxiológica, podendo ser denominada de uma “ciência outra”, paralela à ciência clássica, moderna ou dominante. Ou seja, ainda que andem em direções semelhantes, nunca se entrecruzam ou se encontram. A decolonialidade, portanto, se configura à margem, nas bordas ou fronteiras da ciência convencional, que se autoconfigura “en/desde/por/para su propia realidade” (OCAÑA, LÓPEZ e CONEDO, 2018, p. 193)

Ao mesmo tempo em que nos colocamos em um movimento de pensar uma forma outra de pesquisa, implicado e provocado por este *hacer decolonial* (OCAÑA e LÓPEZ, 2019a; 2019b), ainda nos vemos amarrados às noções e termos coloniais com os quais nos constituímos e, para isso, faz-se urgente abandonar as noções de epistemologia, metodologia, investigação, estratégia, método, técnicas, entrevistas, paradigma: “No tenemos otra alternativa. De lo contrario, seguiremos encapsulados en la modernidad/colonialidad eurocentrada y occidentalizada.” (OCAÑA e LÓPEZ, 2019a, p. 91).

Neste contexto, de buscar vias paralelas e alternativas à ciência convencional, emergem termos para nomear aquilo que fazemos, aquilo que de forma implicada nos vinculamos como forma de conhecer. A altersofia emerge como uma alternativa às epistemologias e o fazer decolonial como uma alternativa às metodologias, como opções, como formas “outras de conhecer, de aprender, de sentir, pensar, ser e viver” (OCAÑA e LÓPEZ, 2019a, p. 91).

Um fazer outro, vinculado à noção adotada por Abdelkebir Khatibi (CANDAU e OLIVEIRA, 2010), em se pensar desde a decolonização, numa outra lógica, mudança de ótica e de paradigma, não significa

obrigatoriamente a criação de algo novo, mas implica buscarmos formas de fazer não legitimadas, acessar nos arquivos de memória, nos fazeres ancestrais, nos modos cotidianos de ser e de estar no mundo as possibilidades de decolonizarmo-nos. Para Ocaña e López (2019b), no giro decolonial, de 360 graus, não se regressa ao mesmo ponto de partida, mas a um ponto paralelo em que se continua avançando. Ou seja, reconhecendo os demais enfoques e paradigmas existentes, busca-se o argumento e a assunção de uma postura que defenda formas outras igualmente válidas, úteis e pertinentes “en/desde/por/para el contexto en el que se originan” (p. 150).

O fazer decolonial se expressa em ações que envolvem o observar, conversar e reflexionar, na busca por desengancharmo-nos de uma metodologia de investigação moderna colonial, eurocentrada e ocidentalizada, emergindo, assim, um saber decolonial como uma opção, uma forma outra de conhecer, de pensar, de ser, de fazer e de viver (OCAÑA e LÓPEZ, 2019a; 2019b). A busca por narrativas produzidas, em que se possa aprender com as experiências, conhecer os discursos circulantes, dão visibilidade para olhar a experiência do outro, de colocar em “dúvida”, em suspensão o que foi produzido.

O **contemplar comunal** refere-se a um sentir-escutar-vivenciar-observar decolonial, um escutar-perceber-observar coletivo, em que o mediador (em contraponto à ideia colonial de investigador) se deixa observar, observando. Um contemplar que não se faz sozinho, mas de forma emotivo-colaborativa,

teniendo en cuenta los conocimientos "otros", conocimientos situados, conocimientos válidos, potenciando el diálogo de saberes, entre iguales, configurando sofías decoloniales a partir del conversar alterativo y del reflexionar configurativo. (OCAÑA e LÓPEZ, 2019a, p. 103-104)

O **conversar alterativo** se expressa no conversar para viver, para viver decolonialmente, que inclui o outro, cuida, protege, acolhe, ama. É uma percepção alocêntrica, que se relaciona com o cuidado do outro e que não pretende “sacar” a informação, mas que pretende produzi-la e que, para isso, acompanha, escuta, dá suporte, suporta, ri, põe no ombro, abraça, fala, transmite, comunica e silencia. O conversar implica em *versar com e*, por isso, não se caracteriza como uma técnica, mas como um lugar de conhecimento, uma ação. Não se caracteriza como uma entrevista, pois constitui-se num conversar que é espontâneo e fluído, que emerge da relação e que se consolida não como um grupo de discussão, mas como um coletivo de aprendizagem (OCAÑA e LÓPEZ, 2019a).

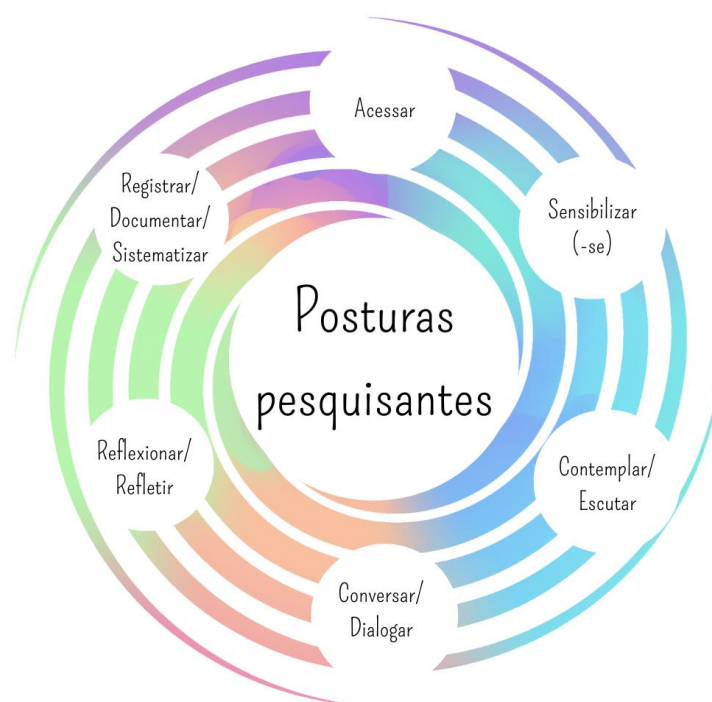
O **reflexionar configurativo** implica em fechar os olhos e abrir as mãos para abandonar as crenças que nos paralisam (OCAÑA e LÓPEZ, 2019a). No reflexionar configurativo o mais importante não é o produto, mas o processo e assim, como resultado, emergem outras práticas de vida, outras formas de sentir, fazer, conhecer e amar.

Aliado às inspirações trazidas pelo fazer decolonial de Ocaña e López (2019a), Suárez e Bustelo (2021) apontam ações como rastrear, compreender e documentar como movimentos fundamentais ao saber construído na experiência, e que acabam por colocar em jogo os processos, as ações, os espaços, os modos de dizer e as condições de enunciação com que são expressas as experiências de formação e as transformações que provocaram.

Numa tentativa de buscar formas outras de *fazer decolonial*, inspirados por Ocaña e López (2019a; 2019b) e Suárez e Bustelo (2021), propõe-se outros três movimentos, que se expressam pela ação de acessar (de se aproximar, de criar vínculo), de sensibilizar(-se) e de registrar (de sistematizar, de documentar). Tais elementos não representam passos a serem seguidos, mas antes de tudo, expressam posturas, um espírito decolonial que é existencial e não somente pesquisante.

Este trilhar proposto, portanto, se dá imbuído por seis posturas, que se entrelaçam e se colocam permanentemente em movimento, num ir e vir, que rompe com a objetividade e a rigidez tão presente nas metodologias convencionais, que atribuem a rigorosidade metodológica a estas qualidades, conforme apresentado na figura 13.

Figura 13 - Posturas Pesquisantes



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

A espiral expressa uma dinâmica que, ao completar uma volta, numa referência ao giro decolonial, se volta ao ponto de partida, mas ressignificado pelas experiências vivenciadas NO e COM o processo. Ou seja, a volta a um ponto de partida não é a volta ao mesmo ponto, pois o “objeto”, numa referência a uma abordagem decolonial, não se faz de forma indissociada do mediador, ou do pesquisador, uma vez que o fazer decolonial se desenvolve justamente na interação, na relação. Junto ao acessar (os documentos, os textos, as pessoas, as experiências), e ao sensibilizar(-se), efetiva-se o momento de escuta, na perspectiva proposta por Barbier (2002) de uma escuta sensível, que busca muito mais do que

ouvir. O diálogo e a reflexão intencionam colocar em relação e contexto o movimento primeiro, ao mesmo tempo em que o retroalimenta, pois ao voltarmos à etapa de acessar, chega-se já de um ponto “outro”, diferente, qualificado, enriquecido, afetado, implicado por outras referências e aprendizagens construídas com o processo vivido que confere ao novo ciclo a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos produzidos.

Para Macedo (2009), compreender está relacionado à noção de criar relações, englobar, integrar, unir, combinar e conjugar; tais ações qualificam “a atitude atenta e de discernimento do que nos rodeia e de nós mesmos, para apreender o que *entrelaça* elementos no espaço e no tempo, cultural e historicamente” (p. 87).

A sistematização do conhecimento produzido e das experiências vivenciadas não se geram espontaneamente, somente com a discussão e a reflexão sobre o que se faz, mas supõe um reconhecimento das representações e saberes cotidianos presentes nas práticas, o que nos exige “uma posición consciente sobre desde dónde, para qué y cómo se produce conocimiento social, cuáles serán sus alcances e incidencia sobre la práctica” (CARRILLO, 2006, p. 73). Para Carrillo (2006), a sistematização tem um caráter pragmático, de melhorar a própria prática, gerar ajustes, deslocamentos e mudanças necessárias, sendo uma ação consciente, em que, na medida em que os atores vão ampliando seus olhares sobre as dinâmicas, relações e leituras da prática, vão reorientando suas próprias ações.

Para Suárez e Bustelo (2021), os relatos escritos (ou a sistematização, o registro, o “documentar”) para si contribuem tanto para conhecer e comunicar aspectos quase sempre inadvertidos pelas formas discursivas valorizadas no mundo acadêmico, quanto adquirem um caráter antropológico e político que nos permitem apropriarmo-nos de nossas vidas, atribuindo significados e projetando-nos como seres humanos viventes e sofrentes em um mundo que nos expropria nossa

existência e o “nuestro estar-siendo-en-él y su sentido” (SUÁREZ e BUSTELO, 2021, p. 84). Um processo decolonizante, para Ocaña, López e Conedo (2018), é na realidade um processo “afectivo-reflexivo-configurativo-compreensivo” (p. 190), pois decolonizar “implica ‘amar’, ‘reflexionar’, ‘cooperar’, ‘comprender’, contribuir en/con/por/para la propia comunidade” (p. 190).

Ao buscar operacionalizar um fazer decolonial, nos damos conta do quanto as ferramentas de busca nem sempre respondem às nossas necessidades. Desvendar formas outras que nos permitam acessar as informações, escavar, catar, acessar referências e ir deixando-nos levar a outros e a outros... autores, pesquisadores, pessoas, escritos, narrativas, saberes. Romper com as formas convencionais de pesquisa, em eleger palavras chave, categorias, que ao mesmo tempo em que nos levam a alguns resultados, inviabilizam outros que possam corresponder ao que se procura. Buscar termos alternativos, formas outras de dizer, fazer escolhas, direcionar nossos esforços para encontrar diálogo com aquilo que nos passa e que nos provoca. Abrir espaço para o inusitado e, com isso, acessar saberes e fazeres outros.

1.1.4 Da escrita como expressão das experiências (e experimentações) em educação

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.

TIERNO BOKAR¹⁹ (Griô Maliense)

Em que língua vamos contar o que nos passa?
RIBETTO (2016, p. 65)

¹⁹ BÂ, A. Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Rev. Brasília: UNESCO, 2010.

E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de apreender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem)
LARROSA (2006, p. 7)

Buscar outras possibilidades de dizer, através da escrita, revela-se como um desafio vivenciado ao tentarmos fugir da lógica hegemônica e estrutural que ainda hoje rege a forma (única) como se deva escrever no campo das pesquisas em educação e que acabam invisibilizando quem os escreve e sobrepondo o discurso universal à vida pulsante (CALLAI e RIBETTO, 2016). Glória Anzaldúa (2000) define o ato de escrever como um ato de criar alma, uma alquimia; “é a busca de um eu, do centro do eu” (p. 32), ou seja, “a escrita é uma ferramenta para penetrar naquele mistério, mas também nos protege, nos dá um distanciamento, nos ajuda a sobreviver” (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

Para Larrosa (2016, p. 17), “não há modo de ‘pensar de outro modo’ que não seja, também, ‘ler de outro modo’ e ‘escrever de outro modo’” pois toda revolta intelectual está condicionada a uma revolta linguística, seja no modo com que nos relacionarmos com a linguagem, seja com aquilo (e como) ela nomeia. Renunciar a existência de um único modo de escrever, não significa assumir um lugar sem sentido, sem chão. O abrir-se à multiplicidade para conversar sobre aquilo que fazemos, suspendendo (e convidando outros a suspenderem) certezas, abrir-se para novas possibilidades, nos mobiliza a continuar problematizando o campo da escrita acadêmica (RIBETTO e NASCIMENTO, 2017, p. 12). Pois, “uma metodologia viva [...] pede uma escrita viva, que pulsa e atravessa [...] produzir uma pesquisa na dinâmica do pesquisar” (RIBETTO e NASCIMENTO, 2017, p. 13) se coloca como prerrogativa de um fazer decolonial comprometido com a vida, que se materializa na escrita do que se vive e sobre como (e com quem) se vive.

Para Suárez e Bustelo (2021), a escrita acadêmica dominante compreende formas outras de escrita, como relatos de experiência, narrativas, biografias e autobiografias, histórias de vida, narrativas de formação, memoriais, diários pessoais e profissionais, como modalidades marginais, relegadas pelas normas e convenções consagradas pelo mundo acadêmico e científico. Escritas que se configuram desde a vida e os corpos viventes e passionais próprios do ser humano, ou seja, toda e qualquer forma de escrita “en primera persona, corpóreos y vitales” (p. 82) rompem com “la versión canónica” (p. 82) da escrita dominante nas ciências sociais:

las escrituras de sí, los textos con cuerpo, apasionados y subjetivos, son el resultado de prácticas discursivas íntimas y privadas, que poco tienen para decir públicamente por sí mismos y poco tienen que aportar al conocimiento probado, legítimo y válido, a no ser como “datos”, “fuentes” o “materiales empíricos” a ser intervenidos (analizados, interpretados, controlados) por la mirada y la voz de la ciencia. (SUÁREZ e BUSTELO, 2021, p. 82)

Escrever subvertendo a escrita, para Ribetto e Nascimento (2017), não está somente relacionado ao ato de romper regras. Embora reconheçam a importância da escrita produzida na academia, a partir de deslocamentos conceituais de escrita, apontam que é possível compor textos acadêmicos, também válidos, fazendo-se uso de outros modos de escrita: “Escrever com fragmentos, restos, tecido e papel costurografados na manualidade, nas fontes variadas que buscam transitar entre a experiência individual, o que toma força e reverbera no coletivo” (RIBETTO e NASCIMENTO, 2017, p. 12), pois um corpo implicado “revela o desejo-desejos de trazer uma escrita que transfigure a vida” (Idem, p. 12).

A escrita, como forma de comunicação, academicamente se coloca como uma ação técnica, permeada por formatos, ritos, estratégias, que acabam construindo dizeres que pouco tem a contribuir para a vida pulsante. Na verdade, pouco dizem também das pessoas que dizem, ou que escrevem, pois imerso em um conjunto de normas e regras, acabam por

despersonalizar e acabar com a singularidade própria das formas de dizer de cada um de nós, pois a “escrita majoritária acadêmica cobra uma linearidade que vai do mais simples ao mais complexo, coloca pré-requisitos à construção de conhecimentos, apresenta o plano teórico separado e antes do plano empírico” (RIBETTO, 2016, p. 64) A escrita acadêmica, feita para cumprir com algo pré-determinado, esvazia-se de sentido e infla-se de arrogância e prepotência. Na reflexão de Larrosa (2016),

o acadêmico escreve para o comitê de avaliação, para a banca da tese ou para o avaliador do *paper*. A questão é tão séria que se escreve para que ninguém leia e, o que é mais grave, a partir de critérios que se pressupõe, sejam do avaliador. Uma pergunta poderia ser: como lê o avaliador? O avaliador do *paper* inicia, em geral, pelas conclusões, atravessa de trás para frente as notas de rodapé, para ver se as referências são atualizadas e têm a ver com o tema, e se continuar, se já não decidiu rejeitar o texto, continua com as hipóteses que o fundamentam, ignorando o conteúdo, na maioria das vezes. (p. 26)

A leitura como deleite, como acesso ao conhecimento produzido, sistematizado e traduzido, acaba substituída por uma leitura “esquartejada”, em que a técnica importa mais do que a sensibilidade, importa mais do que as lógicas (nem sempre lineares) da construção de conhecimentos e da produção de saberes.

Na/em Educação, a escrita do conhecimento (ou dos saberes) é sempre uma escrita da/com a experiência. A escrita em educação se alimenta da experiência, ao mesmo tempo em que também se revela como experiência. A escrita organiza, dá forma ao conhecimento desorganizado, nos tensiona a criar laços entre aquilo que foi vivido e os novos/outros elementos que vão surgindo. Para Ribetto (2016)

Escrever desde a experiência teria então a ver com a (im)possibilidade de dizer alguma coisa que é da ordem do indizível? De escrever alguma coisa que é da ordem do inescrivível? É possível dizer e escrever o acontecimento na educação sem capturá-lo e aprisioná-lo na representação e na significação? Como preservar a dimensão da exterioridade?

Como o acontecimento pode ser mantido na sua irreduzibilidade, sem que seja interiorizado? Como narrar o acontecimento que nos passa sem reduzi-lo a uma descrição replicada *do que de fato se passa*? Talvez inventando uma outra língua? Uma língua na qual possamos dar outros sentidos que não sejam os já significados e codificados para aquilo que vivemos no campo educacional? (p. 59-60)

Ao pensar formas de escrita (e de pesquisa) mais coerentes com o contexto da docência e da escola, Suárez, Ochoa e Dávila (2004) destacam as narrativas pedagógicas como uma alternativa fecunda, “un proceso de auto, co y con-formación” (SUÁREZ, 2019, p. 122) que se materializa desde os relatos e experiências, aqui entendidos como espaço potencialmente de pesquisa cotidiana, emergidos da escola e fazendo com que ganhem um status de protagonismo. Para os autores, esses corpos de saberes, relatos e experiências não encontram estratégias e formas adequadas, na atualidade, para que possam ser sistematizados, comunicados por seus autores e acessados por outros docentes; ou seja, não se encontra canais para publicizar ou ganhar espaços, de forma que

las posibilidades de documentar aspectos ‘no documentados’ de la práctica escolar se diluyen y, con ello, se desdibujan oportunidades importantes para poner en cuestión y desplegar la profesionalidad de los docentes, para tensionar y transformar la identidad y el quehacer pedagógico de las escuelas, para pensar y tornar posibles otras escuelas y otra educación. (SUÁREZ, OCHOA E DÁVILA, 2004, p. 25)

As narrativas, ou relatos de experiência abrem espaço para que aquilo que vivemos adquira sentidos particulares, justamente porque nos toca ou nos interpela, fazendo-nos refletir e voltar ao vivido para interpretá-lo, contribuindo para reconstruí-lo e/ou dar-lhe um novo significado, gerando outros/novos significados. Toda narrativa ou relato de experiência é também uma narrativa de si, de construção de uma identidade pessoal ou profissional que captura ou registra o vivido, ao mesmo tempo em que a recria, redefinindo nossa forma de ser no mundo,

pois o sentido que damos à nossa prática está relacionado às formas com que a percebemos, nomeamos e avaliamos (SUÁREZ, 2019).

Fundamental, portanto, se faz a busca por uma escrita comprometida com a vida, de uma escrita que se faz não após, mas durante, como “movimentos do pensamento como pesquisa, da escritura como pensamento, da escritura como acontecimento, como padecimento” (RIBETTO, 2009, p. 8) que tenha pulsação e que, sobretudo, se coloque a serviço de uma vida que busca sentir e ter sentido, compreendendo a escrita como forma de expressão e de aprendizagem do vivido.

Dos caminhos até aqui trilhados

A produção do conhecimento nas ciências sociais foi, historicamente, impactada pela experiência do colonialismo, pautando a construção do outro numa lógica que reprimia as diferenças e naturalizava um conjunto de prejuízos estruturais que acabaram por exercer violência epistêmica, como uma relação dominante de poder. Sem produzir nenhum tipo de ruptura epistemológica, dominadas por um paradigma positivista que separou o sujeito do conhecimento da realidade social que “investiga”, as ciências sociais ainda hoje evidenciam de forma recorrente a dicotomia da ciência clássica, comprometendo-se pouco com a utilidade dos conhecimentos para a existencialidade ou realização dos indivíduos ou das sociedades em suas subjetividades.

A decolonialidade assume este espaço como uma escolha existencial, sobre as formas de ser, conhecer, viver, conviver e que, como um processo, não se faz com rupturas definitivas, mas se constitui de afastamentos e aproximações, num movimento de expandir e retrain que traz consigo questionamentos constantes quanto às coerências e incoerências das escolhas, de se refazer cotidianamente, apoiado em outras bases, diferentes daquelas às quais nossa vivência nos proporcionou e nos ensinou.

A título de síntese, neste trilhar, pensar propostas metodológicas, ou fazeres apoiadas em sabedorias insurgentes, num caráter sentipensante, implica refletir sobre como fazemos ciência, como problematizamos e questionamos nossas próprias práticas, nossas crenças epistêmicas e da necessidade de colocar em suspensão as formas de ser, de viver, de conhecer, a fim de abrir espaço para formas outras. E nesta perspectiva, falar de uma metodologia decolonial é contraditório em suas próprias terminologias, pois toda metodologia é colonizadora. Pensar um processo de pesquisa amparado por metodologias quantitativas ou qualitativas, configuradas num contexto de colonialidade não expressam uma coerência com a proposição de um fazer decolonial.

O fazer decolonial como um caminho alternativo de construção de conhecimento, proposto por Ocaña e López (2019a; 2019b), nos coloca em um movimento de pensar uma forma outra de pesquisa e a buscarmos vias paralelas e alternativas à ciência convencional, que se expressa em ações que envolvem o observar, conversar e reflexionar, emergindo assim, um saber decolonial como uma opção, uma forma outra de conhecer, de pensar, de ser, de fazer e de viver (OCAÑA e LÓPEZ, 2019a; 2019b).

Numa tentativa de buscar formas outras de *fazer decolonial*, inspirados pelo contemplar, conversar e reflexionar de Ocaña e López (2019a; 2019b), emerge neste estudo três outros movimentos, que se expressam pela ação de acessar (de se aproximar, de criar vínculo), de sensibilizar(-se) e de registrar (de sistematizar, de documentar), que representam antes de tudo posturas existenciais e não somente pesquisantes.

As seis posturas pesquisantes propostas neste estudo (Acessar, Sensibilizar-se, Contemplar/Escutar, Conversar/Dialogar, Reflexionar/Refletir, Registrar/Documentar/Sistematizar), representadas por meio de uma espiral, colocam em relação e contexto o movimento primeiro, ao mesmo tempo em que o retroalimentam, pois ao voltarmos à

primeira etapa, chega-se já de um ponto “outro”, diferente, qualificado, enriquecido, afetado, implicado por outras referências e aprendizagens construídas com o processo vivido que confere ao novo ciclo a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos produzidos.

Coerentes com estas posturas pesquisantes, a busca por outras formas de dizer pela escrita se revelam um desafio ao ato de escrever, sobretudo à escrita acadêmica dominante. Escritas em primeira pessoa, que corporificam e subvertem, ao mesmo tempo em que nos traduzem, porque se fazem de forma implicada. Uma escrita menos técnica e mais sanguínea, mas não menos rigorosa, não menos qualificada. Uma escrita que diga das pessoas que a dizem. Uma escrita sensível. Uma escrita da/com a experiência, comprometida com a vida. Uma escrita narrativa, que tenha pulsação e que, sobretudo, se coloque a serviço de uma vida que busca sentir e ter sentido, compreendendo a escrita como forma de expressão e de aprendizagem do vivido.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**, v. 8, n. 1, pág. 229-236, 2000.

ARIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar: uma antropologia comprometida com la vida**. Quito, Ecuador; Abya Yala, 2010.

ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología Sophia. **Colección de Filosofía de la Educación**, Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador núm. 13, pp. 199-228, 2012.

BÂ, A. Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Rev. Brasília: UNESCO, 2010.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CALLAI, Cristiana; RIBETTO Anelice. Apresentação. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO Anelice (orgs.) **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão Candau; OLIVEIRA, Luis Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

CARRILLO, Alfonso Torres. Por una investigación desde el margen. In: BECERRA, Absalón Jiménez; CARRILLO, Alfonso Torres (comp.). **La práctica investigativa en ciencias sociales**. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. 2006.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 80-87, 2005.

FALS BORDA, Orlando. **Ciencia propia y colonialismo intelectual: Los nuevos rumbos**. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1987.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: Uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. EDUFBA, 2009. Disponível em <http://books.scielo.org/id/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf> Acesso em 20/05/19.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO Anelice (orgs.) **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: Um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. EDUFBA, 2009. Disponível em <http://books.scielo.org/id/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf> Acesso em 31/07/19.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Pedroso. Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. **Revista FAIA**, 7 (30), 172-200, 2018. Disponível em <http://editorialabiertaia.com/pifilojs/index.php/FAIA/article/download/146/161> Acesso em 05/07/21.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 24, n. 85, p. 89-116, 2019a.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos** [online], vol. 16, n. 31. ISSN, v. 3841, p. 147-166, 1794, 2019b.

RIBETTO, Anelice. **Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita**. Universidade Federal Fluminense (UFF) - Niterói, 2009. Disponível em http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/TESE%20ANELICE%20RIBETTO.pdf. Acesso em 24/05/19.

RIBETTO, Anelice. Experiências, experimentações e restos na escrita acadêmica. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO Anelice (orgs.) **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2016.

RIBETTO, Anelice; NASCIMENTO, Rejane. Caminhos de uma pesquisa: a costurografia como outra escrita acadêmica. **Revista Digital do LAV**, v. 10, n. 3, p. 5-16, 2017. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/3370/337054290002.pdf> Acesso em 28/05/21.

SILVA, Gilberto Ferreira. Por uma gênese do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI): itinerários epistêmicos descolonizadores. **Revista Brasileira de Pós-Graduação/RBPG, Brasília**, v. 16, n. 36, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1702> Acesso em: 12/03/21.

SOUSA, Fernanda Brabo. Corazonar o pensar e o fazer pesquisa em educação como proposta para metodologias outras: esboços germinais. **Revista Cocar**, v. 11, n. 22, p. 248-266, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Editora UFMG, 2010.

SUÁREZ, Daniel H.; OCHOA, Liliana e DÁVILA, Paula. “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas”. In: **Revista Nodos y Nudos**, Vol. 2; Nº 17, págs. 16-31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2004.

SUÁREZ, Daniel. Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente. **En Voces en el Fénix**. núm. 75, 2019. Disponível em <https://www.vocesenelfenix.com/content/narrar-la-experiencia-pedag%C3%B3gica-como-desarrollo-profesionaldocente> Acesso em 12/07/21.

SUÁREZ Daniel; BUSTELO Cynthia. Escritura académica, relatos de experiencia y giro narrativo en el encierro global: la historia de Lili y el mundo de la vida en la cárcel. In: PORTA, Luis. **La expansión biográfica**. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 368-385, 2021.

TIRADO, Genara Pulido. Violencia Epistémica y descolonización del conocimiento. **Sociocriticism**, Vol. XXIV, 1 Y 2, 2009. P. 173-201. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/revista/19997/A/2009> Acesso em 12/06/19.

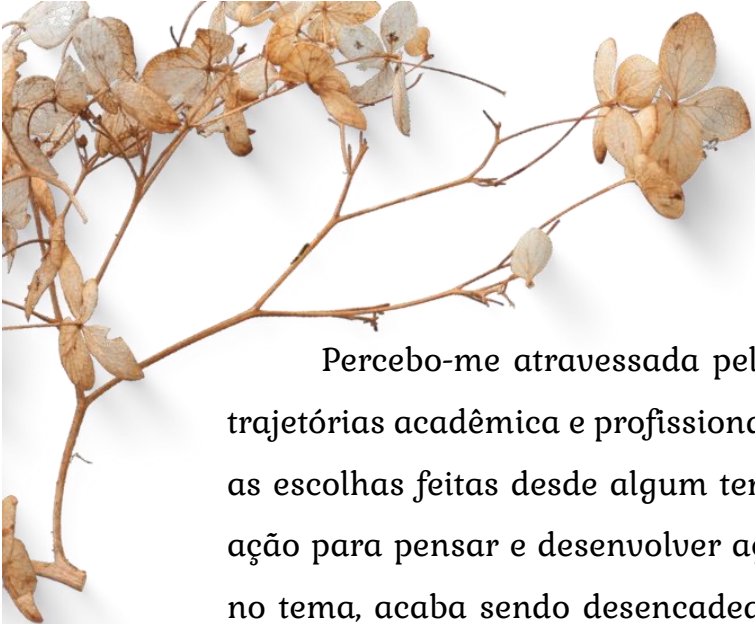
WALSH, Catherine. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. **Boletín ICCI-ARY Rimay**, n. 60, marzo, 2004. pp. 1-6. Disponível em <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.htm> Acesso em 31/08/19.

WALSH, Catherine. “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”. **Nómadas**, n. 26, pp. 102-113, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009.

Parte 2
Inspirações para pensar
a formação docente





Percebo-me atravessada pela formação de professores em minhas trajetórias acadêmica e profissional, desde o início. No campo profissional, as escolhas feitas desde algum tempo têm levado a direcionar o foco e a ação para pensar e desenvolver ações formativas. O interesse acadêmico no tema, acaba sendo desencadeado pela vivência profissional, contudo, acaba o retroalimentando. Ou ainda, pensando na perspectiva de Mills (2009)²⁰, essa relação seja fruto da impossibilidade de dissociar as diferentes facetas da vida, ou seja, o fazer profissional, pessoal e acadêmico são partes de um todo indivisível.

O movimento epistêmico no qual viemos nos reconhecendo (e me reconhecendo), enquanto Grupo de Pesquisa, tem-nos levado a uma tentativa de construir ou buscar um vocabulário capaz de traduzir o que queremos dizer; um discurso outro, pautado por outras fontes, que se materializam em outras expressões, a partir de outras estratégias e recursos. São “experiências [que] vão sendo vividas, sensibilidades são ativadas e a abertura para conhecer outros modos de pensar, viver e produzir o cotidiano conquistam espaço” (SILVA, 2020, p. 12)²¹ e nos levam a construir vínculos neste espaço de vivência e também de aprendizagem, de protagonismo e de parcerias.

Esse movimento, por um lado, se faz necessário, como forma de buscar coerência com a nossa existencialidade e nosso discurso acadêmico. Por outro lado, é um movimento dolorido, pois coloca em permanente suspensão aquilo que temos feito, aquilo que temos escrito, o que temos vivido e nos impele a buscar formas outras de dizer. Lidar com

²⁰ MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

²¹ SILVA, Gilberto Ferreira. Por uma gênese do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI): itinerários epistêmicos descolonizadores. **Revista Brasileira de Pós-Graduação/RBPG**, Brasília, v. 16, n. 36, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1702> Acesso em: 12/03/21.

os “atos falhos”, na fala e na escrita, fazem parte deste processo, pois romper com coisas que se constituíram e que nos constituíram, é um desafio. A cada (re)leitura, novos elementos nos saltam aos olhos. A cada (re)leitura somos provocados, somos incomodados por elementos que carregam uma bagagem colonial que até então era tida como forma única.

Explicitar as concepções adotadas acerca da formação de professores, situando os termos utilizados de forma relacionada ao conjunto de significados que trazem consigo é uma expressão do compromisso com formas outras de fazer o que que sempre fizemos. Pois, ainda que o termo “formação” tenha em seu interior a “ação”, em alguns momentos ao remeter à ideia de “forma”, traz um desconforto ou incômodo.

Pensar a formação de professores, no contexto cambiante, fluído que vivemos, ressignifica a relação estabelecida entre formação inicial e formação continuada em favor de uma formação que se dá de forma permanente, durante toda a vida. Da constituição história do termo, ligada ao mundo do trabalho, à ideia de uma formação permanente, que se desenvolve durante toda a vida, perpassam tensões, pois mais do que uma mudança ou quebra de paradigma, repensar a formação continuada de professores requer um compromisso quase que visceral com aquilo que se defende. Requer uma profunda implicação, que se comprometa em exercitar na prática aquilo que o discurso prega. É o colocar em ação, fazendo tomar corpo aquilo que o saber acadêmico construiu, sempre balizado pelas vivências nos espaços ocupados. Implica a problematizar o papel e a 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” (MACHADO, SILVA e SILVA, 2021, s/p)²², com os quais, nossos saberes também se constituíram.


²² MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Juliana Cristina; SILVA, Gilberto Ferreira. Pensar e fazer formação de professores em uma perspectiva outra. **Revista NuestrAmérica**, v. 9, n. 17, fev. 2021. Disponível em

Abrir espaço para que as vozes possam ser ouvidas e escutadas representa uma postura epistêmica que valoriza os saberes e conhecimentos produzidos por todos e por cada um e expressa a compreensão sobre o papel protagonista que cada um exerce em sua própria formação, seja ela no âmbito individual, seja ela no âmbito coletivo. Neste contexto pesquisante, as vozes que trazem seus discursos, suas impressões, seus saberes, suas subjetividades sobre o fazer docente e sobre formação continuada, também expressam saberes e conhecimentos construídos desde onde se fazem docentes; saberes e conhecimentos construídos com as pessoas com as quais somos docentes no espaço da educação/da escola.

Inspiração é o termo que denomina o processo de sugar o ar para dentro de um organismo, para depois, então, liberá-lo para fora do corpo através da expiração, realização assim, um ciclo que chamamos de respiração. No campo figurado, inspiração refere-se a um processo em que ocorre uma influência, em que há uma força, um alimento, uma ideia, relacionado a uma capacidade criativa que acaba por exercer uma mobilização sobre um outro, na medida em que sentidos são ativados.

Ressignificar conceitos e práticas é um desafio que precisa ser enfrentado. Resignificar conceitos e práticas que há muito já não respondem à complexidade dos tempos contemporâneos é tanto uma urgência quanto um compromisso existencial. Resignificar conceitos e práticas que há tanto tempo se fazem da mesma forma representa um compromisso que se assume com o se vive, na busca por coerência entre o discurso e o fazer docente. Ao estar implicada em problematizar a formação de/com os professores emergem inquietações e questionamentos que levam obrigatoriamente a uma busca de sentidos nas experiências formativas vividas, revisitando marcas que me constituíram, que me

formaram e que me fizeram a profissional (e pessoa) que venho me tornando, buscando nas referências que me compõem, nas interações cotidianas que me constituem, nos erros e acertos, mas sobretudo naquilo que foi e é vivido e experienciado.



2.1 Estudo 2

Da formação DE professores à formação COM os professores: por uma formação docente "outra"²³

RESUMO: Partiu-se da formação DE professores para a construção da formação COM professores, apresentando os parceiros que já trilharam caminhos próximos na área de formação e que assumem o lugar por vezes de inspiração por outros de tensão, mas cumprindo o papel de jogar luzes sobre zonas marcadas ainda pela opacidade. Toma-se como ponto de inspiração empírica uma experiência em formação continuada "com" professores para hidratar a discussão que se deseja apresentar. Desta dinâmica três elementos despontam: o primeiro diz respeito à ciência e clareza sobre o que a literatura apontava em termos de lacunas sobre e pensar ações que dessem conta, sobre como a formação caminha e no lócus do exercício do magistério, a escola. O segundo elemento indica o reconhecimento deste lócus, mas já experimentado entre os pares o que nos remete para o terceiro elemento que é a assunção tanto do lócus quanto do agente profissional que aí atua como espaço de produção do conhecimento, portanto um lugar que habitam epistemologias próprias produzidas por intelectuais da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de Professores; Decolonialidade; Epistemologias Docentes; Pensamentos Outros.

²³ Artigo revisitado, adaptado e submetido à *Revista Portuguesa de Educação*, em junho de 2022. Autores: Juliana Aquino Machado (UNILASALLE) e Gilberto Ferreira da Silva (UNILASALLE).

Uma das tarefas que aposto, de uma educação que se faz como descolonização, passa pela emergência de desaprender do cânone. Essa desaprendizagem não perpassa pela negação de determinadas presenças e saberes, mas pelo destronamento.
RUFINO (2021, p. 17)

2.1.1 Lançando olhares sobre a literatura

Minha trajetória acadêmica constituiu-se tendo como base um aporte teórico de autores clássicos do campo da formação, especialmente de autores provenientes de países desenvolvidos, sobretudo europeus, originados em países colonizadores, que ainda hoje continuam mantendo a hegemonia intelectual ao se pensar temas no campo da educação e principalmente da formação de professores.

Produzir uma escrita que se proponha a elencar aspectos da formação docente, que expressem uma compreensão alinhada a um movimento de cunho profissional, mas também existencial, requer lançar mão de estratégias coerentes com uma visão decolonizadora de construção do conhecimento. Pensar uma “revisão de literatura” amparada em um fazer decolonial implica a busca ou a construção de formas de fazer que põe em cheque inclusive a noção de método e de metodologia. De uma busca globalizante, que atente para “tudo” o que já foi produzido sobre um tema, ao assumirmos a impossibilidade de neutralidade da ciência, vinculamo-nos à ideia da busca de dados que possam contribuir para as indagações que nos passam, para a busca de elementos significativos desde onde construímos nosso conhecimento e para a qual seja possível estabelecermos escutas e diálogos.

No contexto de uma pesquisa amparada nestes pressupostos, a escuta sensível (BARBIER, 2002) se coloca no sentido de ver/ouvir todo o movimento acontecendo, desde a procura por elementos que emergem, e no exercício de pensar elementos pontuais, que ajudem a pensar e a qualificar a reflexão acerca do objeto de estudo, constituindo uma escuta sensível implicada, que atua a serviço da rigorosidade da pesquisa. Neste

contexto, a busca por elementos na literatura enriquece o ato reflexivo de questionar, possibilitando que teoria e empiria se informem e se formem incessantemente (MACEDO, 2009).

Este estudo, portanto, ao mesmo tempo em que busca na literatura produzida no campo da formação docente por elementos que emergiram em estudos realizados por pesquisadores da área, também se delinea num movimento que considera fortemente as vivências, as trajetórias e a construção de saberes e conhecimentos que se consolidaram justamente na congruência entre teoria e prática, pensados de forma indissociável e, portanto, complementares. Lançar olhares sobre a literatura, na busca por elementos que possam contribuir na reflexão acerca do campo empírico da pesquisa, para colocá-los em diálogo com os achados do campo, representa tanto um esforço preliminar e contextual, quanto um movimento que se faz permanente, uma vez que o ir e vir em busca de novos/outros elementos compõe a necessária dinâmica viva de uma pesquisa.

Na busca por formas outras de fazer pesquisa, coerentes com uma postura decolonial, encontro amparo no fazer decolonial de Ocaña e López (2019a; 2019b) que se expressa em ações que envolvem o observar, conversar e reflexionar, na busca por desenganchar-me de uma metodologia de investigação moderna colonial, eurocentrada e ocidentalizada, emergindo, assim, um saber decolonial como uma opção, uma forma outra de conhecer, de pensar, de ser, de fazer e de viver. Aliado às inspirações trazidas pelo fazer decolonial de Ocaña e López (2019a; 2019b), Suárez e Bustelo (2021) apontam para ações como rastrear, compreender e documentar como movimentos fundamentais ao saber construído na experiência e que acabam por colocar em jogo os processos, as ações, os espaços, os modos de dizer e as condições de enunciação com que são expressas as experiências de formação e as transformações que provocaram. Inspirada pelos movimentos propostos por Ocaña e López

(2019a; 2019b) e Suárez e Bustelo (2021), complementado por outros dois movimentos que emergiram de minhas vivências profissionais e acadêmicas, individuais e coletivas, proponho um trilhar denominado de **POSTURAS PESQUISANTES**, que se entrelaçam e se colocam permanentemente em movimento, num ir e vir, que rompe com a objetividade e a rigidez tão presente nas metodologias convencionais, que são: acessar, sensibilizar(-se), contemplar/escutar, conversar/dialogar, reflexionar/refletir, registrar/documentar/sistematizar. Para a construção deste estudo ganharam evidência, dentre as seis posturas, os movimentos de acessar, de reflexionar/refletir e de registrar/documentar/sistematizar.

O **acessar** diz respeito à busca, a conseguir o acesso aos dados, aos arquivos, aos relatórios, àquilo que foi memorizado. Diz respeito a abrir passagem, a ter permissão, a entrar, a acessar um território, uma área. Etimologicamente, a palavra acessar se refere ao ato de conectar, de ligar, de logar, de entrar, de se aproximar, de aceder, de conseguir, de obter, de alcançar, de chegar, de ir, de aproximar-se. No contexto de uma pesquisa, no âmbito de uma “revisão de literatura”, acessar tem relação tanto com a aproximação que se faz dos autores com os quais escolhemos dialogar e com os quais o diálogo se efetiva de forma potente quanto com o movimento de busca que se procede a partir disso, mobilizado por questionamentos e tensionamentos que a próprio movimento de pesquisa aciona.

O **reflexionar/refletir** implica em fechar os olhos e abrir as mãos para abandonar as crenças que nos paralisam (OCAÑA e LÓPEZ, 2019a). No reflexionar configurativo o mais importante não é o produto, mas o processo e assim, como resultado, emergem outras práticas de vida, outras formas de sentir, fazer, conhecer e amar.

O **registrar/sistematizar** refere-se a um processo que se dá pelo registro do vivido, para que se possa posteriormente refletir ordenadamente a partir da nossa prática, ou no dizer de Oscar Jara (JARA HOLLIDAY, 2006) se refere a uma interpretação crítica que se dá a partir

de um ordenamento e reconstrução, em que descobre ou se explicita a lógica do processo vivido, ou os fatores que intervieram no dito processo e como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo.

A partir destas posturas, se concretiza o presente estudo, que tem o objetivo de colocar em diálogo as concepções de formação de professores presentes na literatura com as concepções emergidas dos dados empíricos produzidos no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo, desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC), no período compreendido entre 2017 e 2020, a fim de produzir uma síntese acerca das possibilidades da travessia de uma formação DE professores para uma formação COM os professores.

Em contraponto a uma formação de professores, a formação COM os professores emerge de uma postura que exercita a autoconsciência e provoca a ação para a existência, bem como a humanização individual e coletiva (WALSH, 2009a, 2009b) e caracteriza-se, portanto, tanto como um princípio existencial quanto profissional do fazer docente. A formação COM os professores se fundamenta numa aposta pedagógica que se ampara na valorização do sujeito individual e coletivo e como intelectual de sua prática docente, que se forma e se autoforma a partir da interação com os pares, num movimento pautado por princípios dialógicos.

2.1.2 Pensares e fazeres da formação DE professores

A formação de professores, historicamente relacionada ao mundo do trabalho, se constituiu num caráter profundamente pragmático e utilitário, “como uma condição prévia ao trabalho, um exercício pré-delineado de funções que respondessem a um determinado fim”, em que “formava-se o sujeito para o desempenho de funções desenhadas *a priori* e encaminhavam-se soluções universais para os problemas do âmbito profissional” (CUNHA, 2015, p. 86).

Em contraponto à herança histórica com que o termo se constituiu, Ávalos (2007) define a formação docente como um processo que ocorre durante toda a vida do professor ou professora, abarcando a totalidade de experiências de aprendizagem e atividades intencionais ao benefício dos sujeitos, grupos ou escolas, que contribuem para a qualidade da educação, sendo um processo que pode realizar-se individual ou coletivamente, envolvendo a revisão, a renovação e a ampliação do compromisso enquanto agentes da mudança.

Os pólos de tensão que estão subjacentes a estes processos se referem tanto a elementos de cunho pessoal, quanto a elementos externos. Os elementos de cunho pessoal estão relacionados ao compromisso individual do docente com o seu processo formativo e a sua vontade de aprender. Os elementos externos se referem às atividades de formação oferecidas e sua relação com os sistemas educativos.

A tensão a que se refere Ávalos (2007) e à qual se busca permanentemente o necessário equilíbrio, diz respeito à ênfase na reflexão individual e coletiva e às ações de troca que ocorrem como resultado desta reflexão em relação com o entendimento das atividades ofertadas pelos sistemas, como uma oportunidade para aprender. Por um lado, estão as estratégias formativas pensadas desde uma visão de déficit, que consideram o professor como um receptor de um conhecimento ou técnica, sobre o qual nada sabe e que se deva transmitir ou para o qual se deva capacitar. No outro extremo, está um olhar que considera que os docentes constroem de forma autônoma novos conhecimentos e práticas mediante ações de “facilitação”. A visão de capacitação em contraponto à visão de um fazer reflexivo podem ser entendidas como complementares em um sistema de formação contínua em que se mobilize o desenvolvimento profissional docente. A tensão referida por Ávalos (2007) reflete uma dualidade conceitual presente no campo da formação de professores e que

acaba traduzida nas concepções dos docentes e pelas ações formativas empreendidas pelas instituições que formam os docentes e pelas escolas.

Diversos autores têm abordado a questão a partir da concepção de desenvolvimento profissional docente, como um termo capaz de congrega os sentidos de diferentes termos. Para Marcelo e Vaillant (2015) o termo desenvolvimento profissional docente é o que melhor se ajusta à concepção do professor como profissional docente, além do conceito ter também uma conotação de evolução e continuidade. Para os autores, o desenvolvimento profissional docente implica numa interação com os contextos espacial e temporal, em que se produzem múltiplas interações que envolvem os professores e os gestores. As condições de trabalho influem no desenvolvimento profissional, assim, promovendo-o ou inibindo-o, tendo a ver tanto com a aprendizagem quanto com o trabalho, se tratando tanto de um processo que inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática docente, quanto se relacionando com a formação dos docentes, ao mesmo tempo em que opera sobre as pessoas e não sobre os programas. A noção de desenvolvimento profissional docente, portanto, é polissêmica, complexa e multidimensional, sendo usada como sinônimo de outras expressões usadas com frequência, como formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, reciclagem ou capacitação (TERIGI, 2009).

Para Vezub (2009), o desenvolvimento profissional docente é um espaço que surge como resultado de três âmbitos: das políticas de aperfeiçoamento e capacitação que se realizam através das administrações educativas nos níveis de gestão do sistema educativo, dentro da estrutura de governo de cada país; das práticas e experiências concretas de formação, que se desenvolvem através de organizações estatais, privadas ou sindicais; da produção acadêmica, dos aportes dos especialistas e da investigação no campo da formação continuada de

professores, que contribuem no desenvolvimento teórico e na expansão das propostas de desenvolvimento profissional docente.

Para Fiorentini e Crecci (2013), ainda que não haja um único conceito de desenvolvimento profissional, estudos nacionais e internacionais concordam sobre a necessidade da plena participação dos professores, tanto na elaboração de tarefas e práticas relativas ao próprio desenvolvimento profissional, quanto na realização de estudos e de investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas ou desafios que os professores trazem de seus próprios contextos de trabalho na escola.

As relações estabelecidas entre os docentes, apontam para a crescente necessidade do estabelecimento de vínculos positivos, solidários e de colaboração, elementos estes que tem sido destacados também por autores como Vaillant (2015), Gatti (2017), Marcelo e Vaillant (2018), dentre outros. A sistematização das experiências, como parte do processo formativo, a partir da pesquisa da própria prática, trazendo ao foco conteúdos significativos e dinâmicos, articulando teoria e prática, conduz a pensar a aprendizagem para a vida a partir destes processos de pesquisa, de inovação e criatividade, a fim de construir possibilidades de desenvolvimento em realidades concretas.

Na mesma perspectiva, Cunha (2015) menciona que os tempos e espaços da formação se relacionam diretamente à compreensão dos significados da formação, ou seja, “se entendermos a formação como processo vital, que acompanha o homem enquanto ele vive, os lugares da formação serão múltiplos, assim como o tempo dedicado para tal” (p. 86-87). A compreensão explicitada relaciona-se à ideia de formação permanente, congregando as aprendizagens que se darão durante toda a vida do sujeito.

Uma formação de cunho permanente precisa necessariamente investir numa ruptura de caráter epistemológico, a partir do qual se pensa

e se constrói metodologicamente formas de se colocar em ação coerentes com este olhar outro²⁴ para a formação de professores. Sendo assim, importa elevar os saberes do cotidiano a um lugar valorado pois “abordar a formação é tratar de movimentos, de processos e de ações que dão no contínuo frescor das experiências cotidianas” (FERRAÇO e SILVA, 2018, p. 72), considerando, inclusive, as oportunidades que se revelam em espaços sem intencionalidade formativa prévia. O cotidiano da escola é lócus privilegiado, tendo uma enorme potencialidade de concentrar o foco dos esforços formativos nas situações vivas, vividas pelos sujeitos que fazem a escola acontecer diariamente.

Estudo feito por Gatti et al. (2019), aponta a tendência de ações formativas tendo como foco a escola e suas necessidades, legitimando o espaço escolar como um espaço privilegiado, mas não exclusivo de formação continuada. A busca por palestras, cursos, conferências etc. tem sido menos recorrente e consideradas pelas redes de ensino com uma menor efetividade no alcance das metas pretendidas.

A prática reflexiva do professor acaba por ganhar força de desenvolvimento profissional quando é compartilhada e desenvolvida em uma comunidade colaborativa, que assuma uma postura “investigativa” ou de pesquisa como uma prática social (PASSOS et.al, 2006), pois é nesse espaço que os professores da escola têm a oportunidade de desenvolverem-se profissionalmente através do compartilhamento de experiências e de conhecimentos.

²⁴ A noção de “pensamento-outro” foi criada por Abdelkebir Khatibi (1938-2009) e refere-se à possibilidade de se pensar desde a decolonização, lutando contra a desumanização, a existência dominada e a não existência. A palavra “outro” no contexto dos autores que discutem a decolonialidade, se refere a uma outra lógica, uma mudança de ótica e de paradigma, não se referindo, somente, a qualquer perspectiva alternativa (CANDAU e OLIVEIRA, 2010).

2.1.3 Saberes e fazeres decoloniais em diálogo

O Projeto Saberes em Diálogo, desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC) no período compreendido entre 2017 a 2020, nasce da compreensão da Assessoria Pedagógica da SME sobre a qualificação acadêmica do corpo docente da rede, a partir de uma pesquisa diagnóstica realizada com escolas municipais de Ensino Fundamental no início do ano de 2017. A partir de então, partiu-se em busca da parceria com a academia, através do vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle e propôs-se um primeiro evento, com foco na visibilização das pesquisas desenvolvidas na pós-graduação pelos professores pesquisadores da RMEC. Nos anos de 2018 a 2020, o projeto se reestruturou, partindo das problemáticas da escola, compreendendo o potencial formativo e autoformativo da pesquisa, caracterizando-se por mobilizar os professores da RMEC a desenvolverem pesquisas, inseridas em uma das modalidades propostas: REDE, INTERESCOLAS, ESCOLA, GRUPO DE PROFESSORES e PROFESSOR. As pesquisas inscritas, vinculadas a uma ou mais demandas vivenciadas na escola expressaram de forma potente os desafios pelos quais os professores estavam atravessados em seus cotidianos e o movimento pesquisante que se desencadeou na rede e em cada uma das pesquisas acabou por vislumbrar, além de espaços de experiência, horizontes de expectativas (KOSELLECK, 2006).

No contexto de organização do Projeto Saberes em Diálogo, enquanto Comissão Coordenadora²⁵, sempre primamos pela produção e sistematização de dados, que nos pudessem fornecer elementos para gestar e pensar o projeto na perspectiva proposta por Koselleck (2006), do “*espaço da experiência*”, proporcionado pela vivência do trabalho, e do

²⁵ A comissão coordenadora do Projeto Saberes em Diálogo era formada por professores que atuavam na assessoria pedagógica da SME, por professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNILASALLE e por professores que atuavam em escolas de educação infantil e de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino.

“*horizonte de expectativa*”²⁶, alimentado por aquilo que a experiência possibilitou projetar. A leitura e interpretação dos dados produzidos sempre foi balizada por uma escuta sensível (BARBIER, 2002), com o qual foi possível ir sistematizando as vivências no ato mesmo da experiência em andamento, ao mesmo tempo em que essa mesma sistematização ia dando o suporte necessário para orientar a continuidade do trabalho ou o planejamento, muitas vezes quase de forma intuitiva ou por inferência, dos próximos passos.

Dentre os instrumentos de produção de dados, oriundos dos eventos, dos encontros e das estratégias de trabalho, delimitou-se para este estudo o formulário proposto aos professores participantes do Projeto Saberes em Diálogo no ano de 2020 (DFPP/SME, 2020), que objetivou traçar o perfil acadêmico, profissional e conceitual deste coletivo. No ano de 2020 tivemos 199 professores participantes do Projeto, dentre os quais, 139 participaram respondendo a este instrumento.

Para a apresentação dos dados, foi utilizado o recurso da nuvem de palavras, que se caracteriza por ser um recurso gráfico no qual o tamanho de cada palavra indica sua frequência ou importância. Nos contextos de pesquisa e transcendendo ao mero apelo ilustrativo, as nuvens de palavras têm sido consideradas uma opção à análise de textos e na disseminação de resultados de pesquisas de abordagem qualitativa, pois acrescentam clareza e transparência na comunicação de ideias, tendo aparecido de forma recorrente inclusive para ilustrar sínteses de edições de revistas científicas.

O campo temático e semântico de palavras apresentadas na nuvem, com suas relações, sobreposições e tensionamentos, dialogam com uma

²⁶ Para Koselleck (2006), o futuro a ser descoberto se apresenta como um limite que não pode ser experimentado; o espaço da experiência, portanto, é aquilo que é vivido no presente, é a experiência em ação. Ainda que o horizonte de expectativa represente um “futuro”, é ele próprio quem possibilita que o presente seja efetivado. O espaço da experiência, portanto, presentifica o horizonte de expectativas sendo alimentado e motivado por ele.

Os elementos mais recorrentes a esta questão expressam a compreensão dos professores acerca da formação continuada como sendo um processo permanente, contínuo, inerente ao fazer docente e necessário. A expressão das respostas mostra-se muito coerente com o que as sínteses do que a literatura na área vem apresentando, desde algumas décadas, a partir de autores como Antônio Nóvoa, Maurice Tardiff, Bernadete Gatti, dentre outros, sinalizando que o entendimento dos professores dialoga com a literatura no campo, andando na mesma direção. A menção recorrente aos termos “busca” e “constante” remete a um entendimento sobre o papel ativo do professor no processo, não sendo este um agente passivo da formação, conforme apontam os excertos dos professores participantes:

A formação continuada é um processo de busca constante para o aperfeiçoamento do profissional da educação, podendo ser em serviço ou não. A busca pessoal pela formação continuada caracteriza o comprometimento do professor com sua prática, com sua escolha profissional. (P112)

Formação Continuada é um processo de aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens, que geram mudanças significativas no decorrer da atuação enquanto profissional na área da educação e também percorre para o auto-conhecimento enquanto ser humano. (P17)

Ainda que grande parte dos professores expresse um entendimento direcionado à ideia de busca constante, de processo permanente e contínuo, a maioria dos respondentes entende por formação continuada um movimento de atualização, continuação, complementação, aperfeiçoamento, qualificação e modificação de suas práticas.

A formação, entretanto, contempla além da busca por novos saberes, também a mobilização, a reflexão das práticas já consolidadas, de um reconhecimento do que se sabe, da assunção de um lugar de autoria intelectual. Ou seja, “não apenas como a busca pelos ‘não saberes’, mas a ressignificação, reviver, reinterpretar e resignificar as próprias práticas”

(P1), ou de “um espaço de reflexão, (re)construção do conhecimento e (re)invenção de si” (P11); ou ainda, “o engajamento dos profissionais da educação em processos de aprimoramento, que lhes permite estar continuamente bem informados e atualizados sobre as novas tendências educacionais. (P4).

Algumas professoras e alguns professores revelam o entendimento ainda consolidado que relaciona a formação continuada à que ocorre após a graduação, ou à formação inicial, ou seja, “na minha visão são os processos formativos realizados pós-graduação e que se relacionam com seu trabalho” (P116). A formação continuada entendida numa perspectiva compensatória, tendo como foco principal sanar os déficits deixados por uma formação inicial dissonante do contexto da escola, expressa um entendimento contrário à compreensão da formação como um *continuum* que se desenvolve durante toda a vida do professor. Por este motivo, o termo formação continuada talvez não mais expresse a complexidade que o processo requer e necessite ser repensado e redirecionado, no sentido de uma formação contínua ou de uma formação permanente de professores; ou ainda, na perspectiva de pensar “apenas” uma formação de professores ou com os professores. A incapacidade do termo formação continuada em abarcar a complexidade da questão revela uma grande lacuna, tendo sido pontuada por diferentes pesquisadores do campo quando se trata de pensar práticas formativas, ao apontar que estas acabam por constituírem-se, quase que em sua totalidade, de experiência pontuais ou esparsas, que não apresentam continuidade, que não tem uma maior abrangência ou que não se constituem em políticas públicas.

Para Vaillant (2016), já nos distanciamos do momento em que se pensava que a bagagem de conhecimentos adquiridos na formação inicial acrescidos da experiência, como fonte de aprendizagem na prática, era suficiente para o exercício do trabalho docente, uma vez que o desenvolvimento profissional docente implica necessariamente interação

e colaboração entre pares. Tais elementos são decisivos para um desenvolvimento profissional permanente, contínuo e inerente ao fazer docente.

A ideia de busca constante traz consigo a noção de autoformação, atribuindo ao docente a centralidade do seu processo formativo permanente, como um *continuum*. Termos como atualização, continuação e os demais que estão a estes agrupados, por um lado, podem revelar uma concepção de formação continuada compensatória, mas por outro, podem trazer consigo um entendimento que dialoga com as noções de constância e permanência. Por outro lado, um número significativo de professores associa seu entendimento sobre formação continuada à ideia de cursos, eventos, especializações, numa relação quase sempre de exterioridade com os contextos profissionais, muitas vezes ligado à Universidade.

Destaca-se entre as falas dos professores o entendimento sobre o papel fundamental que desempenha a formação entre pares, bem como do espaço da escola como primordial para que esse movimento se efetive:

A formação cotidiana, realizada entre pares, a formação realizada na escola durante reuniões, os espaços de formação oportunizados pela mantenedora e aquelas buscadas pelo professor independentemente fora do ambiente de trabalho. (P108)

Todo processo de busca frente aos desafios da prática pedagógica. Desde os momentos individuais de busca de leituras e formações, incluindo reuniões com os pares e momentos de discussões com bases teóricas. (P3)

Cabe ainda destacar nesta questão, a vinculação da concepção de formação continuada aos desafios que se constituem no cotidiano do fazer pedagógico e que, portanto, conduzem a formação docente a ocupar um espaço que se dá tanto na esfera individual quanto coletiva, tanto como continuidade da formação inicial quanto como condição fundamental de sobrevivência em um mundo em movimento, pois é fundamental, como docente, “manter-se disposto a buscar conhecimentos que potencialize sua

prática” (P93), bem como “A formação continuada é se instrumentalizar de acordo com os desafios que vão surgindo ao longo do teu percurso como professor” (P93). A ideia de constância, de uma formação permanente, de um desenvolvimento que se dá de forma indissociável da carreira docente, de um “constante aperfeiçoamento da prática, refletir sobre o que está bom e o que precisamos melhorar em nosso dia a dia, a partir de um trabalho realizado no coletivo com o grupo de professores” (P19).

É na mesma perspectiva que Fiorentini e Crecci (2013) apontam que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente através da participação em práticas, processos e contextos, sendo eles intencionais ou não, que qualifiquem a prática pedagógica. Para os autores, o desenvolvimento profissional docente se caracteriza como um processo contínuo e que se estende ao longo da vida profissional, em múltiplos espaços e momentos da vida, envolvendo tanto aspectos pessoais quanto familiares, institucionais e socioculturais.

A questão seguinte questionou o que, ao longo da vida profissional, após a formação inicial, tenha sido mais importante na/como formação continuada? A figura 3 traz a síntese das respostas.

Acho que é uma somatória. Muitas vezes vivenciei aprendizagens em palestras por exemplo, que não vivenciei na faculdade. Outras vezes, a faculdade me trouxe vivências ou aprendizagens que não aconteceriam em outro ambiente ou interação. Todo o caminho, foi importante. As vezes uma palavra numa palestra foi o starter para uma nova postura, uma ideia, enfim. (P73).

O termo forma-ação profissional denota uma ação de formar ou de dar forma a algo ou a alguém. Essa ação de formar, sobretudo, na formação inicial - tende a ser um movimento de “fora para dentro”. O formador exerce uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade, para atuar em um campo profissional. Por isso, o termo “formação” tem sido geralmente associado a cursos, oficinas e treinamentos. Talvez possa ser essa a justificativa da recorrência do termo “Curso” nas respostas à questão. Ou seja, é recorrente a ideia de que a formação vem formatada desde um lugar diferente de onde o professor atua. “Curso” remete à ideia de algo fechado, pronto, estruturado e feito por alguém para outros, ainda que se tenha uma perspectiva menos tradicional de formação.

Destaco a pouca recorrência das “reuniões pedagógicas”, que estão inseridas sistematicamente na dinâmica das escolas. Tal fato possibilita pensar acerca da subutilização deste espaço/tempo para pensar as questões da escola e, principalmente, para construir um projeto formativo coletivo no espaço da escola. Em estudo anterior, foi possível constatar que dentre as principais dificuldades para efetivar a formação continuada no espaço da escola, estão o tempo, a elevada carga horária/falta de professores e as necessidades não contempladas (MACHADO, 2013). Tais elementos apontam no sentido da necessidade de “um espaço coletivo de discussão, onde os professores possam falar, ouvir, trocar, crescer, aprender, ensinar”, contribuindo “para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico cada vez menos fragmentado e individualista.” (MACHADO, 2013, p. 106). Direcionam também para o entendimento de uma formação

de professores de caráter permanente, perpassando toda a trajetória docente e sendo, portanto, inerente a ela.

As respostas ao instrumento, portanto, revelam que os professores reconhecem a relevância de novas experiências, referendando, inclusive, o que a literatura no campo apregoa, embora o vocabulário nem sempre acompanhe.

Esse aspecto dialoga com a questão seguinte, em que avalia a formação continuada oferecida pela(s) Escola(s) em que os professores atuavam. A síntese das respostas está apresentada na figura 4.

Figura 16 – Como você avalia a formação continuada oferecida pela(s) Escola(s) em que você trabalha atualmente?



Fonte: Perfil dos professores participantes do Projeto Saberes em Diálogo 2020 (DFPP/SME, 2020)

As respostas a esta questão evidenciam uma boa avaliação, por parte dos professores, com relação às formações realizadas pelas escolas. Grande parte dos participantes destaca a relevância das formações realizadas para a atuação docente, ao apontarem que “são de grande valia [...], tendo colaborado para o crescimento de meu trabalho na escola e a

percepção de como os educandos percebem e são afetados pela minha formação continuada” (P27) e de que

recentemente tem havido trocas e reuniões pedagógicas que auxiliam na nossa formação continuada. Acredito que esse momento também seja uma forma de contribuir para a docência. São questões reais do cotidiano escolar e devem ser debatidas em reuniões com o grupo. (P83)

A formação continuada em minha escola sempre foi muito bem estruturada, objetivando o aprimoramento profissional do docente, levando os mesmos, a repensarem e transformarem suas maneiras de ensinar, para fazer com que todos os alunos aprendam. (P118)

A formação entre pares e a demarcação/reconhecimento do professor como intelectual, como formador, como produtor de conhecimento ganha cada vez mais espaço nas falas dos professores. Avaliações que apontam a formação como “boa, principalmente pois conta com colegas da rede como multiplicadores de experiências, fazendo com que seja mais contextualizada e próxima da realidade na qual lidamos cotidianamente” (P121), e de que “poderiam ser melhor aproveitados os conhecimentos dos professores que fazem parte do grupo docente, pois muitos deles podem dar grandes contribuições aos colegas, visto que [...] conhecem e fazem parte do contexto” (P105), revelam um entendimento emergente sobre a assunção deste espaço de produção de conhecimento, para além de uma compreensão tradicional de docência e de formação, que se dava essencialmente numa relação de exterioridade com a escola.

Entretanto, ainda que haja esse entendimento crescente acerca do protagonismo docente na formação continuada, a menção à presença de palestrantes nos encontros ainda se faz bastante presente, como a referência de que “palestras e formações não tem ocorrido, o que seria muito interessante, uma vez que essas atividades também auxiliam na nossa formação” (P83) e de que

Normalmente sou eu que juntamente com o grupo da escola escolhemos o que iremos estudar, muitas vezes pagamos do nosso bolso palestrantes que falem sobre as nossas inquietações. Acho que nossa formação pedagógica nas reuniões e até fora delas são ótimas, e isso podemos observar na sala de aula, com a comunidade de maneira em geral (P117).

Apesar da avaliação geral acerca das formações desenvolvidas nas escolas ser positiva, há um reconhecimento quanto ao foco burocrático e/ou de temas generalizados que ainda se faz presente em grande parte dos espaços formativos. São relatos sobre os “esforços válidos e bem intencionados, porém, estrangulados pelas demandas burocráticas e pelos calendários escolares estabelecidos para a obtenção de resultados em que os processos ocupam posição secundária” (P84), ou de que “apresenta, predominantemente os encaminhamentos para fins burocráticos/organizativos com pouca ênfase teórica nas inquietações pertinentes ao cotidiano escolar” (P78) ou ainda de que “as formações na escola acabam sendo muito generalizadas para atender a todos os professores, sinto falta de formações específicas para minha área ou para resolver problemas pontuais do grupo” (P122) ou de que “eu gostaria que fossem menos burocráticas e mais sobre as trocas de experiências entre pares e equipes de trabalho (o que estamos fazendo para modificar o status quo)” (P64).

Assumindo um lugar mais propositivo, ainda que em um instrumento de pesquisa, alguns professores, apontam possibilidades de qualificação desse tempo-espço da formação continuada na escola, destacando como uma das possibilidades “que criássemos uma rede de apoio para enfrentarmos as demandas da atualidade educacional. Inovássemos!” (P64). Outras proposições destacam que

Estamos avançando nas proposições de modo a constituir os tempos de formação para a reflexão pedagógica. Considero que são momentos que sensibilizam os docentes a refletirem suas práticas. Acredito que precisamos intensificar estratégias para que a formação se dê de forma mais contínua e não somente nos

momentos de reuniões pedagógicas, cuja regularidade é a cada mês ou a cada dois meses. (P80)

Já tivemos vários tipos de propostas. Voltando ao que disse na questão anterior, as formações que considero que foram as melhores, mais produtivas, foram aquelas em que outra professora compartilhou suas experiências, em especial aquelas voltadas à educação para a emancipação e ao protagonismo infanto-juvenil. Destaco aqui que é importante nesses momentos a aplicabilidade desse compartilhamento: olhares, metodologias, objetivos. (P95)

Finalmente, há um reconhecimento das limitações, ao mesmo tempo em que destaca o esforço empreendido pelas equipes docentes para a consecução dos processos formativos dentro da escola, pois “é uma formação limitada, porém são estas as condições que temos. Dentro do que é possível, a escola tem realizado seu papel contribuindo para a qualificação” (P9). A falta de tempo e, conseqüentemente, a sobrecarga das equipes gestoras, é destacada como um dos principais limitadores ao desenvolvimento de processos formativos sistemáticos na escola, assim como apontam alguns dos participantes, ao referirem que “vejo um esforço da supervisão em nos propor mais debates pedagógicos o que acaba esbarrando na falta de tempo. Acredito que o desafio seja termos mais tempo para formações” (P62) e “entendo que as equipes ficam sobrecarregadas com diferentes afazeres, mas sempre que podem marcam reuniões pedagógicas que no ambiente mais interno são espaços de formação” (P77).

Por fim, os professores foram questionados acerca das formações oferecidas pela Mantenedora. A síntese das respostas está apresentada na figura 5.

Figura 17 – Como você avalia a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal da Educação?



Fonte: Perfil dos professores participantes do Projeto Saberes em Diálogo 2020 (DFPP/SME, 2020)

A maior parte dos professores avaliou a formação oferecida pela Secretaria Municipal da Educação como boa. Termos como “relevante”, “positiva”, “importante”, “ótima”, “excelente” também foram mencionados, reforçando o olhar positivo dos participantes acerca dos processos formativos propostos pela mantenedora. Importante destacar que no período de produção dos dados deste instrumento, os professores já tinham experimentado três anos de trabalho nesta direção, portanto, já havia se criado uma cultura que experimentava o reconhecimento de suas habilidades epistêmicas onde a autoestima intelectual dos educadores já tinha sido bastante exercitada nas diferentes ações e estratégias postas em movimento durante os três primeiros anos do projeto. Ou seja, na medida em que há um maior tempo de vivência, a que o Projeto Saberes em Diálogo ia avançando a cada ano, mais intensa e radical ia se tornando a experiência do “horizontalizar”. Dentre as falas dos participantes que reforçam tal panorama, estão:

Boa. Com espaços para compartilhamento direcionado a cada área de atuação, com protagonismo do trabalho desenvolvido na rede municipal. (P127)

Quando as temáticas são trabalhadas de forma mais aprofundadas, tendo como meta o processo reflexivo sobre as práticas e o cotidiano acredito ter mais resultado. Sendo importante a escuta ao profissional que está no chão da sala. Mas as temáticas abordadas na Educação Infantil são válidas e muito atuais. (P66)

Excelente. Pela minha experiência na rede municipal ao longo de 30 anos considero a atual modalidade de formação continuada [...] como a mais relevante. (P2)

O protagonismo docente (SILVA e MACHADO, 2020)²⁸, experimentado de forma orgânica nas dinâmicas formativas promovidas pela SME junto aos professores da RMEC ganhou destaque nas respostas dos participantes, ao referirem:

[...] todas as formações que participei tematizaram assuntos relevantes para os professores da rede. Além disso, muitas das formações promovem o protagonismo docente, inclusive com professores da rede ministrando palestras e formações aos seus colegas. (P105)

Acredito ser potencializadora, na medida em que propõe abertura nesses espaços para alguns dos próprios educadores da rede, de forma a contemplar os avanços que temos tido na região. (P1)

Essas questões dialogam com a avaliação igualmente positiva que traz ao foco a experiência do Projeto Saberes em Diálogo, ainda que a questão não tenha abordado diretamente este tema. Referências ao projeto como sendo “fenomenal por pensar a formação de professores pela prática em sala de aula” (P16) evidenciam a relevância da experiência

²⁸ O protagonismo docente, emergido como um dos princípios formativos do Projeto Saberes em Diálogo, diz respeito à afirmação do papel do professor como intelectual da educação, na assunção do lugar de autoria e criação em detrimento ao lugar de executor de uma ação e põe em exercício o movimento de autoria intelectual propositiva, apontando possibilidades de superação dos desafios encontrados.

empreendida e que será melhor explorada na parte 3 desta tese. Outros excertos de professores participantes apontam:

Acho que o projeto Saberes em Diálogo é muito relevante tanto para a nossa prática enquanto professor pesquisador, quanto para buscar melhorias para o nosso fazer diário. No entanto, acredito que a Secretaria de Educação poderia proporcionar mais espaços destinados às áreas específicas, por ex. bloco de alfabetização, área, educação infantil.. Sinto falta de mais discussões, além do saberes em diálogo. (P19)

Creio que é necessário novos investimentos, pois percebo que desde que começou os Saberes em Diálogo (ainda que seja uma ótima oportunidade de pesquisa, estudo e compartilhamento entre os pares) quase não é oferecido cursos na área da alfabetização. Participei do programa do PNAIC e contribuí bastante para a minha prática. Vejo outras áreas com mais formações, como exemplo cito a área de inclusão, que no ano anterior ofereceu cursos, encontros.. aos estagiários e participantes da sala de recursos. (P9)

Também considero boa, a própria iniciativa do Saberes é muito importante e motivadora, assim como a formação do Google for Education. Minha crítica é que não exista redução na carga horária dx professorx que está investindo em se qualificar com mestrado e doutorado. (P103)

Outras dificuldades apontadas pelos professores referem-se tanto às demandas não atendidas, da necessidade de formações mais direcionadas, conforme referem alguns professores: “sinto falta de formações mais focadas por área de ensino e demandas da sala de aula: inclusão (Formação para professores de sala de aula), alfabetização, pós-alfabetização, áreas específicas e assim por diante” (P65) e “poderia haver assuntos plurais e colocar o professor como objeto e mediador das formações” (P24).

Outro elemento que ganha destaque é a necessidade de um maior compromisso da mantenedora com alguns aspectos que ora já foram apontados como limitadores dos processos formativos, tanto dos desenvolvidos no espaço da escola, quanto dos mobilizados pela SME. Por exemplo,

Poderia haver um compromisso da prefeitura de incentivo a formação para professores. Por exemplo, diminuir carga horária de professores envolvidos em projetos de pós-graduação como mestrado e doutorado, sem perda salarial. Não é viável para professores que tem 13, 14 turmas se dedicarem a formação continuada de qualidade e especializações. (P5)

Ainda que haja o oferecimento de formações em diferentes modalidades, as discussões mais recentes em torno do tema revelam um entendimento mais amplo, que compreende o desenvolvimento profissional docente como um processo que compreende a profissão em suas diferentes facetas, que transita desde a formação, até a valorização docente, perpassando as questões salariais e de condições adequadas de trabalho, que contemplem a formação continuada inserida na carga horária semanal de trabalho e, portanto, revelem o entendimento de que a formação está compreendida dentro do trabalho docente e que portanto, deve ser compatível com este horário de trabalho. Relatos de que “Acredito que as formações necessitam acontecer em dias que se torne possível um maior número de participantes possível” (P33) reforça o entendimento de que a (não) participação dos professores, às vezes, pode estar vinculada a dificuldades de outras ordens, seja de liberação da escola, seja por questões de cunho pessoal do professor.

Para Vaillant (2015) a profissionalização docente se constrói justamente na confluência entre as condições de trabalho adequadas, uma formação de qualidade e um processo de avaliação que fortaleça os docentes em sua prática. Esta concepção de formação docente permanente e profissional precisa, necessariamente, alimentar-se de formas outras de pensar e fazer formação de professores, uma vez que as estratégias que historicamente se constituíram, com privilégios do saber da universidade sobre o saber da escola e da necessária busca por respostas e soluções pensadas externamente, sem articulação com os contextos de exercício

profissional, não atendem (se é que um dia atenderam) às demandas que hoje se apresentam à educação.

Sendo assim, importa refletir sobre as condições histórico-culturais que hoje se apresentam, refletir e ponderar sobre as implicações do trabalho pedagógico nas escolas e considerar a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade (GATTI, 2017). Na perspectiva proposta por Gatti (2017), pensar a educação permanente como um princípio formativo, necessariamente articulado às condições histórico-culturais que se apresentam, constitui uma prerrogativa à construção de ações formativas que tenham impacto e permanência nas redes de ensino.

As questões propostas pela autora dialogam com a abordagem trazida por Macedo (2015), em que nos leva a refletir acerca da possibilidade da formação permanente nutrir-se dos saberes da experiência do trabalhador, da sua cultura, colocando-o como centralidade para qualificação profissional e da vida pela educação, tanto na sua concepção, quanto no planejamento e implementação. Ainda, se poderia a pesquisa da/com a experiência contribuir com a formação permanente do professor, de forma que a experiência do trabalho adquira um status de qualificação em formação. As respostas a tais questionamentos “poderiam acrescentar de forma significativa ao campo da formação permanente inflexionando essa perspectiva formativa para *trabalhar-com* a experiência do trabalhador como um *vividorefletido*, portanto, formativo.

2.1.4 Insurgências para uma formação docente “outra”

Para Larrosa (2006), a ideia tradicional de formação tem duas faces; por um lado, formar significa “dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes” (p. 10); por outro, refere-se a “levar o homem até a ‘conformidade’ em relação a um modelo ideal do que é ‘ser humano’ que foi fixado e assegurado de antemão” (p. 10). Sua aposta, contudo, é pensar a formação sem ter uma ideia prescrita ou um modelo normativo, a priori,

abarcando a pluralidade e criatividade, sem padrão ou projeto, sem uma ideia prescrita ou itinerário, sem uma ideia normativa, autoritária ou excludente de seu resultado. Ainda para Larrosa (2006), a formação é uma ação que ocorre de dentro para fora, ou seja, uma ação protagonizada pelo sujeito sobre si, caracterizando-se como autoformação e que adquire uma forma projetada pelo próprio sujeito da formação, tendo em vista seus desejos e seus projetos de vida, sendo condicionado pelas circunstâncias sociais e políticas.

Nesta mesma perspectiva, para Warschauer (2017) a formação pode ser entendida “como um processo no qual aquele que se forma tem função ativa” (p. 14) e desta forma, acaba atribuindo sentidos próprios às suas experiências com os outros, com os ambientes e consigo mesmo. Esta relação se estende por toda a vida, em diferentes espaços e tempos e é um processo dinâmico que inclui tanto rever sentidos ao abordá-los de novas perspectivas e contextos de vida. Sendo assim, é necessário criar oportunidades para a formação de pessoas autônomas e capazes de desenhar seus projetos profissionais e de vida, num mundo que está em mutação, trabalhando na “formação de pessoas amorosas, com pensamento aberto para o desconhecido e com capacidade de colaboração. Reflexão crítica. Autonomia. Flexibilidade e assombro [...]”. (WARSCHAUER, 2017, p. 24-25).

Por outro lado, a formação tradicional, com ênfase no racional, “dissociado das emoções e dos sentimentos, do espaço do corpo e da singularidade individual” (WARSCHAUER, 2017, p. 100) protagonizada por especialistas, revela uma formação definida por um formador sobre a formação de outros, usando parâmetros e processos subjetivos a partir do seu ponto de vista e, com isso, dificultando que as pessoas em formação desenvolvam ou mobilizem todos os seus potenciais e talentos (WARSCHAUER, 2017). A formação tradicional, como uma herança colonial, nos desafia diariamente à busca por formas outras de fazer, que

respondam e correspondam às necessidades do nosso tempo e dos lugares desde onde nos situamos.

Nesta perspectiva, a relação entre as questões aprofundadas junto ao Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI) e as práticas propostas e vivenciadas no campo profissional, tem possibilitado o vislumbrar de uma formação de professores outra, que dialoga de forma muito próxima aos princípios da decolonialidade.

Pensar essa formação de professores outra requer um reposicionamento existencial e profissional, com o qual se passa a vislumbrar as possibilidades de trabalho, a fim de traduzir, na prática, ações formativas cada vez mais condizentes com essa nova/outra postura. Requer, acima de tudo, aventurar-nos rumo a um desconhecido, ao novo, a buscar o “porque não?” nas ações cotidianas empreendidas em formação de professores. É o que já apontávamos em estudo recente ao afirmarmos que

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. (MACHADO, SILVA e SILVA, 2021, s/p)

Construir uma proposta outra de formação de professores, pautada na desconstrução dos discursos e práticas de formação tradicionais/modernos/coloniais, requer reconhecer a necessidade ética, política e epistêmica de reexaminar as práticas e noções relativas ao saber docente e às modalidades de formação, a fim de desvencilhar-nos das lógicas que perpetuam as relações de colonialidade e de pensar-fazer a formação de professores desde espaços de alteridade (MUÑOZ e CUEVAS, 2014).

Essa delimitação, de caráter epistêmico, considera os campos de aprendizagem docente, numa ruptura com as estratégias positivistas, numa clara opção por uma marca que reconhece que os saberes e conhecimentos são seleções intencionais, ou seja, não são neutros e nem objetivos e configuram uma rede de representações. A partir deste entendimento, a tomada de partido explícita por aqueles que foram relegados às margens, (re)coloca os sujeitos e seus saberes no foco do processo, conduzindo o professor a um status de intelectual de sua prática (MUÑOZ e CUEVAS, 2014) e conferindo o protagonismo que lhe é de direito.

O trabalho docente é caracterizado por uma dimensão existencial, autoral e relacional (SILVA JÚNIOR, 2015), pois o professor “é *sujeito* de seu trabalho e não pode, por isso mesmo, ser tomado como *objeto* de determinações que lhe chegam de fora para dentro ou de cima para baixo” (SILVA JUNIOR, 2015, p. 135). Muñoz e Cuevas (2014) apontam que um dos efeitos do pensar-actuar colonial no âmbito docente se constata na construção de uma subjetividade docente mediada por uma atitude de subalternidade, que se manifesta tanto por uma posição de impotência e vitimização frente ao sistema de regulação e legislação educativa, quanto pela adoção de uma postura de consumidor e implementador de conhecimentos de outras áreas como única explicação frente aos fenômenos de ensino e de aprendizagem. Este efeito de subalternidade acaba perpassando todo o processo de constituição identitária docente e se manifesta inclusive na linguagem que os professores usam para se referirem a si mesmos e ao seu trabalho, com termos diminutivos e simplificadores.

No exercício de construir uma identidade docente decolonizada, é fundamental demarcar o campo de formação e ação docente, na busca por identificar os saberes fundamentais/próprios da profissão, que traduzem as atitudes e saberes-fazer da pedagogia e que a separam das outras disciplinas do âmbito social. Compreender os processos pelos quais se

naturalizou uma aceitação de subalternidade do saber docente em relação a saberes de outras disciplinas é importante para o reestabelecimento da independência epistêmica do saber pedagógico, pois a construção do saber desde uma atitude decolonial leva em conta sempre o questionamento, a suspeita e a desestabilização do que a impressão colonial apresenta como saberes e conhecimentos válidos a priori, a-históricos e neutros (MUÑOZ e CUEVAS, 2014). E por isso, interessa começar a olhar a formação de professores não como uma prática que existe em si mesma, mas como uma configuração que resulta da repetição de discursos, ideias e interesses amparados em pressupostos ideológicos e epistêmicos que subjazem aos discursos.

A consolidação de uma formação docente “outra” passa necessariamente por uma ruptura e transformação de cunho cultural e institucional, pautada em elementos que potencialmente possam contribuir no processo. Tais elementos têm sido destacados de forma recorrente na literatura do campo da formação de professores, bem como se mostraram relevantes no contexto do Projeto Saberes em Diálogo (SILVA e MACHADO, 2018; LEDUR, SILVA e MACHADO, 2019; SILVA e MACHADO, 2020; SILVA e MACHADO, 2021; SILVA et.al, 2021; MACHADO, SILVA e SILVA, 2021), emergindo da própria experiência vivenciada junto à Rede Municipal de Ensino de Canoas.

A vivência da experiência de ser docente traz consigo uma gama de possibilidades, entretanto, os desafios presentes na cultura já instalada na profissão são muitas vezes um entrave à permanência do professor ou até mesmo causadores de doenças de cunho físico e emocional, decorrentes da dificuldade em lidar com as estas situações. Segundo Arévalo e Nuñez (2016), a cultura individualista instalada nas escolas, a ausência de diálogo, de reciprocidade, de reconhecimento entre pares e a ausência de vivência em comunidade e condições para a colaboração oferece um

panorama desolador em relação a como alguns professores vivem a sua experiência de ser docente.

O individualismo docente, como decorrência de uma dinâmica de trabalho que não privilegia ou mesmo não considera os momentos de interação e de exercício da coletividade como uma prerrogativa do fazer profissional, é um dos elementos que tem se apresentado como dos principais desafios à vivência da profissão. A *Solidão Pedagógica*, definido por Isaia e Bolzan (2008) como sendo o “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (p. 50), é elemento recorrente presente nas falas cotidianas dos professores e se constitui como uma consequência do individualismo docente. Como alternativa, Arévalo e Nuñez (2016) apontam que a existência de uma comunidade que acolha, que apoie, que reconheça quem a compõe é a chave para responder à necessidade de reconhecimento individual e coletivo dos professores, de reconhecer-se no seu valor tanto entre os pares quanto com as equipes de gestão, com base em trabalhos e significados compartilhados.

O estabelecimento de valores tais como confiança, solidariedade, reciprocidade, valorização da experiência do outro e corresponsabilidade revelam um caráter mais coletivo e participativo a um trabalho que tem se caracterizado pela individualidade, numa cultura profissional que ainda se mantém hegemônica e que em nenhum caso é pensada desde a voz dos docentes (ARÉVALO E NUÑEZ, 2016). O trabalho colaborativo, portanto, se manifesta como resultado de uma ação dialógica, a partir da compreensão sobre com quem, desde onde e para que colaborar, revelando intencionalidade e vontade, se construindo sobre sentidos compartilhados e que não podem ser decretados, mas exigem uma transformação da cultura profissional e institucional (ARÉVALO e NUÑEZ, 2016), a fim de que se viabilize no cotidiano do trabalho.

De fato, uma formação de professores consonante com os desafios do tempo presente aponta uma necessária ruptura, a fim de construir novas possibilidades, apoiada em outras bases, diferentes daquelas às quais estiveram vinculadas as práticas educativas até os dias atuais. Para Marcelo e Vaillant (2018) hoje a única certeza que temos é que aquilo que temos é inútil e que para mudar tempos que pensar diferente, de forma disruptiva, não bastando apenas enfrentar reformas, mas exigindo uma nova visão sobre o problema e definindo as alternativas para ele, ante o esgotamento da proposta tradicional. Dentre as possibilidades vislumbradas, apontam os autores: preparar os professores a partir de uma perspectiva global, reconhecer processos de autoformação, pensar rotas alternativas para a formação, desenvolver práticas-chave para um bom desempenho, incorporar a dimensão emocional, promover práticas colaborativas e de compartilhamento, selecionar formadores comprometidos com uma visão inclusiva e orientada para a prática, projetar instituições diversificadas e flexíveis e gerar tecnologias transformadoras e, acima de tudo, pensar em uma formação em que o eixo articulador seja o aluno e o centro educacional seja o pano de fundo (MARCELO E VAILLANT, 2018).

Deslocar o foco, portanto, de uma formação com finalidade em si mesma, para uma formação comprometida com os sujeitos, com as pessoas vivas que permeiam o espaço da escola (e as que estão fora dela também), representa mais do que uma possibilidade, uma urgência inadiável. Pensar uma formação de professores de caráter decolonial, representa uma das possibilidades desta ruptura, conduzindo as ações situadas e propostas desde os lugares de atuação profissional, com as implicações das pessoas que lá estão.

De Lagartas e de Borboletas: para falar de um processo de transmutação

Transmutar refere-se ao ato de desenvolver uma espécie nova a partir do acúmulo de mutações que ocorrem na espécie original e tem relação com mudança, metamorfose, transformação, modificação, mutação. Metamorfose significa mudança; é a transformação de um ser em outro. De uma forma em outra.

Na busca pelos significados acarretados por essa metáfora, desde a sua constituição etmológica, *morfose* é um termo que se refere a um processo de formação de um órgão ou de parte de um organismo. O termo meta indica um processo de mudança, união ou transformação. A metáfora da metamorfose, na relação com a formação docente desenvolvida em questão, expressa o sentido tanto de um continuum, de algo que se constitui num processo, mas tem relação com as fases profissionais da vida docente em relação ao processo de metamorfose da borboleta. Este processo é permeado por mudanças que incluem movimentos de diferentes âmbitos. Ainda que lagartas e borboletas sejam uma “mesma espécie”, se caracterizam por diferentes estágios de desenvolvimento, com necessidades específicas, com características distintas, com recursos diferenciados.

A escola, historicamente e colonialmente constituída, não é tida como lugar de produção de conhecimento, mas como um espaço que se caracteriza pela transmissão de um conhecimento acumulado. A metamorfose que se dá desde quando a lagarta se transforma em borboleta e quer voar, ou seja, de quando sai de uma condição para outra, se relaciona ao reconhecimento de um lugar ético, estético e epistêmico, vivenciado pelos docentes, especialmente na vivência do Projeto Saberes em Diálogo. É a assunção de um lugar de conhecimento intelectual que também é um lugar político, de luta e de produção de conhecimento, mas que também se faz ontológico e estético.

Sendo assim, a título de síntese deste estudo, foi possível elencar alguns elementos que merecem destaque, acerca da experiência vivenciada. Destaco três deles, neste momento.

O primeiro elemento diz respeito à ciência e clareza sobre o que a literatura apontava em termos de lacunas sobre e pensar ações que dessem conta. Deste movimento nasce o novo, o inusitado, amparado nas lacunas daquilo que a literatura apontou, a busca por alternativas. O movimento de sistematização que empreendemos como lógica no trabalho desenvolvido como Comissão Coordenadora do Projeto Saberes em Diálogo nos forneceu elementos valiosos para a condução do trabalho.

Foi o movimento de registro que nos possibilitou o movimento de propor um olhar qualificado sobre aquilo que nós mesmos estávamos desenvolvendo e sobre as percepções que todos nós estávamos produzindo sobre aquilo que estávamos vivenciando. Correlacionar a literatura com ações propositivas viáveis e comprometidas com o cotidiano da escola conduziu o trabalho desenvolvido e pautou as escolhas que iam sendo feitas. Este é o segundo elemento, ou seja, reconhecer o quanto o processo se contruiu justamente no ato da experimentação; se fez com e pela experimentação.

O terceiro elemento refere-se a pensar o quanto um processo comprometido de fato com as pessoas, que as colocam na centralidade e consideram fortemente seus interesses, necessidades, potencialidades e limitações, mobilizam sentimentos de engajamento e pertencimento, gerando bem-estar docente. É a possibilidade do (auto)reconhecimento da professora/professor como intelectual, como produtora/produtor de conhecimento, como protagonista de um processo formativo e autoformativo.

De Lagartas à Borboletas, o acúmulo das “mutações” provocadas possivelmente permaneceu naqueles que se deixaram ser afetados pelas metamorfoses vivenciadas nas experiências cotidianas.

Referências

ARÉVALO, Ana; NÚÑEZ, Mauricio. Buscando compreender la dimensión de lo colaborativo. Los profesores hablan. **Docência**, no. 60, diciembre, 2016. p. 55-65. Disponível em <http://www.revistadocencia.cl/new/wpcontent/uploads/2016/12/60.-Ar%C3%A9valo-y-N%C3%BA%C3%B1ez.-Buscando-comprender-la-dimensi%C3%B3nde-lo-colaborativo.-Los-profesores-ablan.pdf> Acesso em 17/05/18.

ÁVALOS, Beatrice. El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. **Revista Pensamiento Educativo**, v. 41, n. 2, p. 77-99, 2007.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão Candau; OLIVEIRA, Luis Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da.; GATTI, Bernadete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Orgs). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

DFPP/SME. **Portfólio de Atividades Projeto Saberes em Diálogo 2020**. Canoas: Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos/Secretaria Municipal da Educação, 2020, 111p.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SILVA, Tamili Mardegan. **A escrita como experiência cotidiana: pistas para pensar a formação de professores**. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 23, n. 2, 2018. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4551/pdf> Acesso em 16/04/19.

FIorentini, Dario; CRECCI Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfpp/article/view/74/64> Acesso em 22/06/21.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, 2017,

p. 721-737. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739> Acesso em 20/04/18.

ĞATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/single-view/news/professores_do_brasil_novos_cenarios_de_formacao/ Acesso em 31/05/19.

HOLLYDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. – Brasília: MMA, 2006.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas críticas**, v. 14, n. 26, p. 25-42. 2008.. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3424>. Acesso em 22/08/2019.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “Horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. PROJETO SABERES EM DIÁLOGO: mobilizador para a discussão de uma Política de Formação na Rede Municipal de Ensino de Canoas. In: MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da; SILVA, Juliana Cristina da. **Saberes em diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 2**. Canoas, RS: Secretaria Municipal da Educação: Ed. Unilasalle, 2019. Disponível em <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Ebook-Saberes-em-Diálogo-Vol-2-2018.pdf> Acesso em 29/12/19.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: Um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; ĞALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. EDUFBA, 2009. Disponível em

<http://books.scielo.org/id/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf> Acesso em 31/07/19.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a Experiência: Compreender/Mediar Saberes Experienciais**. 1.ed. Curitiba,PR: CRV, 2015.

MACHADO, Juliana Aquino. **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. Disponível em <http://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/607> Acesso em 08/06/19.

MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Juliana Cristina; SILVA, Gilberto Ferreira. Pensar e fazer formação de professores em uma perspectiva outra. **Revista NuestrAmérica**, v. 9, n. 17, fev. 2021. Disponível em <http://nuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/e022> Acesso em 20/08/21.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **El ABC y D de la formación docente**. Narcea Ediciones, 2015.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. **Cuadernos de Pedagogía**, v. 489, p. 27-32, 2018.

MUÑOZ, Fernando Murillo; CUEVAS, Héctor Gómez. Decolonialidad Epistémica: las prácticas del saber y la subjetividad docente desde otros territorios. In: CUEVAS, Héctor Reinaldo Gómez; MUÑOZ, Fernando Murillo. **Formación docente: demandas desde la frontera**. Ediciones UCSH, 2014. Disponível em https://www.academia.edu/9708531/Decolonialidad_Epistemica_las_pr%C3%A1cticas_del_saber_y_la_subjetividad_docente_desde_otros_territorios Acesso em 22/08/19.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología ‘otra’ y formas ‘otras’ de conocer y amar. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 24, n. 85, p. 89-116, 2019a.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos** [online], vol. 16, n. 31. ISSN, v. 3841, p. 147-166, 1794, 2019b.

PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante, Revista teórica e de investigação**, Lisboa, v. 15, n. 1-

2, p. 93-219, 2006. Disponível em <https://quadrante.apm.pt/article/view/22800/16866> Acesso em 22/08/21.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Mórula Editorial, 2021. E-book Kindle.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación/Revista Iberoamericana de Educação**. Vol. 77, núm. 2, 2018. pp. 95-114. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978> acesso em 17/05/19.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. "Saberes em Diálogo" um programa de formação continuada em rede: universidade, educação básica e professores intelectuais na docência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 69, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4937> Acesso em 22/08/21.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Ana Paula da; SILVA, Juliana Cristina da. Formação continuada de professores iniciantes na profissão: contribuições do Projeto "Saberes em Diálogo". **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, e025, 2021. Disponível em <http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n1.e025.id1056> Acesso em 22/08/21.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Formação continuada de professores: intelectuais na docência criando cultura auto formativa em rede, com a rede, na rede. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 52, 2021. Disponível em <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/6090> Acesso em 22/08/21.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da.; GATTI, Bernadete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Orgs). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SUÁREZ Daniel; BUSTELO Cynthia. Escritura académica, relatos de experiencia y giro narrativo en el encierro global: la historia de Lili y el mundo de la vida en la cárcel. In: PORTA, Luis. **La expansión biográfica**. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 368-385, 2021.

TERIGI, Flavia. Carrera Docente y políticas de desarrollo profesional. In: VELÁZ DE MEDRANO, Consuelo.; VAILLANT, Denise. (comp.), **Aprendizaje y**

desarrollo profesional docente. OIE. Fundação Santillana, 2009.

Disponível em

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4622/Aprendizaje%20y%20desarrollo%20profesional%20docente.pdf?sequence=1> Acesso em 20/08/21.

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da.; GATTI, Bernadete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Orgs). **Por uma revolução no campo da formação de professores.** 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Docencia**, 60. 2016. Disponível em <http://www.revistadocencia.cl/new/wpcontent/uploads/2016/12/60.-Vaillant.-Trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios.pdf> Acesso em 30/05/19.

VEZUB, Léa. Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina”. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol.XIV, n.42, 2009, pp. 30 911-37. Disponível em: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART42015&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n042/pdf/42015.pdf> Acesso em 31/03/10.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, v. 3, 2009a.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época.** Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala,: Quito, 2009b.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda!** A formação humana nas escolas e nas organizações. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.



2.2 Estudo 3

Formação continuada de professores em espaços geopistêmicos privilegiados historicamente



RESUMO: O estudo se propôs a fornecer elementos para pensar os olhares e produções acerca da formação de professores em espaços geopistêmicos privilegiados historicamente. O objetivo deste estudo centra-se em evidenciar quais os principais elementos, lacunas, avanços e tensionamentos vêm sendo destacados no campo da formação continuada de professores nos contextos europeu e estadunidense, acessando as produções, colocando-as em cheque, situando-as nos contextos em que foram produzidas, questionando a visão universalizante e globalizante. Entre os achados, foi possível destacar os seguintes elementos de aproximação: a formação centrada na prática, vinculada com as necessidades reais, desenvolvida de forma participativa e colaborativa; a necessidade de avaliar a formação continuada desenvolvida, a fim de que seja possível identificar lacunas, gargalos e aspectos positivos, para propor direcionamentos para que qualifiquem os processos formativos. Dentre as divergências nos estudos analisados, destacou-se o foco das pesquisas desenvolvidas sobre formação de professores, em que na Europa assume-se a necessidade de análises mais pontuais e nos Estados Unidos destaca-se a possibilidade do desenvolvimento de pesquisas mais abrangentes e amplas, que possam dar conta de produzir políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Saberes em Diálogo; Formação Continuada de Professores; Geopisteme; Europa; Estados Unidos.

Àqueles que têm a experiência colonial como marca demanda-se uma atitude responsável em relação à vida. Essa atitude, a meu ver, é parte de um refazimento de si, um reposicionamento em relação aos tantos outros que existem e dão o tom de que somos seres inconclusos e que estamos a atravessar a existência na relação com tudo que aqui faz morada. Para os seres que habitam as margens e esquinas do planeta, para as vidas.
RUFINO (2021, p. 7)

2.2.1 Lançando olhares sobre a literatura

A busca por elementos na literatura, constitui um movimento necessário que intenciona enriquecer o ato reflexivo de questionar, de manter-se curioso, possibilitando engendrar “um diálogo (in)tenso que tende a vivificar o conhecimento”, pois “teoria e empiria se informam e se formam incessantemente” (MACEDO, 2009, p. 91).

O aporte teórico com o qual constituí meus estudos e reflexões durante boa parte de minha trajetória acadêmica e profissional se baseia em autores clássicos do campo da formação, com prevalência daqueles provenientes de países sobretudo europeus. São produções originadas em países colonizadores, que ainda hoje continuam mantendo a hegemonia intelectual ao se pensar temas no campo da educação e principalmente da formação de professores.

A inserção no Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI) e as práticas que venho experienciando nos contextos de trabalho, tem-nos levado, enquanto coletivo, a assumir uma postura geopistêmica de produção de conhecimento, o que requer priorizar autores e experiências vivenciadas e sistematizadas em contextos mais próximos ao nosso e que, com isso, tenham maior potencialidade de diálogo e de intercâmbio com o conhecimento produzido localmente. Como Grupo de Pesquisa, o GPEI tem se dedicado a trabalhar numa perspectiva decolonial. Ainda que nos conduza a um deslocamento epistêmico com o qual nossos esforços de pesquisa se concentrem, parece-nos importante considerar as pesquisas realizadas no campo em espaços territoriais que tenham uma tradição. O

decolonizar-se implica em abrir espaço/brechas para que os conhecimentos até então deixados à margem assumam seu lugar, abrindo espaços para outros tantos modos de conhecer, num movimento que Rufino (2019) chamou de destronamento dos saberes. Conhecer e reconhecer as produções e o conhecimento originado em espaços colonizadores, portanto, nos tensiona a pensar a validade de tais conhecimentos para os contextos em que nos situamos. Tal reflexão é assim descrita por Connell (2012):

Na Austrália ou no Brasil, nós não citamos Foucault, Bourdieu, Giddens, Beck, Habermas etc. porque eles conhecem algo mais profundo e poderoso sobre nossas sociedades. Eles não sabem nada sobre nossas sociedades. Nós os citamos repetidas vezes porque suas ideias e abordagens tornaram-se os paradigmas mais importantes nas instituições de conhecimento da metrópole – e porque nossas instituições de conhecimento são estruturadas para receber instruções da metrópole (p. 10).

Implicada por esse espírito decolonizante, coloco-me no compromisso de produzir um estudo que possa fornecer elementos para pensar os olhares e produções acerca da formação de professores em espaços geopistêmicos privilegiados historicamente. Estudo recente publicado por Silva e Machado (2018) destacam um conjunto de questionamentos que buscam colocar em evidência a discussão que vem sendo travada hoje no campo da formação de professores. Sobre a Europa e Estados Unidos, trazem os seguintes questionamentos:

Quais são ou quais foram as contribuições que a literatura internacional na área trouxe ao contexto brasileiro? Que lugar ocupam os referenciais internacionais em nossas pesquisas na área? Como dialogam com os problemas no território brasileiro e que “luzes” elas projetam na realidade nacional? Quais as experiências internacionais que podem contribuir desde o ponto de vista operacional para sanar e enfrentar os problemas contextualizados nas diferentes regiões do país? (SILVA e MACHADO, 2018, p. 105).

Sendo assim, o objetivo deste estudo centra-se em evidenciar quais os principais elementos, lacunas, avanços e tensionamentos vêm sendo destacados no campo da formação continuada de professores nos contextos europeu e estadunidense. Esse movimento, ao mesmo tempo em que pretende acessar as produções, intenciona colocá-las em cheque, situando-as nos contextos em que foram produzidas, questionando a visão universalizante e globalizante com a qual são compreendidas em grande parte dos estudos.

2.2.2 Das posturas pesquisantes

Atuar no mundo com um espírito decolonizante demanda-nos posturas, enquanto pesquisadores, que até então não haviam sido experimentadas, que rompem com uma metodologia de investigação moderna colonial, eurocentrada e ocidentalizada. Coerente com essa postura decolonial e buscando justamente por outras formas de fazer pesquisa, outras formas de conhecer, de pensar, de ser, de fazer e de viver, encontro amparo no movimento que Ocaña e López (2019a; 2019b) denominaram de fazer decolonial, pautados por movimentos que envolvem o observar, o conversar e reflexionar. Além destes movimentos, busco elementos também em Suárez e Bustelo (2021) que apontam para ações como rastrear, compreender e documentar como fundamentais a um saber construído na experiência e que colocam em suspenso tanto os processos quanto as ações, os espaços, os modos de dizer e as condições de enunciação com a qual são expressas as experiências de formação e as transformações que provocaram.

Nesse movimento, inspirada tanto pelos por Ocaña e López (2019a; 2019b) quanto por Suárez e Bustelo (2021) e complementado por outros dois movimentos que se constituem em relação com minhas vivências profissionais e acadêmicas, tanto individuais quanto coletivas, proponho um trilhar denominado de **POSTURAS PESQUISANTES**, que se colocam

permanentemente em movimento, rompendo com a rigidez tão presente nas metodologias convencionais, que são: acessar, sensibilizar(-se), contemplar/escutar, conversar/dialogar, reflexionar/refletir, registrar/documentar/sistematizar. Dentre estas, para a construção deste estudo ganharam evidência, os movimentos de acessar, de reflexionar/refletir e de registrar/documentar/sistematizar.

O **acessar** diz respeito à busca, a conseguir o acesso aos dados, aos arquivos, aos relatórios e àquilo que foi memorizado; a abrir passagem, a ter permissão, a entrar, a acessar um território ou uma área. Etimologicamente, a palavra acessar se refere ao ato de conectar, de ligar, de logar, de entrar, de se aproximar, de aceder, de conseguir, de obter, de alcançar, de chegar, de ir, de aproximar-se. No contexto deste estudo, acessar tem relação tanto com a aproximação que se faz dos autores com os quais escolhemos dialogar e com os quais o diálogo se efetiva de forma potente quanto com o movimento de busca que se procede a partir disso, mobilizado por questionamentos e tensionamentos que a próprio movimento de pesquisa condiciona.

O **reflexionar/refletir** implica em fechar os olhos e abrir as mãos para abandonar as crenças que nos paralisam (OCAÑA e LÓPEZ, 2019a). No reflexionar configurativo o mais importante não é o produto, mas o processo e assim, como resultado, emergem outras práticas de vida, outras formas de sentir, fazer, conhecer e amar.

O **registrar/sistematizar** refere-se a um processo que se dá pelo registro do vivido, para que se possa, após, refletir ordenadamente a partir da nossa prática.

O movimento de **acessar**, permeado pelos elementos implicacionais já descritos, encontrou diversas limitações, com as quais foi necessário ir redesenhando o processo de pesquisa. O primeiro movimento pesquisante realizado, intencionava produzir uma revisão de literatura clássica, acessando textos do tipo revisão de literatura, estado da arte e sínteses, que

destacassem elementos recorrentes da formação de professores nos espaços territoriais do norte da América e Europa, através de produções publicadas em revistas científicas e/ou relatórios de organizações internacionais e de centros de pesquisa ligadas à educação, como Catálogo de Teses da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES, bases de dados como *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), e Google Scholar. Entretanto, mesmo delimitando períodos longos (2012 a 2022) e palavras-chave (formação continuada de professores; educação continuada; formação permanente; formação docente), com as quais fosse possível elencar textos que pudessem responder aos propósitos do estudo, tal movimento não teve um resultado satisfatório, não tendo sido possível localizar estudos em formato de síntese e/ou revisão de literatura dos contextos europeu, estadunidense, canadense e australiano, não fornecendo um panorama coerente com o qual fosse possível elaborar as reflexões e sistematizações pretendidas.

O segundo movimento, portanto, propôs-se a pensar a produção de um estudo que deslocasse o olhar de uma busca globalizante, que atentasse para “tudo” o que já foi produzido sobre um tema para à ideia da busca de dados que pudessem contribuir para os questionamentos que nos provocam e para a busca de elementos significativos desde onde construímos nosso conhecimento e para a qual seja possível estabelecermos escutas e diálogos. Desta forma, interessou-nos conhecer as principais contribuições sobre Formação Continuada de Professores na Europa e Estados Unidos, oferecendo uma imagem destes estudos em que fosse possível compreender, por um lado, sua configuração múltipla e a invisibilização do conhecimento produzido em outros espaços geoepestêmicos; por outro, as possibilidades potenciais de diálogo e recomposição. A partir de similaridades e diferenças, bem como de ligações e lacunas, que ao mesmo tempo em que unem, produzem fronteiras, esse movimento centraliza seus esforços a partir das posturas pesquisantes que

buscam na literatura por elementos que emergiram em estudos de pesquisadores da área. Dentre os pesquisadores Europeus, foram acessados os portugueses Antônio Nóvoa e Maria do Céu Roldão e o Espanhol Francisco Imbernón. Além disso, foram localizados os relatórios do Centro Nacional de Estudos de Sistemas Escolares (CNESCO), da França, com o qual foi possível traçar um panorama da formação de professores naquele país. No contexto Estadunidense, foram encontradas as produções de Keneth Zeichner e Cochran-Smith e seus respectivos colaboradores.

2.2.3 A formação continuada de professores na Europa

Em estudo anterior, Silva e Machado (2018) destacaram os principais elementos que emergem sobre formação continuada de professores na Europa, a partir dos escritos de Antônio Nóvoa. Para Nóvoa (2009) os desafios para a formação de professores no contexto português, em síntese, são: a formação continuada de professores assumindo um componente prático, tendo como referência o trabalho escolar; a formação de professores ocorrendo dentro da profissão, baseado numa cultura profissional e no importante papel dos professores experientes junto aos mais jovens; a formação continuada de professores dedicando atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, com ênfase nas relações e na comunicação; a valorização do trabalho em equipe e exercício coletivo da profissão; e a formação de professores marcada pela responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

As sínteses apresentadas por Roldão (2007; 2011; 2017), que tratam mais especificamente também do contexto português, apontam em algumas direções. O estudo de 2011 destaca a necessidade de clarificar as linhas de pesquisa sobre formação, bem como os conceitos que estão associados à natureza da função e do saber profissional do sujeito da formação, além da superação da dicotomia entre teoria e prática. Neste

sentido, o estudo aponta ainda a necessidade da “pesquisa no campo da formação de professores se estabelecer com uma maior especificidade e menos abrangência e difusão, de modo a permitir aprofundar os problemas centrais que estruturam o campo” (ROLDÃO, 2011, p. 152). Ao trazer à centralidade o conceito de desenvolvimento profissional, a autora aponta sobre a dicotomia que tem se estabelecido ao se pensar a formação docente e o direito à aprendizagem que os estudantes e a comunidade social esperam da escola e que são “a única finalidade que, afinal, justifica a sua existência” (ROLDÃO, 2017, p. 201). O desenvolvimento profissional e a formação docente, embora centrados nos sujeitos e comprometidos com os contextos, precisam atender os objetivos e finalidades da educação, tendo ciência de que aspectos exógenos de interação também precisam ser considerados, ou seja, os processos formativos e de desenvolvimento profissional precisam ter como horizonte melhorar a prática docente para melhorar a aprendizagem dos estudantes, em todos os aspectos.

Com relação ao contexto espanhol, Imbernón (2019) destaca similaridades e diferenças com o contexto latino-americano, ou “Lo que nos une y lo que nos separa” (p. 160). Dentre as similaridades apontadas, estão o envolvimento dos professores em políticas e programas de treinamento; o conhecimento e experiência dos professores como ponto de partida; a realização de treinamentos vinculados a projetos educacionais e de transformação social; aos programas de capacitação baseados em projetos participativos e de pesquisa-ação; ao perfil prático e reflexivo dos formadores, numa relação que prima pela parceria; na priorização de programas que considerem a diversidade e na tarefa primordial do professor em estabelecer reflexão capaz de contribuir na transformação da escola, colocando-a a serviço da comunidade.

Dentre os aspectos que diferenciam os contextos, estão os investimentos econômicos em programas de treinamento e

principalmente, no desenvolvimento profissional; a preocupação em modificar a formação inicial do professor, pois enquanto na América Latina é uma prioridade como primeiro passo da profissionalização docente, na Espanha é um tema desconsiderado.

Relatórios produzidos pelo CNESCO²⁹(PARIS, 2021; MONS et al., 2021; PIEDFER-QUÊNEY, 2021) com relação à formação continuada na França, apontam que dentre as principais dificuldades dos programas de formação docente destacam-se os cursos que não abordam as necessidades reais, e que não levam em conta as necessidades do campo, realizada “de cima pra baixo”, sendo a maior parte dos cursos imposta a grande parte dos professores, bem como o seu conteúdo, tendo portanto, efeitos limitados nas práticas profissionais dos professores. Além disso, a curta duração dos cursos, inviabilizando um fluxo de retorno entre as competências adquiridas e a implementação no campo também são apontados como dificultadores de um processo formativo qualificado.

A falta de valorização da formação nos planos de carreira, bem como o descompromisso com a formação pelas instituições, que acaba não sendo um fator de motivação pessoal, é outro elemento que impacta negativamente na formação docente na França. Além disso, a falta de avaliação sistemática dos programas formativos, não contribui para melhoras e avanços efetivos. Outro elemento destacado refere-se à prevalência de um ecossistema de educação contínua informal em detrimento de uma formação promovida pelo ministério, ou seja, a fragilidade de um modelo endógeno de formação em serviço com atratividade limitada, que acaba ocasionando a procura por oportunidades de formação externa, a partir de movimentos pedagógicos, associações, sindicatos ou universidades.

²⁹ O Centro Nacional de Estudos de Sistemas Escolares (CNESCO) analisa e apoia políticas, sistemas e práticas escolares. Destina-se a melhorar o conhecimento dos sistemas escolares franceses e estrangeiros, a fim de criar dinâmicas de mudança na escola.

2.2.4 A formação continuada de professores nos Estados Unidos

Considerando a realidade dos Estados Unidos, Zeichner et al. (2014) apontam que o formato dominante é um modelo de formação de professores elitizado e desconectado das escolas e comunidades, com o que se acha que a solução seja acabar com o sistema de formação de professores nas universidades, substituindo-os por redes que oferecem programas com desenho empresarial, frequentemente desenvolvidos e financiados com dinheiro corporativo. Tais escolhas acabam por desprofissionalizar o processo de formação de professores, reduzindo o tempo de permanência dos docentes na profissão. As proposições de Zeichner et al. (2014), visam ajudar os professores a conhecerem o contexto no qual estão aprendendo a ensinar, conferindo um sentimento de pertencimento às comunidades com as quais trabalham, mas, principalmente, reconhecendo as dificuldades em se desenvolver um trabalho docente nestes termos, colocando-se em parceria para fazê-lo.

Com relação à pesquisa no campo da formação de professores, Zeichner et al. (2014) aponta como uma fragilidade a existência, em grande medida, de estudos individualizados ou em grupos, que destacam experiências pontuais sem, contudo, apresentar resultados ou achados em larga escala. Ao mesmo tempo em que a pesquisa da própria prática é um dos elementos evidenciados em diferentes lugares do mundo na atualidade, sobretudo como prática formativa e autoformativa no campo da formação de professores, o autor destaca a necessidade de que as pesquisas tanto continuem a trabalhar em nível local, quanto que transcendam e construam conhecimentos que tenham impacto nas políticas públicas de educação, de maneira mais ampla.

Outro estudo realizado por Zeichner (2016) aponta que nos EUA a literatura educacional sobre formação docente se volta para a abordagem que tem sido chamada de baseada na prática, com foco na prática ou centrada na prática. Sobre essa questão, destaca o autor sobre o

tensionamento presente nesta questão, pois embora seja uma alternativa ao discurso atualmente dominante, por outro lado, acaba por deixar de dar ênfase àquilo que aprendemos em experiências anteriores, com as dificuldades para se estabelecer um modelo de formação de professores com foco na prática, entrando em disputa elementos que deveriam ser complementares. Por outro lado, tal perspectiva acaba gerando uma falta de consenso sobre quais práticas devem ser inseridas nos cursos de formação inicial, pois há uma multiplicidade de modelos já em uso que detalham elementos das chamadas práticas de ensino eficazes, ainda que coincidam em vários pontos. Por outro lado, evidencia o autor sobre a necessidade de melhorar as condições de trabalho para os professores dentro das escolas, bem como para resolver as desigualdades na sociedade em geral, tanto na habitação, quanto na nutrição, saúde e empregos.

A síntese proposta por Cochran-Smith et al. (2017), em contrapartida destaca, a partir da década de 90, o surgimento da “era da responsabilidade” na formação de professores nos EUA, surgido a partir de cinco grandes desenvolvimentos: a atenção global sem precedentes à qualidade dos professores; uma narrativa pública implacável sobre o fracasso da formação de professores universitários; a formação de professores pensada como um problema político centrado nos resultados; a vez dos estabelecimentos de ensino de professores em relação à responsabilidade e; a política de educação enquadrada como chave para corrigir a desigualdade. Para Cochran-Smith et al. (2017), responsabilizar a formação de professores tem sido a principal abordagem à reforma da formação de professores nos EUA nas últimas duas décadas, assumindo que a melhoria da qualidade da formação de professores depende principalmente de uma avaliação pública vigilante e do monitoramento dos resultados relacionados às instituições de formação, aos programas e candidatos à professores. Como alternativa, apontam os autores, que se faz necessário uma nova abordagem, centrada na responsabilidade

democrática na formação de professores, que se baseie na responsabilidade profissional inteligente pela aprendizagem dos estudantes, incluindo conhecimentos e competências democráticas, equidade e colaboração genuína entre as partes interessadas.

2.2.5 Aproximações, distanciamentos, tensionamentos

A partir da análise dos estudos acessados, foi possível elencar alguns elementos de aproximação e de distanciamento, a fim de produzir os tensionamentos necessários para um estudo reflexivo.

Dentre as aproximações possíveis, fica evidente os interesses nas abordagens centradas na prática, com foco na formação desenvolvida dentro da profissão, conforme apontam as pesquisas desenvolvidas em Portugal, por Nóvoa (2009) e Roldão (2007; 2011; 2017) e na Espanha, por Imbernón (2019). Na França, os relatórios analisados apontam a prevalência de um ecossistema de educação informal, em que os docentes acabam recorrendo a cursos e capacitações ofertados em paralelo aos do Ministério da Educação, por organizações independentes. Tal questão revela, por um lado, a autonomia das professoras e professores na condução de seus processos formativos e autoformativos; por outro lado, evidencia a incapacidade do poder público em organizar e conduzir processos formativos condizentes com as necessidades das professoras e dos professores.

Por outro lado, questiona Roldão (2007, 2011, 2017) sobre tal questão, trazendo à discussão a priorização da formação continuada em atender as necessidades dos professores sem necessariamente haver uma relação direta com a aprendizagem dos estudantes, que é a finalidade principal do processo educativo. Neste sentido, dialoga com o estudo desenvolvido por Cochran-Smith et al. (2017) no contexto estadunidense, em que a chamada “era da responsabilidade”, na qual o aumento da responsabilidade dos professores pelos resultados de aprendizagem dos estudantes tem sido

pauta recorrente na implementação de políticas, a partir de um maior monitoramento, com avaliações em larga escala e, inclusive, com medidas punitivas para escolas e programas formativos que não correspondam às expectativas. Sobre o sistema de avaliação da formação de professores, os relatórios do CNEC apontam que, na França, há uma grande lacuna neste sentido, pois não há um sistema formal de avaliação que dê conta de gerar indicadores para a avaliação destes processos. Neste sentido, tanto o estudo de Cochran-Smith et al (2017) quanto os estudos produzidos no contexto francês (PARIS, 2021; MONS et al., 2021; PIEDFER-QUÊNEY, 2021) evidenciam a necessidade de que os processos formativos sejam avaliados sistematicamente, gerando dados e indicadores que permitam qualificá-los.

A formação vinculada à responsabilidade social ganhou relevância nos estudos produzidos em Portugal e Espanha, destacando o compromisso da escola com as comunidades em que estão inseridas. Já o estudo produzido por Zeichner et al. (2014) revela que as ações formativas nos Estados Unidos vinham sendo desenvolvidas de forma elitizada e desconectada das escolas e comunidades. Tal questão acaba por divergir do outro estudo acessado de Zeichner (2016), em que evidencia já uma abordagem emergente centrada na prática, em que as experiências pedagógicas relevantes ganham espaço.

Outro aspecto que apresenta aproximação nos contextos português e espanhol refere-se à valorização do trabalho em equipe e do exercício coletivo da profissão, em que a formação continuada se baseia em projetos participativos e com envolvimento das professoras e professores, numa relação de parceria. Por outro lado, o enfoque formativo às dimensões pessoais da profissão, com ênfase nas relações e na comunicação foi destacado somente no estudo de Nóvoa (2009), não sendo mencionado nos demais estudos analisados.

Com relação às pesquisas no campo da formação de professores, foi possível encontrar distanciamentos significativos nos contextos europeu e estadunidense. As pesquisas de Roldão (2007; 2011; 2017) evidenciam a necessidade de que a pesquisa no campo da formação continuada seja desenvolvida com maior especificidade e menos abrangência e difusão, para aprofundar os problemas centrais. Por outro lado, no contexto estadunidense, Zeichner et al. (2014) apontam a necessidade de que a pesquisa no campo da formação de professores precisaria apresentar resultados ou achados em larga escala, sendo realizada a partir de análises mais abrangentes e menos pontuais.

Dos olhares lançados

A título de síntese dos estudos acessados e analisados, foi possível destacar algumas questões. Em primeiro lugar, é importante pontuar sobre a dificuldade em acessar estudos com as características pretendidas, conforme já descrito. Por outro lado, é interessante pensar o quanto os estudos desenvolvidos em contextos privilegiados epistemicamente e, portanto, validados academicamente, nem sempre nos fornecem caminhos válidos para pensar outros contextos. A colonialidade, tão presente nos espaços acadêmicos, se expressa de forma muito clara na ideia de generalização, em que os achados das pesquisas “dizem” de qualquer realidade. Entretanto, na maioria dos casos, os estudos produzidos principalmente na Europa e Estados Unidos fornecem indícios para pensar a formação continuada em contextos situados e pouco dialogam ou contribuem para pensar estes processos em outros espaços, como no caso do Brasil, a exemplo da reflexão proposta por Connell (2012). Uma postura decolonial possibilita emergir um novo campo epistemológico do conhecimento que se faz, portanto, geopistêmico.

Dentre os estudos acessados, nos contextos europeu e estadunidense, alguns elementos de aproximação se destacaram, dentre

eles a formação centrada na prática, vinculada com as necessidades reais, desenvolvida de forma participativa e colaborativa, sendo estes elementos de diálogo com os contextos em que aqui transitamos.

Entretanto, divergências se expressaram nos estudos analisados, quanto ao foco das pesquisas desenvolvidas sobre formação de professores, pois ao passo em que na Europa assume-se a necessidade de análises mais pontuais, que promovam mudanças significativas, nos Estados Unidos destaca-se a possibilidade do desenvolvimento de pesquisas mais abrangentes e amplas, que possam dar conta de produzir políticas públicas. Neste aspecto, ao pensar o contexto brasileiro, é importante destacar a relevância de ambas abordagens de pesquisa, pois ao mesmo tempo em que pesquisas mais situadas podem fornecer elementos pontuais para intervir em uma dada realidade, os estudos mais generalizantes são capazes de produzir dados que possibilitam pensar programas abrangentes, no âmbito de gestão.

Outro aspecto relevante, que encontrou aproximações entre alguns dos contextos analisados refere-se à necessidade de avaliar a formação continuada desenvolvida, a fim de que seja possível identificar lacunas, gargalos e aspectos positivos, para propor direcionamentos para que qualifiquem os processos formativos. Neste sentido, pensar a formação continuada como um caminho para qualificar a educação, passando pela qualificação das práticas pedagógicas docentes e chegando, finalmente, à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, é um aspecto urgente. Entretanto, é preciso ter cautela neste movimento, pois a responsabilização linear dos docentes e da escola com a (não) aprendizagem dos estudantes precisa considerar os outros aspectos que estão vinculados, como os recursos, condições de trabalho, contexto social e econômico no qual os estudantes estão inseridos, dentre outros, para que não se caia na armadilha, atualmente tão presente, de culpabilização dos profissionais da educação pelo insucesso da educação.

Referências

COCHRAN-SMITH, Marilyn et al. A era da responsabilidade na formação de professores nos EUA: olhando para trás, olhando para frente. **Revista Europeia de Formação de Professores**, v. 40, n. 5, pág. 572-588, 2017.

Disponível em <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1385061> Acesso em 15/05/2022.

CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 27, n. 80, pág. 09-20, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/ZZZqDf3h5FwNbfCMQ66jPqF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 28/05/2022.

IMBERNÓN, Francisco. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y latinoamerica. In: IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan. **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, p. 151-162, 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: Um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. EDUFBA, 2009. Disponível em <http://books.scielo.org/id/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf> Acesso em 31/07/19.

MONS, Nathalie; CHESNÉ, Jean-François; PIEDFER-QUÊNEY, Lucile. Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnel d'éducation? **Dossier de synthèse**. Paris: Cnesco, 2021. Disponível em http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/03/Cnesco_CCI_formation_continue_Dossier_de_synt_hese_210226.pdf Acesso em 05/06/22.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 24, n. 85, p. 89-116, 2019a.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos** [online], vol. 16, n. 31. ISSN, v. 3841, p. 147-166, 1794, 2019b.

PARIS, Aurélie. Les parcours de formation des enseignants des 1er et 2nd degrés en France. **Rapport**. Paris: Cnesco, 2021. Disponível em <http://www.cnesco.fr/wp->

content/uploads/2021/03/Cnesco_CCL_formation_continue_Enquete_inedite_Paris_210309.pdf Acesso em 05/06/22.

PIEDFER-QUÊNEY, Lucile. **Formação em serviço para o pessoal da Educação Nacional: qual é a situação hoje? Rapport Descriptif**. Paris: Cnesco-Cnam, 2021. Disponível em http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/03/Cnesco_CCL_formation_continue_Rapport_descriptif_Piedfer-Queney_210319.pdf Acesso em 05/06/22.

ROLDÃO, Maria do Céu. A formação de professores como objecto de pesquisa-contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista eletrónica de educação** 1, no. 1, pp. 50-118, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 10, p. 139-155, 1 jan. 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 191-202, 2017.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula editorial, 2019. E-book Kindle.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Mórula Editorial, 2021. E-book Kindle.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación/Revista Iberoamericana de Educação**. Vol. 77, núm. 2, 2018. pp. 95-114. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978> acesso em 17/05/19.

SUÁREZ Daniel; BUSTELO Cynthia. Escritura académica, relatos de experiencia y giro narrativo en el encierro global: la historia de Lili y el mundo de la vida en la cárcel. In: PORTA, Luis. **La expansión biográfica**. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 368-385, 2021.

ZEICHNER, Kenneth M., SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores—uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v.12, n.3, p. 2211-2224, 2014. Disponível em

<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21405> Acesso em 13/06/21.

ZEICHNER, Ken. The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 63, n. 5, pág. 376-382, 2016.

Disponível em

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.822.3198&rep=rep1&type=pdf> Acesso em 20/03/22.

Parte 3

Com-Vivências compartilhadas:
O Projeto Saberes em Diálogo



O Saberes [...] é a oportunidade de insistirmos em sobreviver. Atravessados e atravessando a pandemia, quarentena. Máscaras, cílios, olhos e brilhos. O quanto nos pegamos rezando, pedindo, imaginando, como seria se tudo acabasse logo ali. Mas não acabou. E quando acreditaram que enterramos nossas esperanças, é justamente daí que brotam as sementes. Assim se põe o Saberes em Diálogo 2020: um ato de resistência! De sobrevida!

Decidir, escolher, ficar, contar. verbos me vem à mente! E declamo em voz alta: Saberes é vivenciar, experienciar, agir! Atravessar, autorizar-se. É por-nos nesse espaço de vida e escrita, de vida e leitura, de Escrever, como nos traz Conceição. Escrever sobre o que se vive, viver com o que se escreve (ou sobreviver depois que se escreve - ou ainda, cartografar as sobre-vidas). Dialogar com o que se sabe. Permitir-se aos não-saberes. Deleitar-se em possibilidades, fruir com o que toca as camadas da memória, dos desejos, da pele.

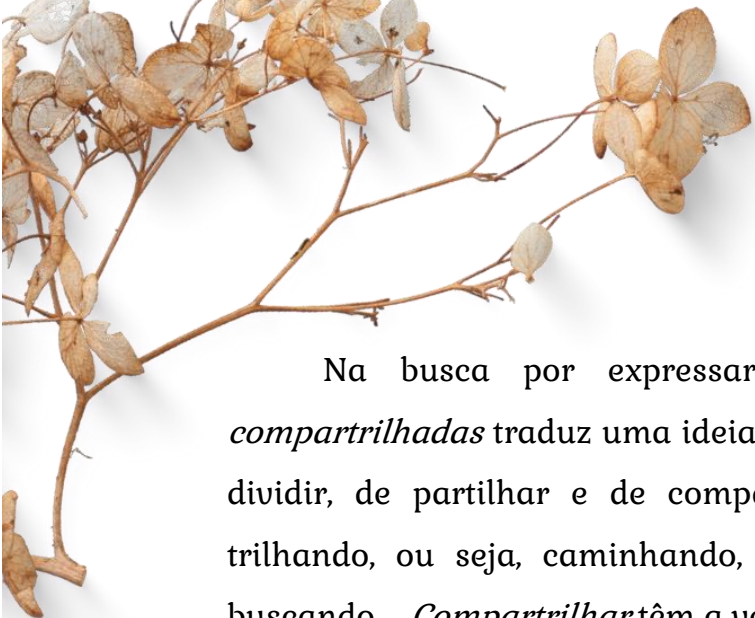
Invadir nosso próprio espaço; despir-se. Despir-se em camadas de alguns crédulos, vestir-se com outros. Acompanhar a nudez prática. Contemplar a pele-memória do que se vive no cotidiano. Nossas marcas, nossos corpos, nossos "eus". Re-Formar-se. Pesquisar nosso próprio ofício, olhando pra si, voltando-se a si. O que se faz? O que se escolhe? O que se duvida? O que encanta? Olhar a si, mas voltar-se ao não "eu" também: olhar para dentro e para fora, assumir-se entre mundos. Por em diálogos os saberes que co-existem. Co-existir entre os múltiplos saberes. Ocupar o lugar de quem produz conhecimentos - e escolher produzi-los.

Escrevivências, ou, as sobrevivências ao escrever. Pesquisa de si e do mundo. Ocupar esse lugar de fala e contar a nossa trajetória, nossa história. Ouvir de si pela própria voz. Efetivar-se e constituir-se educador nos seus próprios discursos. Pesquisa do ofício, sim! Teórica também! [...] E ainda, pesquisa da vida: escolher observáveis, sensibilizar-se com o rotineiro. Negar a casualidade. Escolher olhar. Pôr-se em movimento e buscar; pesquisar o que nos moveu, o que nos movimenta. Falar do que se faz, por quê se faz, como se faz, para quem se faz, o que se faz.

Mas ir além: escolher fazer parte do Saberes em Diálogo, é pôr-se na disponibilidade de dialogar. Narrar-se? sim! Mas ouvir também. Ouso dizer que, tão válido quanto escrever, é escutar as vivências: receber o pedaço do outro, acolher a doação do outro, o corpo-memória do outro. Escutar. Escutar o outro. Escutar a si. Compartilhar, trilhar, dividir. Fazer sentido a si e ao outro. Cruzar ideias, fatos e falas. Fazer-se rede. Constituir-se na rede, com a rede, para além da rede: e com esses fragmentos, construir algo - juntos. Colaborar. Com o outro elaborar. Ocupar esse lugar de fala - coletivamente! Atrever-se.

Texto construído e apresentado por Débora Lopes Paim na apresentação na Live de Abertura do 4º Seminário Municipal Saberes em Diálogo (04/11/2020)

Disponível em https://youtu.be/UR_b_mVIDVA



Na busca por expressar jeitos outros de dizer, vivências *compartrilhadas* traduz uma ideia de fazer parte de algo, com alguém, de dividir, de partilhar e de compartilhar, num movimento que se faz trilhando, ou seja, caminhando, percorrendo, navegando, transitando, buscando... *Compartrilhar* têm a ver com a ideia de buscar formas de ser e fazer que oportunizam um existir coletivo, ao mesmo tempo em que vibra e faz vibrar. *Compartrilhar* conduz a uma reflexão que se constrói tanto na busca por elementos traduzidos pela literatura no campo quanto no diálogo vivido junto aos pares, professores da educação básica com quem trilhamos caminhos que nos levaram a construir conhecimentos próprios do nosso fazer e do nosso viver como docentes.

A experiência do Projeto Saberes em Diálogo representou uma possibilidade de viver na prática e de forma engajada, a formação que os “nossos” discursos defendem. Foi a possibilidade de exercitar, junto com os pares, formas outras de fazer formação de professores, de viver a docência e de se relacionar com o conhecimento docente, com os espaços e tempos da escola e da vida. Uma experiência que nos transbordou e continua nos transbordando, pois o que vivemos nos formou e nos transformou.

Para Suárez (2011; 2015)³⁰, os relatos pedagógicos tem um grande potencial como estratégia de pesquisa-formação-ação, pois interpretam o mundo escolar do ponto de vista de seus protagonistas e colocam em evidência as estratégias metodológicas para promover processos de autoformação e co-formação entre pares, que representem um

³⁰ SUÁREZ, Daniel. Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. **Revista del IIICE**, n. 30, p. 17-30, 2011.

SUAREZ, Daniel Hugo. Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial. In: MURILLO ARANGO, G.J. (Comp.). **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria**. Buenos Aires: Editorial FFyL-/UBA-Editorial Universidad de Antioquia. CLACSO, 2015.

desenvolvimento profissional voltado para a pesquisa sobre e com a prática. A construção de narrativas pedagógicas, como estratégia formativa e autoformativa, mas também de (re)construção de histórias vividas, passa por um processo que envolve identificar e selecionar, escrever e reescrever, ler, comentar e conversar, publicar e também fazer circular. Para além de constituir uma estratégia formativa e autoformativa, a construção de narrativas pedagógicas como estratégia de pesquisa, possibilita mostrar os sentidos e entendimentos pedagógicos, sociais e culturais com que os docentes constroem e reconstróem conhecimentos quando escrevem, leem, refletem e conversam com os colegas sobre suas práticas e seus mundos e, desta forma, além de organizar o trabalho, também (re)constroem a memória pedagógica da escola (SUÁREZ, 2017)³¹.

As trajetórias trilhadas no coletivo do Projeto Saberes em Diálogo evidenciaram as narrativas pedagógicas como forma de registro e produção de conhecimento e, coerente com isso, representam uma forma de escrita outra, amparada por uma rigorosidade outra que se expressa pelo cuidado, compromisso e implicação com o que se vive e que se registra justamente por valorar o que se vive.

³¹ SUAREZ, Daniel Hugo. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, v. 18, n. 50, p. 193-209, 2017.



3.1 Estudo 4

Encontros, pertencimentos, afetos e aprendizagens: da sistematização de uma experiência

RESUMO: O estudo se propõe a sistematizar o processo vivenciado no Projeto Saberes em Diálogo, como forma de assegurar o registro rigoroso e sensível da experiência. Como estratégia de escrita foram escolhidas “cenas” dentre as várias situações vivenciadas por este coletivo, na tentativa de traduzir ou trazer corporeidade à narrativa, colocando-as em discussão junto aos conhecimentos pedagógicos já produzidos no campo. A partir das reflexões suscitadas nesta costura desenvolveu-se um diálogo entre as memórias acessadas através das cenas narradas com a literatura no campo da formação docente, em interlocução com os dados produzidos no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo, a partir dos quais foi possível elencar três eixos principais: o trabalho coletivo, que se expressa tanto numa possibilidade quanto num desafio; o professor como intelectual de seu trabalho, que passa tanto pelo exercício do protagonismo docente quanto pela ênfase numa relação horizontal entre os diferentes professores/pesquisadores e; as possibilidades de uma formação continuada geopistêmica, que considera a pesquisa do/com o cotidiano, bem como a pesquisa da/com as condições de trabalho expressa uma perspectiva formativa decolonial, em que pensar desde os lugares e com as pessoas se impõe como prerrogativa.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Saberes em Diálogo; Formação Continuada de Professores; Sistematização da experiência.

Quien escribe, teje. Al fin y al cabo, texto viene del latín *textum*, que significa tejido. Cono hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo: los textos son, como nosotros, tejidos que andan”

Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. [...] o narrador, o que conta a memória, coletiva, está todo brotado de pessoinhas.
EDUARDO GALEANO

3.1.1 Dos sentidos que fazem “sentir”

Dentre as experiências vivenciadas no campo da formação de professores, aquela vivenciada nos últimos quatro anos foi a principal mobilizadora de minhas energias e reflexões profissionais, acadêmicas, existenciais. A experiência do Projeto Saberes em Diálogo (SILVA e MACHADO, 2018; LEDUR, SILVA e MACHADO, 2019; SILVA e MACHADO, 2020; SILVA e MACHADO, 2021; SILVA et.al, 2021; MACHADO, SILVA e SILVA, 2021) trouxe e continua trazendo à tona uma gama de sentimentos, de sentidos, de dúvidas, de instabilidades, de inquietações, com as quais me coloco e vejo meus colegas colocarem-se em movimento, como profissionais-pessoas que somos. Neste emaranhado de sentidos, o presente estudo se propõe a sistematizar este processo, como forma de assegurar o registro rigoroso e sensível da experiência.

O presente estudo, portanto, objetiva “contar a história” do Projeto Saberes em Diálogo, num olhar individual que se faz coletivo, pois as vivências *compartilhadas* corporificam o que se experienciou. Nos dizeres de Carrillo (2006), recordar é retornar ao coração, pois a memória não contém apenas dados do passado, mas está constituída por múltiplos vínculos emocionais, avaliativos e relacionais com esse mesmo passado, com o presente e com os outros. Em outras palavras, este estudo quer contar da vivência e do significado que foi ganhando uma proposta de formação continuada que buscou nas lacunas do que a literatura na área indicava, os espaços intersticiais, ou seja, os “vazios” entre os poros para, então, ocupá-los atribuindo sentido, junto a sujeitos profissionais

históricos e concretos. Como estratégia de escrita foram escolhidas “cenas” dentre as várias situações vivenciadas por este coletivo, que potencialmente possam traduzir ou, ao menos, trazer corporeidade à narrativa; ao mesmo tempo em que descreve, narra a situação, também a coloca em discussão junto aos conhecimentos pedagógicos já produzidos no campo.

O Projeto Saberes em Diálogo, desenvolvido em Canoas durante os anos de 2017 a 2020, na Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC), nasce da compreensão da assessoria pedagógica da Secretaria Municipal da Educação (SME) sobre a qualificação do corpo docente da rede, a partir de uma pesquisa diagnóstica realizada nas 44 escolas municipais de Ensino Fundamental no início do ano de 2017. Do reconhecimento do elevado nível de formação acadêmica dos professores à busca pela parceria com a academia, através do vínculo com o Programa de Pós-Graduação em educação da UNILASALLE, propôs-se um primeiro evento, com foco na visibilização das pesquisas desenvolvidas na pós-graduação pelos professores pesquisadores da rede. Nos anos seguintes, o projeto acabou por se reestruturar, a fim de partir das problemáticas da escola, compreendendo o potencial formativo e autoformativo da pesquisa, caracterizando-se durante os anos de 2018 a 2020, por mobilizar os professores da RMEC a desenvolverem pesquisas, inseridas em uma das modalidades propostas: REDE, INTERESCOLAS, ESCOLA, GRUPO DE PROFESSORES e PROFESSOR. As pesquisas inscritas, vinculadas a uma ou mais demandas vivenciadas na escola expressaram de forma potente os desafios pelos quais os professores estavam atravessados em seus cotidianos e o movimento pesquisante que se desencadeou na rede e em cada uma das pesquisas acabou por vislumbrar, além de espaços de experiência, horizontes de expectativas (KOSELLECK, 2006).

Saberes em Diálogo conquistou um lugar na vida das pessoas que dele fizeram parte, e constituiu “o porto das memórias, a vivacidade do

corpo, o estímulo à alegria, o cultivo da beleza, o reconhecimento dos ciclos e a sensibilidade com as múltiplas formas que compreendem a existência como ecologia” (RUFINO, 2021, p. 5). Narrativas do vivido, que fazem sentido porque fazem sentir. Nos dizeres de Ribetto (2016, p. 59), “Não se trata de escrever *sobre*, mas de escrever [...] na experiência”³². Ou aquilo que Larrosa (2018) tão bem descreveu como a experiência de escrever a experiência, desde a experiência, contando o que nos passa, narrando o que nos acontece, escrevendo o que nos toca. São vivências que, mesmo sendo novamente acessadas depois de um bom tempo decorrido, ainda nos desestabilizam e mexem com nossos sentidos, nossos sentimentos, nossos sentipensares. Uma escrita que se faz tanto pela palavra quanto pela imagem, pois segundo Samain (2012), as imagens pertencem à ordem das coisas vivas, sendo um acontecimento, uma revelação e um fenômeno, “na medida em que torna sensível todo um processo que combina aportes dos mais variados” (p. 157).

Sendo assim, inicialmente serão apresentados os movimentos de um fazer decolonial que caracterizam os movimentos pesquisantes deste estudo. Na sequência serão apresentadas algumas cenas vivenciadas no espaço do Projeto Saberes em Diálogo, através de uma escrita narrativa que se apresenta em forma de retalhos. Aos retalhos, serão conjugadas fotografias que ajudam a “dar corpo” à narrativa apresentada. Após, através do uso da metáfora das costuras, em relação com os textos já publicados, que sistematizaram a experiência, durante a experiência (ainda que mais de um ano após o término do projeto), abre-se espaço para pensar os sentidos trazidos por estes elementos: bordados, tricôs,

³² O “escrever na experiência” se expressa pelos textos produzidos no decorrer do tempo no qual o Projeto se desenvolveu (SILVA e MACHADO, 2018; MACHADO, LEDUR e SILVA, 2018; LEDUR, SILVA e MACHADO, 2019; SILVA e MACHADO, 2020; SILVA e MACHADO, 2021; SILVA et.al, 2021; MACHADO, SILVA e SILVA, 2021, dentre outros) ou seja, para além de uma retórica de quem acredita e quer fazer, há uma trajetória que acompanha a prática desde muito tempo. O esforço em sistematizar, como o que foi feito no Saberes em Diálogo, concretiza-se nas parcerias de escrita, algumas delas por escolha outras pelo encontro inusitado que o caminhar proporciona.

alinhavos, ziguezagues e retalhos, na costura dos sentidos e reflexões provocados pelas experiências vivenciadas, bem como dos conhecimentos produzidos em decorrência destas e aliadas à rigorosidade “outra” (MACEDO, GALEFFI e PIMENTEL, 2009) exercitada na perspectiva de um fazer decolonial comprometido com uma produção de um conhecimento pedagógico que se dá COM as pessoas.

3.1.2 Das posturas pesquisantes

Para Ocaña, López e Conedo (2018) para atuar com um espírito decolonizante é necessário que se seja membro do grupo “investigado”³³, pois do contrário, se torna muito difícil desenvolver uma prática decolonizante, porque não se está imbuído de sua realidade, suas reflexões, suas relações, ações, sentires, sonhos, desejos, tradições, costumes e valores, não constituindo “una voz de/en/para la comunidad” (p. 179).

Compromissada na prática de um fazer decolonial, coloco-me em movimento, junto aos materiais produzidos e sistematizados no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo, com a finalidade tanto de delimitar o espaço contextual na qual se desenha o processo vivenciado, quanto como elemento de análise das compreensões dos interlocutores que estiveram conosco lado a lado nesse processo. Além dos artigos e materiais produzidos e publicados, que tratam especificamente sobre a experiência, foram considerados os dados dos portfólios do Projeto Saberes em Diálogo dos anos de 2018, 2019 e 2020, constituído pelo conjunto de materiais produzidos e sistematizados pela comissão coordenadora e pela assessoria pedagógica da Diretoria Pedagógica (DP) e Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos (DFPP) da SME.

³³ Sobre o termo investigação, corroboramos com a reflexão proposta por Ocaña, López e Conedo (2018) que apontam que no processo decolonizante não há um investigador que observa os outros, não há um investigador que faz entrevistas, mas há um mediador que provoca um conversar alterativo, um facilitador que promove o observar coletivo, o co-observar, de onde todos nós observamos desenvolvendo nossas práticas.

Na busca por formas outras de fazer pesquisa, coerentes com uma postura decolonial, encontro amparo no fazer decolonial de Ocaña e López (2019a; 2019b) que se expressa em ações que envolvem o observar, conversar e reflexionar, na busca por desenganchar-me de uma metodologia de investigação moderna colonial, eurocentrada e ocidentalizada, emergindo, assim, um saber decolonial como uma opção, uma forma outra de conhecer, de pensar, de ser, de fazer e de viver. Aliado às inspirações trazidas pelo fazer decolonial de Ocaña e López (2019a; 2019b), Suárez e Bustelo (2021) apontam para ações como rastrear, compreender e documentar como movimentos fundamentais ao saber construído na experiência, e que acabam por colocar em jogo os processos, as ações, os espaços, os modos de dizer e as condições de enunciação com que são expressas as experiências de formação e as transformações que provocaram. Inspirada pelos movimentos propostos por Ocaña e López (2019a) e Suárez e Bustelo (2021), complementado por outros dois movimentos que emergiram de minhas vivências profissionais e acadêmicas, individuais e coletivas, proponho um trilhar denominado de **POSTURAS PESQUISANTES**, que se entrelaçam e se colocam permanentemente em movimento, num ir e vir, que rompe com a objetividade e a rigidez tão presente nas metodologias convencionais, que são: acessar, sensibilizar(-se), contemplar/escutar, conversar/dialogar, reflexionar/refletir, registrar/documentar/sistematizar. Para a construção deste estudo ganharam evidência, dentre as seis posturas, os movimentos de sensibilizar(-se), de contemplar/escutar, de conversar/dialogar, de reflexionar/refletir e de registrar/documentar/sistematizar.

Somos permeados cotidianamente por diferentes saberes, que nos atravessam em todas as dimensões. Ouvimos, somos ouvidos, sentimos, fazemos sentir, tocamos, somos tocados, movimentamo-nos, vemos e somos vistos. Aprendemos com tudo o que nos envolve e nos constituímos enquanto seres integrais e complexos.

O *sensibilizar(-se)* portanto, refere-se à percepção ou receptividade a respeito de algo, alguém, um fato, uma experiência, um saber, uma vivência e revela a possibilidade de expressar emoção, sentimento, de sentir compaixão, simpatia, empatia, ternura; de abalar-se, de impressionar-se, de ficar ou tornar-se sensível, impressionado ou desperto para algo ou para alguém, mobilizando sentimentos, despertando emoções. Tem relação com o tocar e o deixar-se ser tocado, com uma observação e uma escuta sensível que abre espaço para a emoção e a comoção, tornando-se receptivo a emoções, ligados por atos solidários, impactando ou sentindo-se impactado por algo ou alguém.

O *contemplar/escutar* se ampara na ideia da busca também de uma *escuta sensível*³⁴ como uma postura do pesquisador apoiada no escutar/ver com empatia, que se propõe a sentir o universo afetivo do outro para compreender a partir de dentro o seu sistema de funcionamento. Na escuta sensível, o pesquisador trabalha principalmente com as atribuições de sentido e acaba, desta forma, abrindo-se para as totalidades em movimento e os cotidianos.

O *conversar/dialogar* se expressa num conversar para viver, para viver decolonialmente, que inclui o outro, cuida, protege, acolhe, ama. É uma percepção alocêntrica, que se relaciona com o cuidado do outro e que não pretende “sacar” a informação, mas que pretende produzi-la e que, para isso, acompanha, escuta, dá suporte, suporta, ri, põe no ombro, abraça, fala, transmite, comunica e silencia e, por isso, implica em *versar com e*, por isso, não se caracteriza como uma técnica, mas como um lugar de conhecimento, uma ação. Constitui-se num conversar que é espontâneo e fluído, que emerge da relação e que se consolida não como um grupo de

³⁴ O termo escuta-sensível é explorado por René Barbier (2002) e se apoia na empatia com a qual o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos.

discussão, mas como um coletivo de aprendizagem (OCAÑA e LÓPEZ, 2019a).

O *reflexionar/refletir* implica em fechar os olhos e abrir as mãos para abandonar as crenças que nos paralisam (OCAÑA e LÓPEZ, 2019a). No reflexionar configurativo o mais importante não é o produto, mas o processo e assim, como resultado, emergem outras práticas de vida, outras formas de sentir, fazer, conhecer e amar.

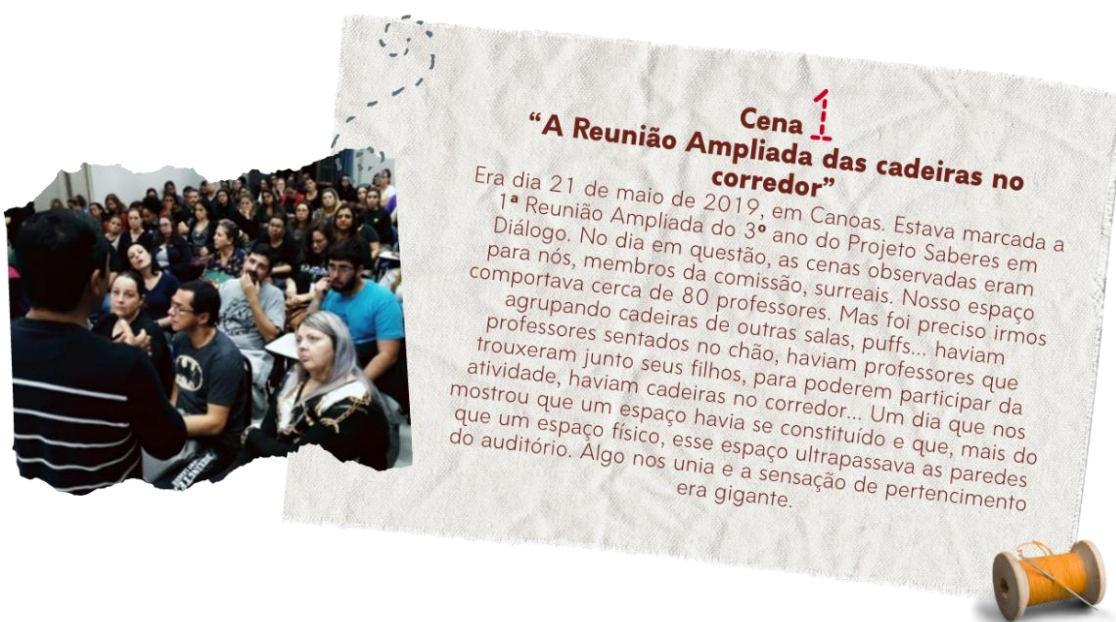
O *registrar/documentar/sistematizar* diz respeito ao movimento de registrar o vivido a fim de possibilitar uma reflexão ordenada a partir da própria prática, a partir de um ordenamento e reconstrução, em que descobre ou se explicita a lógica do processo vivido, ou os fatores que intervieram no dito processo e como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (HOLLIDAY, 2006).

3.1.3 Retalhos em Cenas

Cacos vidas. Cacos vividos... Fragmentos mínimos.. Sobras e restos podem ser acionados e atualizados organicamente com ligas componham tramas e sentidos múltiplos. Histórias roubadas que ainda não foram escritas, mas inscritas em louças, cimentos, esmaltes, páginas, fotografias, restos de edifícios, madeiras... [...] A escrita da experiência, nos restos e mínima pode possibilitar a explosão dos sentidos e a criação de uma outra língua (na língua). [...] Criar uma outra língua (na língua).
E escrever.
RIBETTO (2016, p. 66)

Os retalhos em cena são narrados desde a experiência vivenciada como professora e como pesquisadora, mobilizados pelos sentidos provocados COM a experiência e a partir dos registros e da sistematização. Os portfólios do projeto (DP/SME, 2017; DP/SME, 2018; DFPP/SME, 2019; DFPP/SME, 2020) foram usados como recurso de memória, auxiliando tanto no “situar” as cenas no tempo e espaço em que as atividades do Projeto Saberes em Diálogo se desenvolveram, bem como na busca pelo registro fotográfico que ilustra cada narrativa e que, com isso, traz uma

maior concretude à escrita, considerando que “as fotografias são memórias, histórias escritas nelas, sobre elas, de dentro delas, com elas [...] As pequenas peles, as películas, de nossa existência. As fotografias são confidências, memórias, arquivos” (SAMAIN, 2012, p. 160).





Cena 3 “Pequenos e pequenas em destaque no Lançamento do Projeto”

Era dia 09 de maio de 2019, em Canoas. Era o terceiro ano do Projeto Saberes em Diálogo e era chegada a hora de ousarmos um pouco mais. E se trouxéssemos os estudantes para o palco e que o relato sobre a participação nos projetos de pesquisa fosse feito por eles? E se além dos estudantes do fundamental, trouxéssemos os pequenos da educação infantil? A noite que vivemos nos mostrou que os professores inseridos no projeto de alguma forma se nutriam de uma postura outra, um espírito pesquisador, com o qual seus estudantes e suas crianças eram profundamente tocados. A implicação dos professores para com o seu trabalho, se expressava na propriedade com que os estudantes se colocaram nesta noite brilhante. Desde as pequenas da infantil até os maiores dos anos finais. Protagonismo, autoria, visibilidade.

Cena 4 “A Mesa Redonda (nem tão redonda assim) do 2º Seminário”

Era dia 18 de outubro de 2018, em Canoas. Era o segundo dia do 2º Seminário Municipal Saberes em Diálogo. A Mesa Redonda inicia, no Salão de Atos da UNILASALLE num horário que já passava das 20h30min. Após dois dias intensos, era o momento da síntese, de elencar os principais aspectos vivenciados por este grande coletivo de professores. Para nossa surpresa, o auditório estava cheio, e mesmo com o avanço da hora, os professores permaneceram até o final da atividade. O que vivenciamos neste momento foi uma expressão concreta do sentido da dialogicidade e da democratização do espaço de fala. O microfone passava de mão em mão. De coração em coração, as falas iam se presentificando ao mesmo tempo em que projetavam o futuro que estava por vir.



Cena 5 “#FicaG3”

Era dia 6 de novembro de 2019, em Canoas. Era a segunda noite do 3º Seminário Municipal do Saberes em Diálogo, na UNILASALLE. Depois de um ano inteiro de muito trabalho, era a noite da apresentação dos trabalhos no nosso grupo de estudos, do nosso G3. Orgulho, alegria, pertencimento. Emoção, acolhimento, afetividade. Princípios que se fizeram tão vivos e que trouxeram os outros dias que juntas vivemos nos nossos encontros. Sentimentos que reforçaram o desejo de estarmos juntas, de aprender sempre mais, de crescer, de pesquisar, de compartilhar, de pertencer.





3.1.4 Das costuras

As narrativas apresentadas, como fios do que foi vivido, possibilitam pensar amarras, costuras, bordados... chuleando, alinhavando, ziguezagueando... Pontos corridos que vão atando e desatando... vão amarrando e unindo pedaços, momentos, vivências e com isso, acabam constituindo a trama de significados com que vamos tecendo nossa existência. E são nestas costuras possíveis, que os conhecimentos e saberes vão sendo construídos. Foi a partir dos nós, das amarras, alinhavos e pontos que foram tecidos que emergiram algumas costuras possíveis, que possibilitaram vislumbrar fazeres potentes em formação de professores.

Desde o projetar as ações em pequenos grupos, expressos nas cenas 5 e 7, até a potência em se ampliar as discussões para os coletivos, visibilizado nas cenas 1, 2, 3, 4 e 6, passando por um lugar institucionalizado, via o trabalho desenvolvido pela assessoria pedagógica da SME, mas também se efetivando num espaço outro, que perpassa a existencialidade das pessoas que se engajam num processo.

As costuras possíveis neste estudo se concretizam e se expressam mobilizadas por três eixos principais: o trabalho coletivo (cenas 1, 3, 4, 5 e 7), o professor como intelectual de seu trabalho (cenas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7) e as possibilidades de uma formação continuada geopistêmica³⁵ (cenas 3, 4 e 6). As reflexões suscitadas nesta costura, portanto, propõem um diálogo entre as memórias acessadas através das cenas narradas com a literatura no campo da formação docente, em interlocução com os dados produzidos no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo através de instrumentos de produção de dados já mencionados e também dos textos produzidos como forma de sistematização durante o processo vivido.

a) Ziguezagueando num trabalho coletivo

Conduzir um trabalho feito a/com muitas mãos é um tanto desafiador (cenas 2, 6 e 7). Conduzir as decisões, encaminhamentos, resoluções de um coletivo, ao mesmo tempo em que se mostra fecundo, evidencia o ainda inicial caminho que estamos a percorrer, na elaboração e execução de ações cada vez mais amparadas pelos princípios da participação e da coletividade. São estratégias, jeitos de fazer que vamos aprendendo e muitas vezes, lançando mão, na medida em que as situações nos aparecem (cenas 6 e 7). Por vezes, as situações nos imobilizam, nos

³⁵ Episteme refere-se ao conjunto dos diversos saberes científicos pertencentes a uma época, em oposição à opinião sem fundamento ou sem reflexão. O prefixo “geo” faz referência a um conhecimento situado, contextualizado desde o lugar onde as pessoas se encontram. A formação continuada geopistêmica refere-se, portanto, a um processo formativo que se ampara na produção de conhecimento pedagógico que se dá com as pessoas, desde onde se encontram.

assustam, nos espantam e, neste momento, o dar-se a mão, o caminhar junto mostra-se como uma das possibilidades de construir alternativas.

De um trio, em 2017, o Projeto Saberes em Diálogo passa a ser coordenado por um grupo de 16 pessoas em 2018 e de 26 pessoas em 2019/2020.

Ao mesmo tempo em que foi-se precisando de mais braços, pernas, corações e intelecto para pensar o projeto, nos demos conta de que a pluralidade de trajetórias enriquecia o grupo de tal forma que não era mais possível pensar a condução do projeto sem que isso passasse por esses coletivos

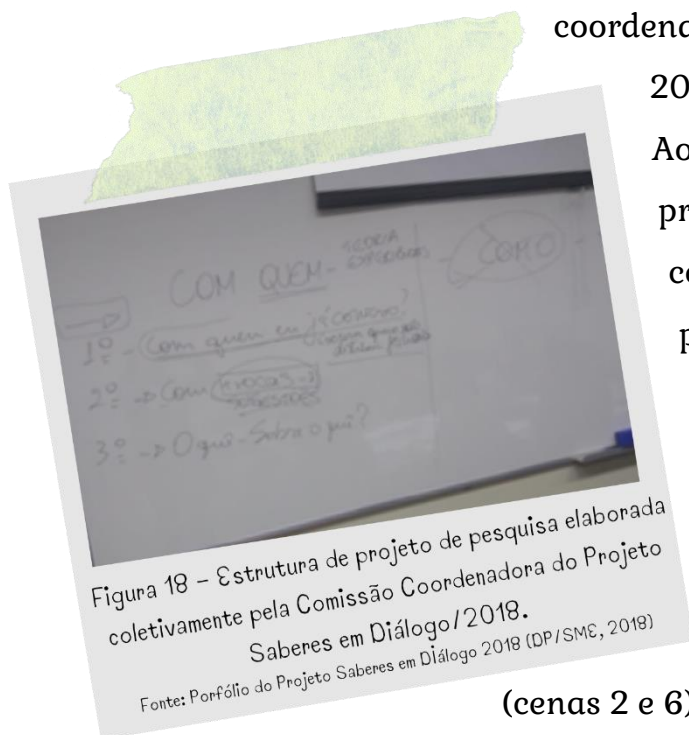


Figura 18 – Estrutura de projeto de pesquisa elaborada coletivamente pela Comissão Coordenadora do Projeto Saberes em Diálogo/2018.

Fonte: Portfólio do Projeto Saberes em Diálogo 2018 (DP/SME, 2018)

(cenas 2 e 6). Dentre os critérios de composição da Comissão Coordenadora, inicialmente pautado pela vivência acadêmica, fomos ampliando com a ideia de habilidade na condução de grupos, na capacidade conciliadora e de co-orientação, ou seja, de construir junto, de ir em busca nos valendo das parcerias e sintonias.

Além disso, como prerrogativa estabelecemos a necessidade de que essa pluralidade se expressasse também na multiplicidade de espaços de trabalho na rede, contemplando tanto os professores que compunham a assessoria pedagógica da SME (nos diferentes setores), quanto professores que atuassem na escola, na gestão ou em sala de aula, bem como os professores da universidade. Nos dizeres de SILVA e MACHADO (2021),

a prática gestora do projeto Saberes em Diálogo aposta na experiência que preenche, instiga, forma e se autoforma no ato mesmo de viver, por isso mesmo ela ganha sentido na perspectiva do trabalho que “habita” os professores protagonistas do processo. (SILVA e MACHADO, 2021, p. 189)

O espaço formativo aqui constituído, revelou-se fecundo aos participantes, pois os diferentes papéis desempenhados no contexto do projeto, foram ganhando sentidos próprios às experiências que foram sendo vivenciadas, constituindo um processo dinâmico que “que inclui rever sentidos



ao abordá-los de novas perspectivas e contextos de vida, aproveitando de forma mais consciente as diversas experiências que vive como oportunidades de formação”

(WARSCHAUER, 2017, p.

14). Ou seja, ainda que os

profissionais já tivessem desempenhado funções formativas

ou de gestão em outros espaços dentro da educação ou dentro da escola, o trabalho desenvolvido nestes coletivos, dada a sua especificidade, seja na condução e coordenação dos grupos de estudo (cena 5), seja na participação no colegiado da comissão coordenadora (cenas 2 e 6), seja na equipe de assessoria pedagógica, num coletivo reduzido (cena 7) construiu conhecimentos pedagógicos únicos, que constituíram oportunidades formativas a todos os participantes, independente do “papel” assumido em cada um dos momentos.

Entretanto, é importante pontuar que a vivência de espaços coletivos nem sempre é um processo que se desdobra de forma linear. Os processos de ampliar a comissão coordenadora e o grupo do “Tricô” (cena 7) foram movimentos sofridos, pois compartilhar decisões com um grupo maior, “passar o poder da assessoria” para os professores que atuavam nas escolas gerou medo e apreensão na equipe de assessoria pedagógica da SME. Foi preciso um primeiro momento de romper com esse medo e apreensão, o que posteriormente acabou por favorecer as próximas

decisões. Por outro lado, para as colegas e os colegas que experimentaram estar na condução e coordenação de atividades, foi também um processo que gerou insegurança e ansiedade, uma vez que as iniciativas de formação tradicionais vivenciadas no decorrer da trajetória docente, apontavam para outras dinâmicas. Ou seja, na medida em que fomos experimentando esse processo de “soltar”, de compartilhar, cada vez mais, fomos nos dando conta do quanto esse mesmo processo enriquecia o projeto e o quanto ia se constituindo como um processo formativo e auto formativo para todos os envolvidos.

O Saberes em Diálogo, portanto, foi constituindo um espaço onde se pode exercitar essa vivência do(s)

coletivo(s) de formas diversas. Desde os coletivos menores (cena 7), das necessárias discussões pontuais, objetivas e operacionais, até às discussões ampliadas (cenas 2 e 6). Cada configuração expressa num objetivo e com uma potencialidade própria, que ficaram evidentes no relato da Professora Carolina Monteiro, da Comissão Coordenadora:



Observo que as dinâmicas de interação propostas pelo projeto, como as Reuniões Ampliadas, os Grupos de Trabalho e o Seminário Municipal consistem em espaços privilegiados de socialização de conhecimentos, além de possibilitarem uma maior aproximação entre os professores da rede. As trocas de experiências, o compartilhamento de dúvidas, enfim, o diálogo de saberes, permitem ver que temos diferenças e particularidades em cada escola, mas também muitas semelhanças e que esse movimento promovido pelo “Saberes em Diálogo” pode auxiliar a encontrar soluções e alternativas para os desafios que temos em comum. (MONTEIRO, 2021, p. 66)

O relato expresso na Cena 6 ilustra essa construção, num contexto nunca antes vivenciado e que estava sobrecarregado de expectativas,



tendo em vista que fomos da impossibilidade de realizar atividades presenciais à busca por alternativas viáveis em um período de pandemia³⁶.

Nos deparamos com a necessidade de buscar ferramentas tecnológicas para a realização das atividades, eventos e encontros do Projeto, com um lançamento presencial, cancelado dias antes, que foi

reorganizado em formato de live e ocorreu através do canal Formação de Professores Canoas, do YouTube; com grupos de estudo presenciais, que passaram a acontecer pelo Google Meet; reuniões ampliadas via Live; oficinas pensadas como forma de atender às demandas dos professores. Da imobilidade inicial de uma pandemia que nos pegou de surpresa, passamos a uma (re)ação, que nos impulsionou e nos colocou a pensar formas outras de fazer o que “sempre” fizemos de outra forma. Os momentos vivenciados neste planejamento foram tensos e expuseram de forma intensa as fragilidades de várias ordens. Fazer ou não fazer? Abrir mão das estratégias já consolidadas, repensando formatos nunca antes experimentados? Deixar uma “relativa zona de conforto” em favor de um aventurar-se requer coragem. Abrir-se para pensar novas/outras possibilidades num momento sensível coloca em cheque “aquilo que sempre fizemos, da forma que fizemos”³⁷. Planejar um

³⁶ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde como uma pandemia, acarretando a suspensão das atividades presenciais nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC) durante todo o ano de 2020 e parte de 2021.

³⁷ Referência à expressão utilizada pela colega Giorgia Santos, membro da comissão coordenadora, descrito na cena 6.

seminário todo a distância, no meio de uma pandemia era um desafio, afinal, a presença física, a troca presencial, o encontro, era um dos principais elementos que davam o tom do evento. Era preciso apostar nos diálogos e no rompimento “dos fossos, das caixinhas” (DFPP/SME, 2020, p. 108), movimentando-se de um conjunto de limitações, para um conjunto de possibilidades.

O abrir mão da vivência de momentos caros ao grupo se deu em função do momento pandêmico vivenciado, em que tantas questões de saúde, econômicas, profissionais, afetivas estavam em cheque. Os excertos de participantes do 4º Seminário Municipal, em 2020, demonstram essas questões e apontam o quanto o lançar mão de estratégias outras, geradas em virtude das limitações impostas pela pandemia, acabou por mostrar que a “reinvenção, acreditar que é possível” (DFPP/SME, 2020, p. 104), acaba por vislumbrar possibilidades antes não cogitadas.



Figura 22 – Reunião da Comissão Coordenadora do Saberes em Diálogo/março de 2020
 Fonte: Portfólio do Projeto Saberes em Diálogo 2020 (DFPP/SME, 2020)

O novo formato do evento, gerado pela necessidade do momento permitiu a participação de um número maior de educadores da rede. Pensa também que muitos desconheciam ou conheciam muito pouco sobre o projeto, fato que se altera a partir dessa semana e possibilita para o próximo ano uma maior participação. (DFPP/SME, 2020, p. 107)

O 2020, ano que nos trouxe tantas reflexões para a vida e reinvenções no fazer, também nos permitiu encontros, aprendizagens e trocas, mesmo nas distâncias. [...] Que venham os relatos de um ano tão, tão atípico!!! (DFPP/SME, 2020, p. 99)

Fiquei emocionada com tantas trocas e crescimento mesmo com todas as dificuldades em razão da pandemia. (DFPP/SME, 2020, p. 107)

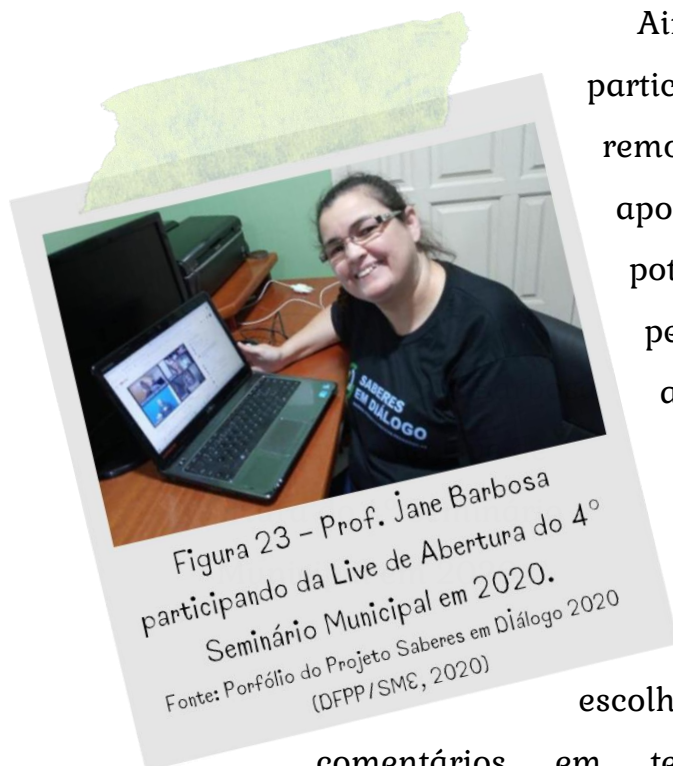


Figura 23 – Prof. Jane Barbosa participando da Live de Abertura do 4º Seminário Municipal Saberes em Diálogo 2020.
Fonte: Portfólio do Projeto Saberes em Diálogo 2020 (DFPP/SME, 2020)

Ainda que com o receio da (não) participação dos professores de forma remota, foi preciso fazer uma escolha, apostando no inédito, nas potencialidades daquilo que poderia ser pensado pelo nosso coletivo, apontando para o reconhecimento de que se tem “uma rede qualificada e que se movimenta mesmo na Pandemia!” (DFPP/SME, 2020, p. 104). Dentre os “ganhos” das escolhas feitas, foram apontados os comentários em tempo real, trazendo sugestões

significativas ao processo, a ampliação da possibilidade de participação dos professores e a ampliação do acesso às atividades, uma vez que as mesmas foram transmitidas pelo YouTube (DFPP/SME, 2020). E o seminário foi potente, inspirador. E NOS trasbordou.



Figura 24– Professores participantes da Mesa de Trabalho 10 do 4º Seminário Municipal Saberes em Diálogo/2020.
Fonte: Portfólio do Projeto Saberes em Diálogo 2020 (DFPP/SME, 2020)

b) Bordando e produzindo conhecimentos – o professor como intelectual

Lembro bem da fisionomia das minhas colegas nos primeiros encontros dos grupos de estudo (cena 5), no ano de 2018 no Saberes em Diálogo, quando propomos a escrita de um artigo, em que partiríamos de um projeto de pesquisa. Nós professores não fomos “feitos” para sermos

intelectuais, não fomos formados para produzir conhecimento, afinal, toda nossa formação foi baseada em didáticas, em metodologias que nos ensinaram a traduzir um conhecimento produzido por outros, em didatizar um conhecimento hegemônico, colonial. A perspectiva decolonial nos conduz em pensar justamente as práticas pedagógicas e formativas “desde” e “com” (WALSH, 2009) as vozes que, historicamente, ficaram à margem da produção de conhecimentos, numa ruptura que emerge justamente pelo protagonismo da docência, levando à constituição de uma nova lógica de pensar a formação de professores e uma cultura profissional e institucional outra. A produção de novos entendimentos sobre essa questão constitui um ato de ruptura e reexistência, ainda que tenhamos condições e práticas instaladas e normalizadas pelo poder colonial (MUÑOZ e CUEVAS, 2014).

Ademais, a própria pedagogia como conhecimento científico é o tempo todo questionado acerca de sua validade, tendo nós, professores, que colocarmo-nos numa postura de resistência e defesa permanente sobre o nosso fazer e a cientificidade daquilo que fazemos. Os comentários de publicações do Facebook expressam essa questão.

1ª Reunião Ampliada do Saberes em Diálogo 2019. O espaço e o tempo foram pequenos pra grandeza do engajamento dos nossos professores! Somos um coletivo, somos muitos e estamos juntos!

Muito bom ouvir os relatos dos professores e dos alunos; ver a motivação e a cumplicidade de ensinar e aprender entre ambos. Com certeza estes movimentos nos fazem acreditar que ainda é possível fazer uma escola diferente e que a aprendizagem possa ser construída a partir de muitas práticas pedagógicas. (DFPP/SME, 2019, p. 128)

Os excertos em destaque permitem-nos pensar acerca da necessidade de mais tempos e espaços destinados para o compartilhamento das práticas, dos anseios, dos questionamentos que perpassam o cotidiano da escola, sendo elementos que alavancam uma alternativa à solidão pedagógica, definida por Isaia e Bolzan (2008, p. 50)

como o “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo”. Tais questões são importantes para contextualizar sobre a relevância do professor se entender como profissional intelectual (cenas 1, 3 e 4), para seu bem-estar docente, para sua auto-estima profissional, conforme nos assinala o depoimento de uma das professoras participantes em publicação do Facebook:



Os interlocutores externos³⁸, quando estiveram presentes conosco, se fizeram sempre numa relação de experimentar um outro lugar, que expressa uma outra relação com o saber docente, com a construção do

³⁸ Os interlocutores externos do projeto eram professores e pesquisadores com estudos no campo da formação de professores, que eram convidados a participar das atividades do Projeto, numa condição que sempre primou pelo diálogo horizontalizado e não hierárquico. Dentre os interlocutores do projeto, estiveram conosco as professoras Dra. Dóris Helena de Souza, Dra. Marli André, Dr. Cristiano Alcântara, Dra. Bernadete Gatti e Dr. Roberto Sidnei Macedo.

conhecimento, na assunção de um lugar que se caracteriza por seu caráter geopistêmico. A horizontalidade experimentada neste movimento rompe com as meras formalidades do discurso, mas se faz concreta em atos e ações que aproximam professores pesquisadores atuantes em diferentes espaços, que se fazem próximos pelo compartilhamento de experiências de docência que se constituem tão semelhantes, amparadas pela empatia e pelo reconhecimento no outro (cena 3).

A presença dos interlocutores, ao mesmo tempo em que alimentou, impulsionou o projeto a ganhar a visibilidade de outros espaços, de outras pessoas, de outros pesquisadores. O relato de um dos participantes do projeto, em publicação do Facebook, expressa de forma sensível o movimento vivenciado:



Figura 26 - Prof. Dra. Marli André em encontro com a comissão coordenadora

Fonte: Perfil do Projeto Saberes em Diálogo 2018 (DP/SME, 2018)

Esta foi uma semana muito intensa, com muitas emoções à flor da pele e com muitas conexões surpreendentes ao final. Me sinto energizada de uma forma muito singular e potente. Isso porque essas conexões sempre foram amorosas, de parceria, apoio, incentivo, empáticas, acolhedoras. Além disso, pude aprender e interagir com pessoas que agregaram e ampliaram meus conhecimentos na área da educação e pesquisa. Foi uma experiência ímpar da qual tão cedo não me esquecerei. Mexeu comigo de uma forma bastante intimista: já não sou mais a mesma educadora de ontem. Me sinto remexida de dentro pra fora, de um jeito muito bom. (DP/SME, 2018, p. 76)

Embora embasados na ideia de um conhecimento produzido desde a própria rede, com a visibilização do trabalho dos professores, apostamos desde o início na potencialidade da interlocução com outros pesquisadores, externos à rede, especialmente com aqueles que têm uma trajetória no campo da formação de professores e da pesquisa em educação.

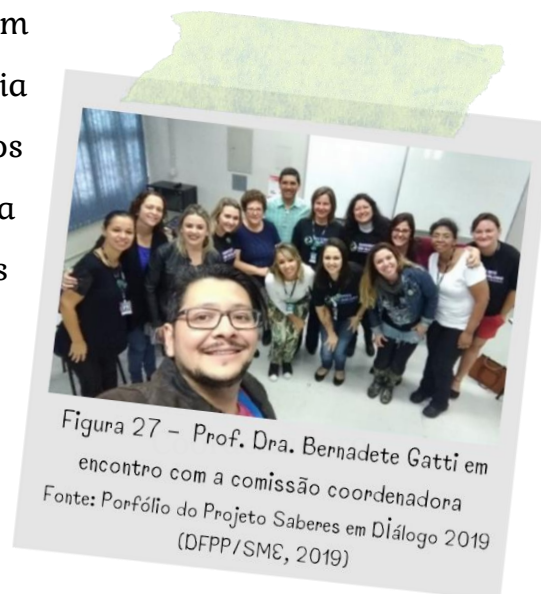


Figura 27 – Prof. Dra. Bernadete Gatti em encontro com a comissão coordenadora
Fonte: Perfil do Projeto Saberes em Diálogo 2019 (DFPP/SME, 2019)

c) Da possibilidade de pensar e fazer formação de professores desde onde se está

“SABERES EM DIÁLOGO: narrativas que brotam do cotidiano escolar, das vivências da realidade. Falas que evidenciam aprendizagens para a compreensão, intervenção e transformação da realidade.”

Formulário de Avaliação das mesas de trabalho do 4º Seminário Municipal/2020 (DFPP/SME, 2020, p. 104)

Uma das possibilidades em se pensar uma formação de professores desde onde se está, numa perspectiva geopistêmica, se revela através da pesquisa com foco nas questões do cotidiano da escola, constituindo o movimento investigativo que conduz à reflexão sobre a ação como um fundamento que permeie o fazer docente (cena 3). Segundo Silva Júnior (2015), a formação de professores orientada para a pesquisa é hoje uma das principais agendas de discussão no âmbito da discussão pública sobre formação e atuação profissional da educação básica. Para ele, a pesquisa de que trata, é a pesquisa das próprias condições de trabalho do professor, pois a proposta de um professor reflexivo, já consolidada pela literatura, é entendida como fundamental para o “exercício consciente do trabalho pedagógico”, no qual interpretação, questionamento e flexibilidade, devem se constituir em “procedimentos habituais no interior das escolas de educação básica” (p. 145).

Contudo, na dinâmica da maioria das escolas de educação básica, há limitações de todas as ordens para o exercício reflexivo sobre a prática. Em estudo realizado em 2013 na RMEC, durante o curso de mestrado, já foi possível destacar que dentre as principais dificuldades apontadas para a efetivação da formação continuada na escola estavam a falta de tempo e o excesso de carga horária/falta de professores, bem como os assuntos e necessidades não contemplados (MACHADO, 2013).

Embora a carga horária destinada ao planejamento (e para a formação continuada, por consequência) esteja garantida legalmente (BRASIL, 2008), ainda que haja um grande esforço das escolas para o seu cumprimento, em realidade, vê-se uma dificuldade de ordem prática, ante a falta de professores e o elevado número de professores afastados por licença médica. Na dinâmica da escola, a prioridade é e sempre será o atendimento aos estudantes e, com isso, os espaços de planejamento, quando cumpridos na escola, acabam em muitos momentos atravessados por outras atividades como a substituição de colegas ausentes, as aulas de “reforço” ou o envolvimento com ações da escola, que nem sempre viabilizam que o tempo para o planejamento seja destinado a atividades de reflexão sobre a prática. Por outro lado, os momentos de planejamento cumpridos fora da escola se efetivam pelo viés individual e, ainda que possibilitem ao professor um tempo para o desenvolvimento de demandas relacionadas ao trabalho em sala de aula, pouco contribuem para pensar um movimento que pressupõe a coletividade como princípio.

Para além de ser uma fragilidade constatada no âmbito da escola, estas questões também se revelaram como uma das principais limitações do Projeto Saberes em Diálogo, uma vez que as estratégias propostas se efetivaram, quase que exclusivamente, fora da carga horária semanal de trabalho das professoras e professores. O princípio da adesão voluntária (SILVA e MACHADO, 2020) apostou na sedução dos professores pelo projeto e ao mesmo tempo que “desobrigou” os professores da participação

no mesmo, também “desobrigou” a mantenedora de pensar/efetivar as estratégias formativas dentro do tempo de desempenho profissional. Tal questão aponta, por um lado, uma compreensão ainda equivocada do trabalho docente, que desconsidera os tempos de planejamento e formação continuada como inerentes ao exercício profissional e desenvolvida, portanto, dentro da carga horária semanal de trabalho. Essa constatação aparece de forma recorrente nos discursos das professoras e professores, a exemplo do excerto a seguir:

[...] não canso de dizer que tenho muito orgulho por fazer parte dessa rede e desse movimento tão integrado de formação. Não podemos deixar de lembrar que segue sendo necessário um espaço na rotina escolar para desenvolvimento desse projeto de forma mais sistemática, pois acaba sendo extraído espaço de outras necessidades do profissional para poder desenvolver suas pesquisas. No entanto, isso não invalida a importância do movimento e o prazer que dele emana quando acompanhamos seu andamento de maneira mais próxima. Particularmente, sinto saudades de participar das atividades mais integradas do projeto, mas entendo que foi também um movimento necessário para poder qualificar mais minha prática profissional pessoal. É sempre um prazer compartilhar disso tudo! (DFPP/SME, 2020, p. 99)

Portanto, ainda que o valor de sedução tenha sido grande, por “responder” a diversos anseios dos docentes, é preciso que façamos a crítica a este elemento, pois uma política de formação docente não pode contar apenas com isso. Ainda que tenhamos, como comissão, feito uso desta estratégia a favor do projeto e ainda que tal estratégia tenha tido uma resposta positiva por parte das professoras e professores, é preciso pensar estratégias que partam obrigatoriamente de outros pressupostos, considerando a formação continuada compondo o espaço de desempenho profissional e isto não se expressa em um espaço pós horário de trabalho, em que se vai para um outro espaço para continuar a pensar o trabalho. Essa limitação fez com que houvesse uma certa rotatividade na adesão ao projeto, ao passo que alguns participantes não estiveram inseridos de

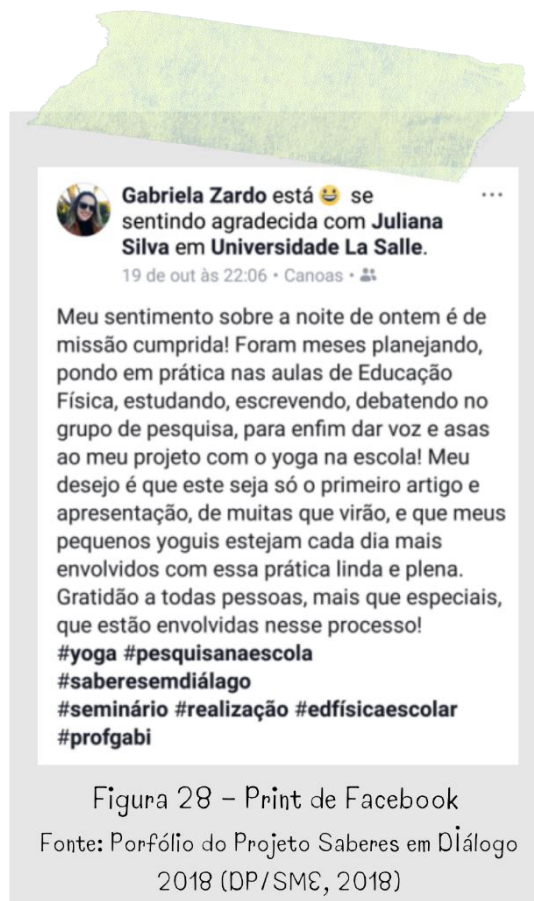
forma sequencial, “indo e voltando” de acordo com suas possibilidades de dedicação de tempo. O excerto de uma das participantes do 4º Seminário Municipal ilustra esta questão:

Próximas edições do saberes com mesas online e/ou gravadas e como possibilidade de apresentação remota. Sou mãe de dois pesqueros e não tenho rede de apoio. Fiquei muito feliz em poder participar com mais tranquilidade. Ou alguns encontros remotos e a apresentação no evento, porém gravada. (DFPP/SME, 2020, p. 107)

De fato, não há profissional mais “credenciado a analisar as situações típicas com que se defrontam” (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 145) no cotidiano do que os professores. Por outro lado, não há conteúdo mais importante a se contemplar na formação de professores do que a análise das situações vivenciadas no espaço da escola e a busca de estratégias de superação. O desafio reside justamente na criação de condições para tal, o que envolve tanto um posicionamento institucional quanto conceitual e epistêmico, pois as iniciativas empreendidas refletem em muito as concepções que os profissionais têm sobre como se aprende a ser professor e sobre quem pode falar do fazer docente, com privilégio quase sempre da universidade sobre a escola e dos agentes externos sobre os agentes internos. A cena 3 ilustra o movimento dos professores e dos estudantes falando sobre a sua realidade, seu contexto, seu cotidiano e suas demandas, bem como, sobre as formas encontradas para construir conhecimento imersos nestes contextos ao relatarem os projetos de pesquisa nascidos e desenvolvidos no chão de suas escolas.

Segundo Machado, Silva e Silva (2021), é essa perspectiva decolonial que nos leva a pensar práticas pedagógicas e formativas pensadas “desde” e “com” (WALSH, 2009) as vozes que historicamente ficaram as margens da produção de conhecimentos e que no contexto da educação é constituído pelos professores que atuam fora da universidade, que durante muito tempo tiveram um papel centrado na execução de tarefas ou

metodologias pensadas numa relação de exterioridade com a escola. Essa é uma ruptura que deve emergir justamente desde os contextos de atuação profissional e protagonizado pelos docentes, constituindo uma nova lógica de pensar formação de professores (MACHADO, SILVA e SILVA, 2021). Ou no dizer de uma das professoras participantes do projeto, após o 2º Seminário Municipal, em publicação do Facebook:



Ainda que a discussão realizada por pesquisadores europeus e norte-americanos contemple elementos em comum com os contextos latino-americano e brasileiro, propor uma análise que leve em conta desde onde os discursos estão sendo produzidos se mostra fundamental. Ainda que algumas dificuldades observadas em outros contextos tenham proximidade com aquelas aqui vivenciadas, pensá-las sem considerar a correlação com as condições de trabalho docente, com as relações sociais da profissão e mesmo com a cultura local é tanto questionável quanto

perigoso, pois acaba por ratificar as limitações que se constituíram como uma cultura profissional, sendo justificáveis por atender algumas das necessidades dos professores, desconsiderando o papel institucional fundamental na promoção de condições. As sínteses apresentadas a partir do estudo de Silva e Machado (2018) destacam elementos fundantes e propositivos para uma formação continuada de qualidade, contudo, ainda carecem de iniciativas mais ousadas que rompam com o modelo tradicional de formação de professores. Sobretudo, evidenciam a potencialidade em se propor iniciativas formativas que considerem os contextos vivenciados cotidianamente, implicados pelas peculiaridades que os constituem.

Pensar uma formação de professores outra, feita desde onde se está e, por consequência, com quem se está encontra amparo nos argumentos defendidos por Walsh (2009) na importância de um *pensamento desde* e por Macedo (2012), expresso pela ideia de que *falo de onde existo*. Por outro lado, estabelecer como princípio da formação de professores a possibilidade de se conduzir as discussões a partir da própria prática (cenas 3 e 5), reconduz o professor e a escola a ocupar um espaço de destaque na reflexão sobre o seu trabalho (cenas 1, 3, 4 e 5) possibilitando a capacidade de gerar conhecimento pedagógico, através do intercâmbio de experiências entre os pares (cenas 1, 3 e 5) e da formação no local de trabalho (SILVA JÚNIOR et al., 2015). Tais elementos contribuem sobremaneira para o movimento da docência assumindo sua condição intelectual (CUNHA, 2015) e retomando o espaço de uma voz ausente no debate atual em educação.

Dos Arremates...

“Lá se vão mais de 20 anos trabalhando, pesquisando e experimentando modos de fazer Formação Continuada de Professores. Em todo este tempo e nas experiências vividas, nunca se conseguiu tanto retorno e, em tão pouco tempo, como na proposta do "Saberes em Diálogos". Receita? Escutar, escutar, escutar, ruminar e, então, interagir.”

GILBERTO FERREIRA DA SILVA

Reunião da Comissão Coordenadora em novembro de 2019
(DFPP/SME, 2019, p. 65)

Costumamos dizer que no Saberes apostamos muito, o tempo todo, nas possibilidades, nas potências. Costumamos dizer também que em nossas apostas, quase nunca fomos surpreendidos negativamente, ao contrário, nossas expectativas via de regra acabavam superadas, ainda que nem sempre tenham coincidido com aquilo que havia sido imaginado ou projetado. A título de arremate das reflexões apresentadas, a síntese do que os retalhos deste estudo permitiram destacar está amparada em três questões.

A primeira delas diz respeito a realização de um trabalho coletivo, que se expressa em dois sentidos. Se por um lado o trabalho colegiado tem um enorme potencial, inclusive formativo e autoformativo, por outro lado, revela-se desafiador, pressupondo as dinâmicas com as quais nos formamos docentes. Abrir espaço, compartilhar, ao mesmo tempo em que se revela uma postura cada vez mais necessária, acarreta uma necessidade de adaptação, de exercício de confiança e aposta no outro, em que se acaba por, de certa forma, perder o controle das ações, na medida em que as responsabilidades passam a ser partilhadas.

A segunda delas expressa a potencialidade de um trabalho que consolide uma postura de professor intelectual, o que passa tanto pelo exercício do protagonismo docente, quanto pela ênfase numa relação horizontal entre os diferentes professores/pesquisadores. O reconhecimento e auto reconhecimento da/do docente como intelectual de sua prática conduz a um outro lugar, passando de um profissional tarefeiro

a um profissional que pensa, produz, cria, recria, avalia e reflete, produzindo conhecimentos próprios do seu fazer, no momento do seu fazer. Ou seja, não se dá em um momento descolado, em que teoria e prática encontram-se em tempos/espacos diferentes, mas ocorre justamente num movimento que não acontece de forma desvinculada. Para além disso, contribui para o bem-estar docente, ainda que tal dinâmica não se dê de forma tão simples, tanto do ponto de vista das professoras e professores, quanto das gestões e mesmo da relação estabelecida historicamente entre academia e educação básica.

Finalmente, a aposta numa formação geopistêmica, que considera a pesquisa do/com o cotidiano, bem como a pesquisa da/com as condições de trabalho expressa uma perspectiva formativa decolonial, em que pensar desde os lugares e com as pessoas se impõe como prerrogativa. O exercício consciente do trabalho, entretanto, encontra limitações de várias ordens, desde as limitações de tempo e espaço, tanto por parte da escola quanto por parte das mantenedoras, quanto as limitações da própria cultura docente. Uma aposta e posicionamento institucional, de caráter epistêmico e geopistêmico constitui uma necessidade premente, caracterizada pelos discursos recorrentes das professoras e professores, bem como destacada em sínteses da literatura no campo.

Desta forma, a aposta nas potências e nas possibilidades precisa vir acompanhada obrigatoriamente de condições de viabilidade das propostas formativas, pois do contrário, acaba por constituir um processo que não contribui na profissionalização docente e acaba por ratificar uma cultura formativa tradicional, que coloca os docentes à margem da produção de conhecimento pedagógico.

Referências

BRASIL. **Lei n. 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os

profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 29/1/19.

CARRILLO, Alfonso Torres. Por una investigación desde el margen. In: BECERRA, Absalón Jiménez; CARRILLO, Alfonso Torres (comp.). **La práctica investigativa en ciencias sociales**. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da.; GATTI, Bernadete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Orgs). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

DP/SME. **Portfólio de Atividades Projeto Saberes em Diálogo 2018**. Canoas: Diretoria Pedagógica/Secretaria Municipal da Educação, 2018, 371p.

DFPP/SME. **Portfólio de Atividades Projeto Saberes em Diálogo 2019**. Canoas: Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos/Secretaria Municipal da Educação, 2019, 141p.

DFPP/SME. **Portfólio de Atividades Projeto Saberes em Diálogo 2020**. Canoas: Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos/Secretaria Municipal da Educação, 2020, 111p.

HOLLYDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. — Brasília: MMA, 2006.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas críticas**, v. 14, n. 26, p. 25-42. 2008. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3424>. Acesso em 22/08/2019.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “Horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. PROJETO SABERES EM DIÁLOGO: mobilizador para a discussão de uma Política de Formação na Rede Municipal de Ensino de Canoas. In: MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da; SILVA, Juliana Cristina da. **Saberes em diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 2**. Canoas, RS: Secretaria Municipal da Educação: Ed. Unilasalle, 2019. Disponível em <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Ebook-Saberes-em-Dialogo-Vol-2-2018.pdf> Acesso em 29/12/19.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa implicada: Pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. EDUFBA, 2009. Disponível em <http://books.scielo.org/id/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf> Acesso em 31/07/19.

MACHADO, Juliana Aquino. **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. Disponível em <http://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/607> Acesso em 08/06/19.

MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da. (Orgs.) **Saberes em diálogo**. Educação básica, universidade, e pesquisa. Canoas, Editora Unilasalle, 2018. Disponível em <http://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/AF-Saberes-em-dialogos.pdf>. Acesso em 29/11/19.

MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Juliana Cristina; SILVA, Gilberto Ferreira. Pensar e fazer formação de professores em uma perspectiva outra. **Revista NuestrAmérica**, v. 9, n. 17, fev. 2021. Disponível em <http://nuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/e022> Acesso em 20/08/21.

MONTEIRO, Carolina. Saberes em Diálogo: tecendo uma rede de professores-pesquisadores. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel (orgs.). **Saberes em diálogo: fronteiras entre formação, docência e pesquisa**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2021. Coleção Saberes em Diálogo. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/article/download/8580/3266> Acesso em 08/12/21.

MUÑOZ, Fernando Murillo; CUEVAS, Héctor Gómez. Decolonialidad Epistémica: las prácticas del saber y la subjetividad docente desde otros territorios. In: CUEVAS, Héctor Reinaldo Gómez; MUÑOZ, Fernando Murillo. **Formación docente: demandas desde la frontera**. Ediciones UCSH, 2014. Disponível em https://www.academia.edu/9708531/Decolonialidad_Epistemica_las_pr%C3%A1cticas_del_saber_y_la_subjetividad_docente_desde_otros_territorios Acesso em 22/08/19.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Pedroso. Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. **Revista FAIA**, 7 (30), 172-200, 2018. Disponível em <http://editorialabiertoafaia.com/pifilojs/index.php/FAIA/article/download/146/161> Acesso em 05/07/21.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 24, n. 85, p. 89-116, 2019a.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos** [online], vol. 16, n. 31. ISSN, v. 3841, p. 147-166, 1794, 2019b.

RIBETTO, Anelice. Experiências, experimentações e restos na escrita acadêmica. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO Anelice (orgs.) **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2016.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Mórula Editorial, 2021. E-book Kindle.

SAMAIN, Etienne. As peles da fotografia: fenômeno, memória/arquivo, desejo. **Visualidades**, v. 10, n. 1, 2012.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación/Revista Iberoamericana de Educação**. Vol. 77, núm. 2, 2018. pp. 95-114. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978> acesso em 17/05/19.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. "Saberes em Diálogo" um programa de formação continuada em rede: universidade, educação básica e professores intelectuais na docência. **Arquivos**

Analíticos de Políticas Educativas, v. 28, n. 69, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4937> Acesso em 22/08/21.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Formação continuada de professores: intelectuais na docência criando cultura auto formativa em rede, com a rede, na rede. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 52, 2021. Disponível em <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/6090> Acesso em 22/08/21.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Ana Paula da; SILVA, Juliana Cristina da. Formação continuada de professores iniciantes na profissão: contribuições do Projeto “Saberes em Diálogo”. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, e025, 2021. Disponível em <http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n1.e025.id1056> Acesso em 22/08/21.

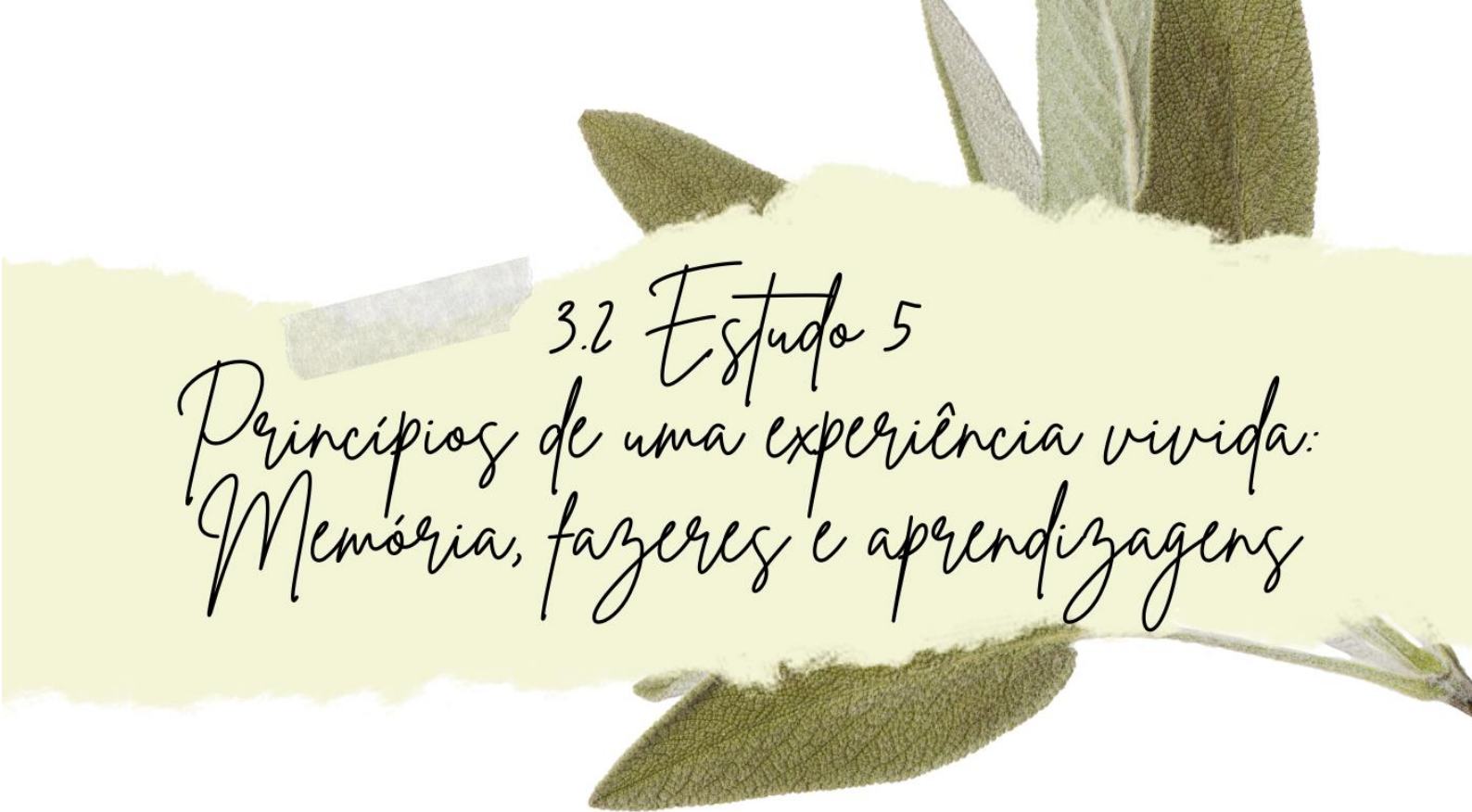
SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da.; GATTI, Bernadete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Orgs). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da.; GATTI, Bernadete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Orgs). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SUÁREZ Daniel; BUSTELO Cynthia. Escritura académica, relatos de experiencia y giro narrativo en el encierro global: la historia de Lili y el mundo de la vida en la cárcel. In: PORTA, Luis. **La expansión biográfica**. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 368-385, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, v. 3, 2009.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda!** A formação humana nas escolas e nas organizações. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.



3.2 Estudo 5

Princípios de uma experiência vivida: Memória, fazeres e aprendizagens

RESUMO: O estudo objetiva apresentar e analisar reflexivamente os princípios emergidos no/com o Projeto Saberes em Diálogo: 1) Protagonismo Docente; 2) Horizontalidade; 3) Trabalho Colaborativo; 4) Formação entre pares; 5) Registro e visibilidade das práticas docentes; 6) Foco nas demandas do cotidiano; 7) Adesão Espontânea; 8) Pertencimento, Acolhimento, Afetividade. Desde a narrativa da trajetória de constituição destes princípios, se parte para interlocução com textos produzidos pelas professoras e professores participantes do Projeto, a fim de analisar a potencialidade destes nas práticas formativas desenvolvidas nos contextos educativos. Dentre os achados do estudo, destaca-se a potencialidade da sistematização para o processo, bem como a necessidade de aposta e investimento por parte das gestões, a fim de viabilizar e consolidar os movimentos construídos e emergidos no cotidiano da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Saberes em Diálogo; Formação Continuada de Professores; Princípios.

“Não se constrói confiança através de pactos. Pactos podem ser quebrados. Não é na teoria, mas na prática. Nas várias oportunidades de convivência e na busca por soluções para os problemas cotidianos. As pessoas se desvelam e se formam nesse processo de convivência e de criação coletiva de soluções, se não as ideais, as possíveis. E também por meio da descontração e do lúdico, que propõem desafios e as aproximam. As pessoas se conhecem nesse processo. E, através dele, constroem vínculos de confiança mais duradouros e sustentáveis.”
WARSCHAUER (2017, p. 112)

3.2.1 De onde partimos e que trajetórias trilhamos

O Projeto Saberes em Diálogo, desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC) durante os anos de 2017 a 2020, nasceu da compreensão da assessoria pedagógica da Secretaria Municipal da Educação (SME) acerca da qualificação acadêmica do corpo docente da rede, a partir de uma pesquisa diagnóstica realizada nas Escolas Municipais de Ensino Fundamentais (EMEFs) no início do ano de 2017. Desde o reconhecimento do elevado nível de formação acadêmica dos professores até a busca pela parceria com a academia, através do vínculo com o Programa de Pós-Graduação em educação da UNILASALLE, propôs-se um primeiro seminário, que teve como foco a visibilização das pesquisas desenvolvidas na pós-graduação pelos professores pesquisadores da rede.

Nos anos seguintes, o projeto foi reestruturado, a fim de partir das problemáticas da escola, compreendendo o potencial formativo e autoformativo da pesquisa, caracterizando-se durante o período de 2018 a 2020, por mobilizar os professores da RMEC a desenvolverem pesquisas, inseridas em uma das modalidades propostas: REDE, INTERESCOLAS, ESCOLA, GRUPO DE PROFESSORES e PROFESSOR. As pesquisas inscritas, vinculadas a uma ou mais demandas vivenciadas na escola expressaram de forma potente os desafios pelos quais os professores estavam atravessados em seus cotidianos e o movimento pesquisante que se desencadeou na rede e em cada uma das pesquisas acabou por vislumbrar, além de espaços de experiência, horizontes de expectativas (KOSELLECK,

2006). Nos anos seguintes, também se redireciona o foco do projeto, pois o objetivo inicial de contemplar os professores que tivessem uma caminhada acadêmica, acaba colocando estes mesmos professores a serviço da própria rede, junto a seus pares, num movimento que priorizou a horizontalidade, inclusive, questionando estes saberes “qualificados” pela academia que na arena cotidiana, onde se move a ação docente, acabam perdendo o sentido. Neste ponto, começamos a nos questionar sobre quais tipos de saberes e conhecimentos a ação docente necessitaria e sobre que estratégias de produção de um conhecimento próprio para os docentes em sua prática faria mais sentido.

Ao acessarmos o significado da palavra PRINCÍPIO no dicionário, somos remetidos à ideia do primeiro momento, da existência de algo ou de uma ação ou processo; do começo ou início; daquilo que serve de base a alguma coisa, da causa primeira, raiz ou razão; do primeiro impulso dado a uma coisa; da origem; das regras ou conhecimentos fundamentais e gerais. Falar dos princípios do Projeto Saberes em Diálogo, entretanto, nos remete a falar de outro campo de significados e de significantes.

Este estudo, portanto, objetiva apresentar e analisar reflexivamente os princípios emergidos no/com o Projeto Saberes em Diálogo. Desde a narrativa da trajetória de constituição destes princípios, se parte para interlocução com textos produzidos pelas professoras e professores participantes do Projeto, a fim de analisar a potencialidade destes nas práticas formativas desenvolvidas nos contextos educativos.

3.2.2 Das posturas pesquisantes

Fazer parte do grupo “investigado”, para Ocaña, López e Conedo (2018) é fundamental para que se possa atuar com espírito decolonizante. Estar imbuído das realidades, reflexões, relações, ações, sentires, sonhos, desejos, tradições, costumes e valores é condição para desenvolver uma prática decolonizante.

Assim que, na busca por um conhecimento contextualizado e situado, mobilizo-me para compreender as compreensões das professoras e professores que vivenciaram conosco o Projeto Saberes em Diálogo, a partir dos artigos e materiais produzidos e publicados, que tratam especificamente sobre a experiência, desde a experiência e durante a experiência. Além disso, foram considerados os dados produzidos nos portfólios do Projeto Saberes em Diálogo do ano de 2019, constituído pelo conjunto de materiais produzidos e sistematizados pela comissão coordenadora e pela assessoria pedagógica da Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos (DFPP) da SME.

Neste fazer decolonial (OCAÑA e LÓPEZ, 2019a; 2019b), implicado por um viés decolonial, inspirados pelos movimentos propostos por Ocaña e López (2019a) e Suárez e Bustelo (2021), emergem **POSTURAS PESQUISANTES**, entrelaçadas e que se colocam em movimento permanente e que se caracterizam, neste estudo por priorizar o:

- a) Sensibilizar(-se)
- b) Contemplar/Escutar
- c) Conversar/Dialogar
- d) Reflexionar/Refletir
- e) Registrar/Documentar/Sistematizar

O **sensibilizar(-se)** refere-se à percepção ou receptividade a respeito de algo, alguém, um fato, uma experiência, um saber, uma vivência e revela a possibilidade de expressar emoção, sentimento, de sentir compaixão, simpatia, empatia, ternura; de abalar-se, de impressionar-se, de ficar ou tornar-se sensível, impressionado ou desperto para algo ou para alguém, mobilizando sentimentos, despertando emoções, impactando ou sentindo-se impactado por algo ou alguém.

O *contemplar/escutar* se relaciona à ideia de uma *escuta sensível*³⁹ como uma postura do pesquisador que se apoia no escutar/ver com empatia e que se propõe a sentir o universo afetivo do outro para compreender a partir de dentro o seu sistema de funcionamento.

O *conversar/dialogar* se relaciona com o cuidado do outro e que não pretende “sacar” a informação, mas que pretende produzi-la e que, para isso, acompanha, escuta, dá suporte. Implica em *versar com e*, por isso, não se caracteriza como uma técnica, mas como um lugar de conhecimento, uma ação.

O *reflexionar/refletir* pressupõe que o mais importante não é o produto, mas o processo e assim, como resultado, emergem outras práticas de vida, outras formas de sentir, fazer, conhecer e amar.

O *registrar/documentar/sistematizar* possibilita uma reflexão qualificada a partir da própria prática, que parte de partir de um ordenamento e reconstrução, em que descobre ou se explicita a lógica do processo vivido, ou os fatores que intervieram no dito processo e como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (JARA HOLLIDAY, 2006). Como estratégia de sistematização para este estudo, utilizou-se o recurso gráfico de quadros com excertos que expressam, trazem materialidade e concretude a cada um dos princípios apresentados, na visão dos participantes. Os excertos em questão foram **acessados** e colocados em **diálogo** a partir dos seguintes materiais: Portfólio do Projeto Saberes em Diálogo do ano de 2019; textos dos livros da Coleção Saberes em Diálogo e; artigos produzidos no processo, que acabaram sendo elementos de sistematização fundamentais para uma melhor visualização do que se vivia.

³⁹ O termo escuta-sensível é explorado por René Barbier (2002) e se apoia na empatia com a qual o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos.

3.2.3 Do emergir dos princípios

O projeto Saberes em Diálogo trazia em sua proposta primeira alguns anseios que tanto eram fruto do diagnóstico promovido junto às EMEFs, quanto pelas vivências profissionais das professoras que compunham a assessoria pedagógica da SME e que já desenvolviam projetos no campo da formação e da pesquisa e junto à RMEC desde algum tempo. Essa era uma premissa que guiava nossa ação, de que era necessário tomar como ponto de partida nosso lugar, nosso contexto, num posicionamento que se fazia, portanto, geopistêmico.

A relação da Universidade com a Educação Básica, nos parecia algo necessário, com o qual nos debatemos durante todo o tempo em que o projeto foi desenvolvido, sendo inclusive objeto de preocupação e reflexão em artigo específico sobre o tema (SILVA e MACHADO, 2020). Numa das reuniões da Comissão Coordenadora em 2019 (DFPP/SME, 2019), já se expressava uma reflexão que nos acompanhou desde 2017:

Como colocar a universidade em relação com a Educação Básica? Pensar sobre o conhecimento que o professor produz na educação básica? Talvez não seja o mesmo tipo de conhecimento científico acadêmico, sem necessariamente buscar o reconhecimento da Universidade. Tipo de conhecimento da Educação Básica e tipo de conhecimento da Universidade. Como colocar em diálogo? Avanço no sentido de horizontalidade dos saberes. Trocar/compartilhar experiências no mesmo nível. Comunicar, escutar na posição dialógica, sem buscar reconhecimento - hegemonia do lugar de fala. Queremos produzir um tipo de conhecimento com as ferramentas próprias da escola. Reconhecimento de si mesmo e não reconhecimento pelo outro. (p. 85)

Com o redirecionamento dos trabalhos em 2018, começam a entrar em cena outros movimentos, com os quais outras apostas formativas se desenham. São outras estratégias, outras ações, até então não experimentadas, mas que se fazem necessárias para que pudéssemos criar coletivamente outras possibilidades de fazer formação de professores. Ou

uma formação de professores outra. Ou no dizer de Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 217),

Trata-se de substituir dogmatismo por flexibilidade, verdade por relatividade, abandonar a segurança imobilizadora das certezas para descobrir e inventar modos de trabalhar com incertezas e acasos, para poder, enfim, influir na tecedura de novas possibilidades de futuros. Não basta mais à educação construir o caminho caminhando; é necessário aprender a andar por caminhos incertos.

Na reflexão feita por Ferraço e Silva (2018), ainda que nossos “discentes-docentes” tenham se formado em um ensino verticalizado, é possível que experimentem outros movimentos capazes de produzir marcas ética-estético-políticas como linhas de fuga, por meio da experimentação que não demarca começo ou fim, pois não deseja estar terminada. Este movimento traduziu-se de forma muito potente no escopo do Projeto Saberes em Diálogo, pois ao experimentar estratégias alternativas àquelas antes vivenciadas no âmbito da formação inicial, enquanto docentes da licenciatura ou mesmo ainda como docentes vivenciando as práticas de formação continuadas tradicionais, passam a vislumbrar outras possibilidades formativas, que se revelam como alternativas viáveis em contextos desafiadores.

Das estratégias experimentadas, algumas acabam por se consolidar como práticas potentes e passam a orientar tanto as ações do projeto quanto as demais ações formativas desenvolvidas na RMEC. Mais do que princípios estabelecidos a priori, passam a ser posturas pactuadas por um coletivo, adotadas de forma orgânica como um fazer que permeia cotidianamente a docência vivida no chão das escolas.

Todavia, é importante ressaltar que todo esse movimento não ocorre sem impasses, sem controvérsias, sem erros, equívocos e resistências. Ao contrário, o movimento vivenciado foi permeado por aproximações e distanciamentos. Ou seja, as práticas vivenciadas se aproximavam das

demandas e necessidades de alguns professores, ao mesmo tempo em que se afastavam de um fazer docente já consolidado. Os tensionamentos do processo foram vivenciados também no âmbito da própria assessoria pedagógica da SME e da Comissão Coordenadora⁴⁰ do projeto, pois o compartilhar decisões com grupos maiores e passar o “poder” da assessoria, rompe com os fazeres com os quais estávamos acostumados, causando insegurança e, por conseqüências, conflitos internos e externos, tanto nos coletivos, quanto do profissional em relação ao seu trabalho. Entretanto, ao rompermos com este ciclo, num primeiro momento de aventurar-se e de apostar em algo até então não experimentado, acabam favorecidos os próximos passos, encorajando para a proposição de outras/novas ações.

A escuta sensível (BARBIER, 2002) sempre se caracterizou como uma premissa, sendo exercitada cotidianamente pelos interlocutores e/ou membros da comissão coordenadora. Sendo assim, os registros que iam sendo feitos, tanto através do diário de campo, das fichas de avaliação dos eventos, das conversas informais, das publicações em redes sociais, das mensagens do WhatsApp, dentre outras possibilidades, acabaram constituindo uma gama riquíssima de materiais com o qual fomos ampliando os olhares e buscando compreender as compreensões externadas e até mesmo o que os silêncios e as ausências iam nos dizendo.

Como síntese dessa escuta, alguns aspectos que foram destacados pelo coletivo de participantes no decorrer dos anos de 2017 a 2020, evidenciaram questões como a “potência dos professores”, a relevância do “coletivo” e do “trabalho cooperativo”, em que “sozinhos construímos pouco”, como uma possibilidade de “contágio”, num sentimento de “orgulho com os colegas”, tornando uma “rede fortalecida e capacitada

⁴⁰ A comissão coordenadora do Projeto Saberes em Diálogo era formada por professores que atuavam na assessoria pedagógica da SME, por professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNILASALLE e por professores que atuavam em escolas de educação infantil e de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Canoas.

para novos desafios”, definido como “uma alavanca para impulsionar o futuro da rede”. Estes registros, feitos em momentos distintos, nos permitem pensar sobre a potencialidade da experiência que fora vivenciada. A produtividade das estratégias e ações empreendidas no âmbito do projeto, bem como o caráter de protagonismo de uma formação realizada COM os professores e, portanto, construída de forma colaborativa através dos grupos de estudo, sinalizava para a definição deste importante princípio. A possibilidade da constituição de um vínculo de trabalho alicerçado na construção da confiança e parceria foram elementos desencadeados como estratégias para superação de desafios próprios do trabalho proposto, bem como a postura de acolhimento e empatia na condução das atividades também se destacou como um importante elemento do trabalho.

A aposta num conhecimento horizontal, na superação da hierarquização docente e na valorização daquilo que se faz, com quem se faz cotidianamente, sempre mobilizadas a partir do caráter da horizontalidade e do compartilhamento de saberes e conhecimentos a partir de sua trajetória, conduzem ao estabelecimento de uma relação que prima pelo diálogo, pela solidariedade e pelo reconhecimento das experiências individuais e coletivas. Contudo, é fundamental destacar que também o papel da Universidade neste processo de horizontalização não foi tão simples assim. As propostas, amparadas em uma horizontalidade epistêmica, entravam em choque teórico com os fazeres da Universidade. Ou seja ainda que o apoio da UNILASALLE tenha se expressado numa parceria que acabou institucionalizada no segundo ano do projeto, via acordo de cooperação⁴¹, o engajamento efetivo dos docentes do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) no projeto, encontrou entraves devido à dificuldade de entender uma proposta que horizontalizava decisões, que horizontava o saber e horizontalizava o reconhecimento de

⁴¹ Acordo de cooperação nº 05/2018, de 18/12/2018 (CANOAS, 2018a), aditado pelo Termo Aditivo nº 02/18, de 18/12/2018 (CANOAS, 2018b) e Acordo de cooperação nº 18/2020, de 28/02/2020 (CANOAS, 2020b).

uma epistemologia que não estava limitada ao ambiente acadêmico e menos ainda a um programa de pós-graduação. Tal questão já foi foco de reflexão em SILVA e MACHADO (2020), ao apontarmos a possibilidade do processo de formação continuada como um movimento que se desloca epistemicamente, reconduzindo os professores que estão “no chão da escola”, que historicamente foi relegado ao lugar de ação e prática, ao lugar de produção de conhecimento, traduzindo-se por uma opção política, de desobediência desde as perspectivas ontológica e epistêmica.

Apesar destas limitações e ainda que permeado por tensionamentos, os elementos descritos foram mobilizadores da criação de uma cultura de formação continuada que se instituiu na rede por meio de um movimento interno à própria rede, evidenciando o caráter sustentável de ações pautadas pela coletividade e pelo compartilhamento de responsabilidades. Observou-se um crescente comprometimento dos professores participantes com a troca entre os pares, por meio do protagonismo docente, legitimando uma proposta formativa e auto formativa, mobilizando o exercício da autonomia profissional. Estes princípios constituem uma forma de orientar a formação numa outra lógica, numa perspectiva em que os sujeitos envolvidos estão na centralidade do processo.

3.2.4 Dos princípios emergidos NA e COM a experiência

Estudo recente realizado por Silva e Machado (2020) explorou reflexivamente alguns destes princípios que se evidenciam no conjunto de estratégias experimentadas, em relação com a literatura no campo da formação de professores, permitindo um diálogo que se coloca como uma prerrogativa para o avanço das ações empreendidas, apostando-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’, em que se apontava para um trabalho para ‘além

da rede” (SILVA e MACHADO, 2020). Entre os anos de 2017 e 2019, destacaram-se 8 (oito) princípios, que estão apresentados na figura 5a e detalhados na sequência.

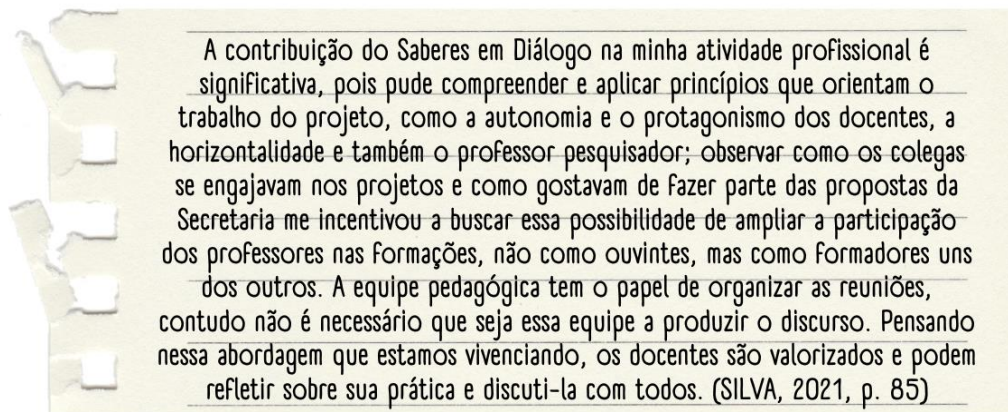
Figura 29 - Princípios do Projeto Saberes em Diálogo



Fonte: Comissão Coordenadora (2019).

a) PROTAGONISMO DOCENTE

O protagonismo docente refere-se à afirmação do papel do professor como intelectual da educação, na assunção do lugar de autoria e criação em detrimento ao lugar de executor de uma ação. Põe em exercício o movimento de autoria intelectual propositiva, apontando possibilidades de superação dos desafios encontrados. O relato da professora Ana Paula da Silva, num dos livros da Coleção Saberes em Diálogo, ilustra esse princípio:



O protagonismo docente, portanto, tem uma forte relação com a discussão decolonial, que nos conduz a pensar práticas formativas e pedagógicas “desde” e “com” (WALSH, 2009a; 2009b) as vozes que, historicamente, ficaram à margem da produção de conhecimentos, o que no contexto da educação é constituído pelos 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”⁴². Esse movimento se caracteriza por uma violência epistêmica que se coloca como uma relação dominante de poder, que constitui a ideologia legitimadora e as epistemes dominantes que introduzem, estabelecem e codificam certos conceitos como relevantes, verdadeiros e possíveis, sem revelar seus interesses ocultos (TIRADO, 2009).

A ênfase no protagonismo docente rompe, portanto, com este ciclo de violência epistêmica vivenciado cotidianamente no espaço da

⁴² Segundo Rufino (2021) ‘chão da escola’ é o termo comumente usado pelos praticantes da educação para se referir às textualidades cotidianas inscritas nas inúmeras relações e às várias formas de fazer nesse ambiente e pode nos dizer algo a mais, como a emergência de uma escuta sensível em relação aos dizeres dos nossos solos, convidando-nos a nos reconhecermos como seres em relação e responsabilidade com o todo. Para o autor, “se as escolas, sejam quais forem, estão erguidas nos chãos daqui e sendo praticadas das mais diversas maneiras, elas também devem ser lugar de luta pela descolonização. Entendê-las meramente como parte integrante do projeto colonial é simplificar a força das práticas que a cruzam, dos chãos que a sustentam e que reverberam as tensões e os conflitos de um mundo imposto sob a dimensão do cárcere existencial a que grande parte dos viventes daqui estão submetidos.” (p. 45-46).

educação, como fruto de uma herança colonial que ainda hoje se faz muito presente, ao colocar os professores na centralidade da produção do conhecimento e do discurso educacional, caracterizando o profissional docente como intelectual de sua prática e não como mero executor de práticas pensadas por outros.

Assim como o protagonismo docente, a horizontalidade se coloca como um importante princípio formativo e emerge no movimento proposto.

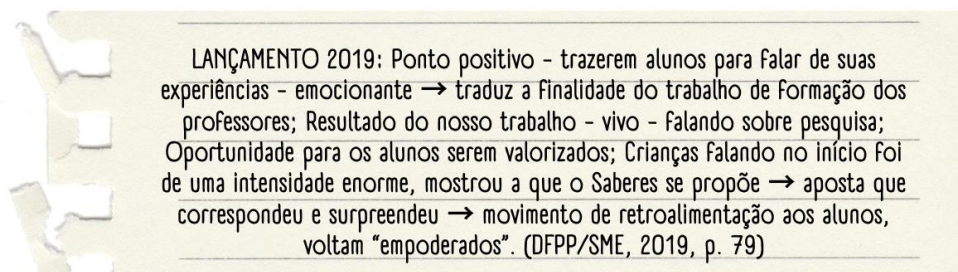
b) HORIZONTALIDADE

O conceito de horizontalidade conduz à ideia de colocar em diálogo todos os sujeitos do processo formativo, numa relação de valorização das diversidades, na recusa à hierarquização dos sujeitos e de seus saberes. A horizontalidade está relacionada ao protagonismo docente e se concretiza no momento em que se abre espaço e se coloca em posição hierárquica igualitária ou em equidade os saberes e os sujeitos advindos dos diferentes espaços, seja da academia, seja da escola.

Uma das expressões da horizontalidade no contexto do Projeto Saberes em Diálogo foram os painéis dos Seminários e dos Lançamentos em que tivemos, compartilhando os espaços de fala no palco, os professores pesquisadores da RMEC, os professores pesquisadores da Universidade e os interlocutores externos convidados a participar dos eventos. O compartilhamento do espaço de fala expressa o entendimento de que todos os saberes importam. Importam as vivências individuais, importam as trajetórias trilhadas por cada um.

Outra importante expressão do princípio da horizontalidade deu-se no Lançamento do Projeto no ano de 2019, quando o palco foi “tomado” por professores e estudantes da educação infantil e ensino fundamental da

RMEC⁴³. O excerto retirado do registro de uma das reuniões da Comissão Coordenadora, sistematizado no Portfólio do Projeto, ilustra bem sobre a vivência desse momento:



Entretanto, ainda que o momento em questão tenha nos surpreendido positivamente, vale destacar que o processo de planejamento e as escolhas que foram feitas foram atravessados por inúmeros embates. Por um lado, o compromisso com uma aposta na potencialidade das pessoas, neste caso, das crianças da Educação Infantil. De outro lado, a preocupação com a “capacidade” de crianças tão jovens participarem de um momento como este. Desde a defesa do espaço das crianças como protagonistas e como produtoras de conhecimento, os argumentos trazidos principalmente pelas colegas que atuavam na Educação Infantil da RMEC, membros da comissão coordenadora, como coletivo, nos propusemos a apostar nas possibilidades.

Relacionado tanto à ideia do protagonismo docente quanto à questão da horizontalidade, destaca-se a questão do trabalho colaborativo, como uma estratégia de trabalho que dá sustentação aos princípios já descritos.

⁴³ No Lançamento do Projeto Saberes em Diálogo no ano de 2019, a programação contou com a participação de professores pesquisadores junto com seus alunos, que fizeram o relato sobre os projetos de pesquisa desenvolvidos nas escolas e nas suas turmas, bem como sobre o impacto das pesquisas na aprendizagem das crianças e estudantes, pelo olhar das próprias crianças e estudantes.

c) TRABALHO COLABORATIVO

O foco no trabalho colaborativo é um dos aspectos mais destacados na literatura atual no campo da formação de professores. Diz respeito à perspectiva de uma aprendizagem que se efetiva de forma coletiva na formação de professores, por meio da articulação de modos e fazeres que mobilizam o estudo, o compartilhamento de experiências e a análise das práticas pedagógicas próprias (VAILLANT, 2016), em contraponto ao individualismo docente e à solidão pedagógica (ISAIA e BOLZAN, 2008).

No âmbito do Projeto Saberes em Diálogo, o trabalho colaborativo se concretizou de formas diversas, desde os movimentos formativos vivenciados com a RMEC, para a construção de documentos normativos como o RCC - Referencial Curricular de Canoas (CANOAS, 2018) e o PPP - Projeto Político Pedagógico (CANOAS, 2020a), até os movimentos formativos vislumbrados pelas equipes pedagógicas junto aos grupos docentes de cada escola, que ao mesmo tempo em que se caracterizava de forma tão singular, dada a especificidade de cada grupo, de cada comunidade, com as trajetórias vividas por cada coletivo, também se faziam tão parecidas, porque alguma coisa nos/os unia. A reflexão de uma professora/supervisora participante do projeto acerca do processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua Escola, junto ao corpo docente, ilustra os sentidos suscitados no processo.

Considero o diálogo e a escuta dos sujeitos participantes na Formação docente elementos fundamentais. Tratar os professores como simples ouvintes é não respeitar a riqueza de suas experiências e limitar as práticas pedagógicas no ambiente educativo. Na perspectiva do conceito de horizontalidade é proposto voz e envolvimento de todos no espaço formativo [...] Nesse sentido, a reconstrução do PPP se mostrou uma estratégia democrática de envolvimento, participação e diálogo dos diferentes segmentos na escola. Ao mesmo tempo que está sendo potencializadora do fazer pedagógico também articula união nas relações humanas e resolução de problemas no ambiente escolar. Ao analisar nosso projeto nos encontros do Saberes em Diálogo, com colegas de outras instituições, esses olhares proporcionavam uma reflexão sobre nossa experiência desde um ponto de vista de fora da escola e, do mesmo modo, apontavam que estávamos em um caminho transformador dentro da escola com a valorização dos saberes produzidos considerando nosso local de trabalho. (SILVEIRA, 2021, p. 130)



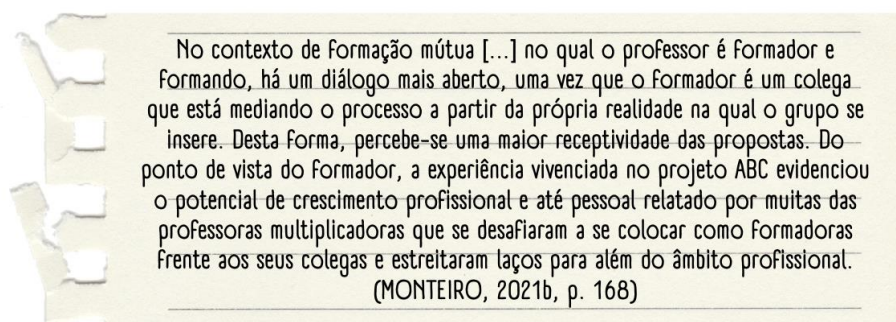
O excerto expressa o movimento já apresentado, em que as estratégias colocadas em ação no âmbito do Saberes em Diálogo, acabaram agregadas às práticas de algumas escolas que, ao experimentarem tais movimentos, mobilizam-se de igual forma para dar conta de outras demandas. Ainda que não seja fácil romper com práticas formativas tradicionais e, ainda que a profissão docente tenha se caracterizado historicamente pelo isolamento e trabalho solitário, fruto também das condições de trabalho precárias na qual grande parte dos docentes vivencia, o trabalho colaborativo se mostra uma dinâmica potente. O grande desafio reside em oferecer condições adequadas para que o trabalho colaborativo se viabilize. Prever tempos e espaços para que a colaboração se efetive passa por um movimento de gestão que engloba tanto a escola quanto a mantenedora.

Mesmo que lançando mão de ferramentas tecnológicas que contribuam para que esse trabalho colaborativo se desenvolva, as professoras e professores acabam por escavar espaços para que o trabalho ocorra, e isso, inevitavelmente, acaba por deixar outras atividades de lado. De outra forma, a mantenedora acaba por eximir-se desta responsabilidade e então, cria-se um paradoxo. Ao mesmo tempo em que propomos um trabalho colaborativo, não provemos condições para que tal trabalho se efetue. E, muitas vezes, ao desconsiderar o planejamento e a formação continuada como inerentes ao fazer docente e devendo compor a carga horária de trabalho, acaba-se atribuindo o “não engajamento” ao desinteresse ou à falta de comprometimento do docente com o seu trabalho.

No mesmo ensejo dos princípios já detalhados, a formação entre pares se coloca como uma importante estratégia no âmbito do projeto e das ações formativas na RMEC.

d) FORMAÇÃO ENTRE PARES

A formação entre pares constitui uma estratégia para o desenvolvimento docente e se relaciona de forma muito próxima aos princípios de “protagonismo docente” e de “trabalho colaborativo” e se evidenciou como uma importante estratégia utilizada no âmbito da formação de professores na RMEC, em diferentes momentos. O excerto extraído do texto publicado recentemente sobre o Projeto ABC⁴⁴, da professora Carolina Monteiro, é uma das evidências que apontam o quanto o Saberes em Diálogo, seus princípios e estratégias transversalizaram-se no contexto geral das atividades formativas desenvolvidas na RMEC no período em que o mesmo foi desenvolvido:



Destaco também o movimento ocorrido no contexto da construção e implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), durante os anos de 2018-2020, nas ações que compuseram o Projeto Cartografias da Implementação do Referencial Curricular de Canoas no Anos Finais do Ensino Fundamental, pesquisa da modalidade Rede do Saberes em Diálogo, onde professores de cada área do conhecimento desenvolviam formações

⁴⁴ O projeto ABC, inserido no Projeto Saberes em Diálogo como uma pesquisa da modalidade REDE, por abranger os professores das 44 Escolas do Ensino Fundamental da rede municipal, “foi uma ação promovida pela Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos (DFPP) da Secretaria Municipal da Educação (SME) no ano de 2020 com o objetivo de qualificar o processo de alfabetização dos estudantes da Rede Municipal de Canoas/RS. Para isso, tinha como intenção realizar um acompanhamento deste processo por meio de diagnósticos periódicos a fim de identificar as competências que os estudantes já apresentam e as que precisam desenvolver ao longo de cada ano letivo. Assim, partindo de tais demandas, pretendia oferecer subsídios para o planejamento da prática docente e a elaboração de estratégias didáticas para a alfabetização por meio do desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras.” (MONTEIRO, 2021b, p. 153-154).

junto a seus pares, tanto no papel de “formadores”, quanto no papel de “sistematizadores” das experiências vivenciadas.

A formação entre pares desempenha um papel de duplo viés, pois ao mesmo tempo em que se atua na formação dos colegas, tem um caráter autoformativo. O relato da professora Ana Paula da Silva, membro da comissão coordenadora, num dos livros da Coleção Saberes em Diálogo, expressa bem esse caráter:

Fiz parte, em 2018, da Comissão Coordenadora do Saberes em Diálogo e senti-me uma formadora em formação: auxiliar na construção dos textos dos colegas, testemunhar seus projetos nas escolas, foi compondo o que sou, o que vou me tornando. A Comissão teve a capacidade de me mostrar como a rede trabalha, quem são os colegas professores que estão ali e com quem e para quem desenvolvem suas propostas. Pude olhar para além da minha escola. (SILVA, 2021, p. 82-83)

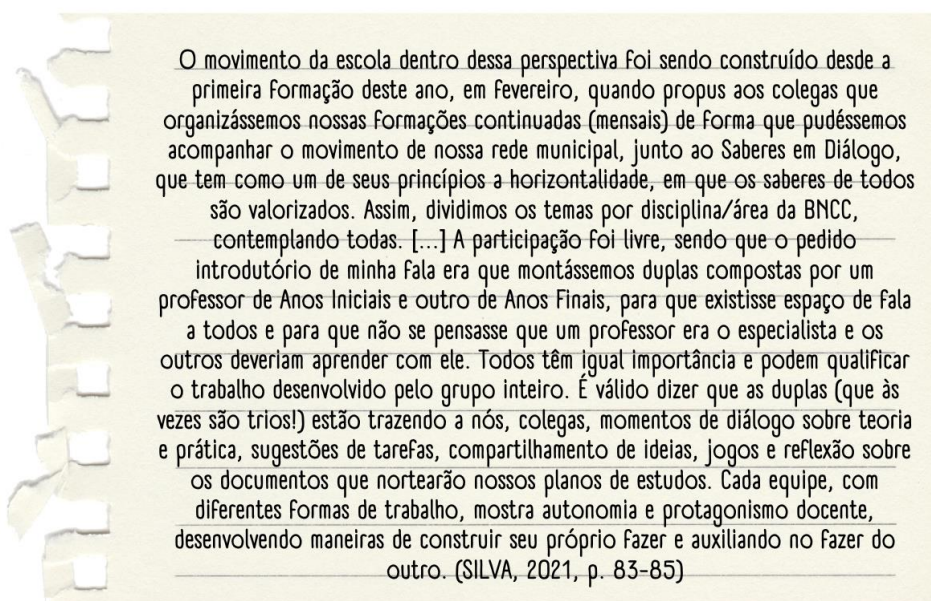
Enfrentar a insegurança para assumir o lugar de “formador de seus pares” foi um desafio recorrente que enfrentamos junto aos colegas, o que nos mostra o quanto uma cultura docente que hierarquiza os saberes e que coloca os professores da educação básica em um lugar de subalternidade em relação aos formadores da academia ainda está consolidada. Nesse movimento, estão em cheque tanto questões internas quanto externas, pois ainda que haja um encorajamento para a assunção destes lugares, por parte dos colegas e da assessoria pedagógica, professoras e professores precisam lidar com movimentos internos, de sua constituição docente e de seu fazer.

Como estratégia auxiliar à formação entre pares, o registro e a visibilidade das práticas docentes acabou por emergir no contexto das atividades desenvolvidas.

e) REGISTRO E VISIBILIDADE DAS PRÁTICAS DOCENTES

Refere-se à socialização de conhecimentos pedagógicos construídos no “chão da escola”, entendendo os relatos (geralmente orais) como produção de conhecimento pedagógico, alicerçado na reflexão sobre o

trabalho desenvolvido, num exercício de autoria, na perspectiva do professor como intelectual. Para Ferraço e Silva (2018) quando o sujeito se propõe a escrever, se estabelece o caráter auto formativo, principalmente a partir de escritas experimentadas-produzidas pelas/pelos professoras/professores em seus processos de formação. Tal questão é apresentada de forma concreta pela professora Ana Paula da Silva, ao narrar reflexivamente o processo vivenciado na escola no processo formativo:



Para Suárez, Ochoa e Dávila (2004), o registro, a sistematização, a escrita e a divulgação de experiências, práticas e saberes escolares contadas através da voz e da palavra dos docentes constituem tanto uma proposta político-pedagógica para a escola quanto um programa para o desenvolvimento profissional docente, pois ao estimular e garantir estes processos, se torna possível reunir e difundir um corpus de conhecimentos distintos dos habituais, que de fato contribuam para a melhora e transformação das práticas da escola.

O registro e a visibilidade das práticas docentes se materializaram de forma muito orgânica tanto através das produções escritas quanto através dos relatos de experiência e/ou das conduções compartilhadas, palestras, formações, em que os professores da rede assumiram um lugar

de protagonismo. Como projeto, Saberes em Diálogo primou pela sistematização dos trabalhos dos professores, através da publicação das pesquisas desenvolvidas e apresentadas anualmente nos Seminários Municipais (MACHADO, LEDUR e SILVA, 2018; MACHADO et al., 2019; SILVA et al., 2020a; SILVA et al. 2020b). Entretanto, a visibilidade das práticas docentes acabou por compor os diferentes espaços formativos da RMEC, através de relatos, de oficinas, de formações, inseridos na programação dos seminários, congressos e eventos, bem como fazendo parte cotidianamente dos diferentes espaços e da formação em serviço desenvolvida no espaço da escola. O excerto da professora Priscila Bier da Silveira num dos livros da Coleção Saberes em Diálogo apresenta a reflexão sobre essa questão:

Este vínculo com o registro escrito coletivo nos proporcionou um olhar atento e reflexivo da formação vivenciada. A própria apresentação do artigo no dia do Seminário foi reflexo de cumplicidade e parceria. A adesão espontânea e o sentido de pertencimento dos professores na formação e no projeto são princípios da própria proposta do Saberes em Diálogo. Esse caminho pode ser mais potente de modo a inspirar e motivar a participação docente. Percebi que o trabalho coletivo aumentava o interesse dos professores pelo estudo destacando o protagonismo docente e vencendo o sentimento de solidão pedagógica. (SILVEIRA, 2021, p. 132)

Tais elementos, de sistematização e visibilidade das práticas docentes contribuem ao priorizar o foco da reflexão nas demandas do cotidiano, nos desafios enfrentados no dia a dia, no chão da escola, constituindo-se também desta forma, também como um importante princípio.

f) FOCO NAS DEMANDAS DO COTIDIANO

Evidencia o entendimento de que a formação continuada dos professores precisa estar pautada na realidade vivenciada em seu contexto, mobilizando a escola e os docentes a partir do compromisso com as demandas cotidianas.

O foco nas demandas do cotidiano enfatiza a evidente necessidade de se trazer a escola e as pessoas que lá estão para a centralidade dos processos, sejam os processos de aprendizagem, sejam os processos

formativos (que também se constituem de aprendizagem), assim como revela o excerto da professora Carolina Monteiro, num dos livros da Coleção Saberes em Diálogo:

A experiência evidencia o desejo que os professores têm de qualificar o processo educativo, especificamente, suas práticas e as aprendizagens dos estudantes. Para isso, assumem o protagonismo do seu percurso formativo e da produção de conhecimento, com base em suas experiências e vivências cotidianas no âmbito da sala de aula, no “chão da escola”. Nessa interação, no cruzamento de dados, informações, ideias, teorias, práticas, propostas, dúvidas e desafios, pouco a pouco, se tece uma nova rede; uma rede de professores-pesquisadores.
(MONTEIRO, 2021a, p. 66)

Trazer as demandas cotidianas para a centralidade do trabalho formativo, pressupõe considerar fortemente as pessoas e as dinâmicas da escola diariamente, com suas potências e com suas limitações. Ao lidar com movimentos que priorizam pensar as soluções desde o lugar em que se está, com as pessoas com quem se está (WALSH, 2009a; 2009b), desloca-se o foco do movimento de aplicar soluções pensadas por outros, em relação de exterioridade com os contextos. Entretanto, acaba por trazer aos docentes uma responsabilidade maior, de pensar o seu trabalho e de pensar soluções para os desafios do seu trabalho, o que nem sempre se constitui tarefa fácil. Em alguns momentos, recorrer a soluções externas pode parecer mais cômodo, porém, adotadas de forma descontextualizada, com grande chance de insucesso, acabam por causar frustração.


Considerando a diversidade e multiplicidade de demandas cotidianas, bem como da diversidade e multiplicidade de focos e interesses dos sujeitos que fazem a escola todos os dias, emerge o princípio da adesão espontânea.

g) ADESÃO ESPONTÂNEA

Representa um reconhecimento à autonomia e à (auto) gerência do professor sobre seu processo formativo, promovendo um maior comprometimento e engajamento com as propostas. Por um lado, a adesão espontânea pode ser questionada enquanto estratégia formativa,

especialmente nas ações que requerem um compromisso coletivo pautado por uma normativa maior em termos de rede, como a implementação de documentos curriculares, a construção de documentos pedagógicos orientadores, dentre outros, pois demandam uma pactuação compartilhada entre todos os docentes.

Por outro lado, há que se levar em conta a especificidade do perfil de cada docente, seja com relação aos interesses de temáticas, seja com relação ao perfil de trabalho. E neste contexto, importa muito estabelecer critérios de adesão em que o professor possa engajar-se por seu interesse e de acordo com suas necessidades e disponibilidade. Talvez, a própria condição de adesão espontânea e de não obrigatoriedade seja elemento relevante no engajamento (ou não) do docente em determinada atividade ou projeto formativo, conforme aponta o excerto da professora Carolina Monteiro, que coordenou o Projeto ABC na RMEC em 2020, num dos livros da Coleção Saberes em Diálogo:



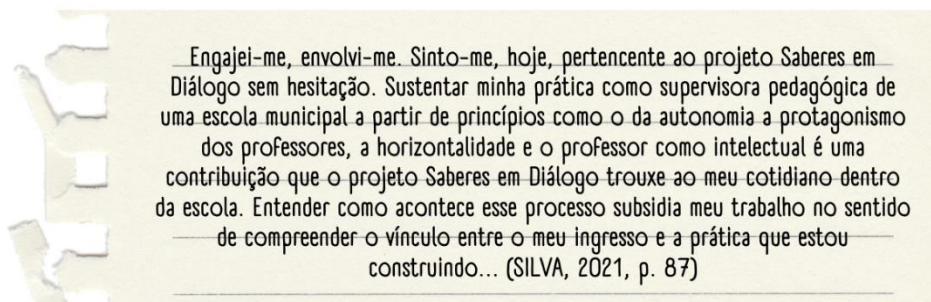
Tal princípio tem relação direta com a ideia de adesão e pertencimento, uma vez que, conforme dito anteriormente, a participação no projeto não foi apresentada como obrigatória, sendo, portanto, de adesão espontânea. O que se observou nas escolas foi que a proposta de reuniões que teriam um caráter estritamente pedagógico (e não administrativo, como frequentemente ocorre nas reuniões de professores), despertou o interesse de professores, professoras e outros profissionais que atuam nas escolas e que não eram, necessariamente, o público-alvo do projeto, mas que, sem dúvida, diversificaram e qualificaram as discussões e interações propostas. (MONTEIRO, 2021b, p. 167)

Ao pensar neste princípio, cabe fazer uma autocrítica às consequências acarretadas na adoção desta modalidade. Ao mesmo tempo em que a adesão espontânea estabelece um processo de autonomia, também desobriga as gestões da viabilização de condições para participação das professoras e professores nas ações formativas propostas. Ao caracterizar como “adesão espontânea”, coloca-se o engajamento e a participação exclusivamente na responsabilidade das professoras e professores e desconsidera-se os processos formativos como inerentes à prática pedagógica e à atividade docente.


Ainda que acarrete algumas limitações, a adesão espontânea tem relação direta com a promoção de pertencimento, acolhimento e afetividade, que são os princípios que serão explorados na sequência.

h) PERTENCIMENTO, ACOLHIMENTO, AFETIVIDADE

O pertencimento, o acolhimento e a afetividade emergem como princípio decorrente da experiência vivida na condução dos grupos de estudo, com ênfase no acolhimento e na afetividade como elementos promotores do bem-estar docente e do sentimento de pertencimento a um coletivo, a um projeto. Nos dizeres da professora Ana Paula da Silva, num dos livros da Coleção Saberes em Diálogo:



Significa pensar e fazer pedagogicamente o que Arias (2012) denominou de *Corazonar*, como uma forma insurgente de entender a produção de conhecimento e a própria existência, ou seja, de buscar aportes, referentes de sentido para viver, para fazer educação com sentido, integrando afetividade, coração, razão e ação nas sabedorias insurgentes, sabedorias do coração e da existência, que rompem com o sentido fragmentador e totalitário da razão e da ciência hegemônica colonial com a qual fomos condicionados. O relato da professora Juliana Cristina da Silva, uma das coordenadoras do Grupo de Estudos 3, em publicação do Facebook, explicita de forma bastante pulsante o que este princípio traduz:



“De todas as possibilidades de se falar no Saberes, assim como se faz na pesquisa, farei um recorte: o G3. Ah, o G3. Preciso confessar: em 2018, [...] coordenamos um grupo tão lindo, que achei que em 2019 estaria mais naturalizada com o trabalho e não me “apegaria” tanto no grupo. Pois então, eu estava errada. O vínculo, a amizade, o apoio e a união marcaram presença neste grupo. Gurias guerreiras, dispostas a permear um terreno não muito seguro que é a gestão. Mas um terreno desafiador! É mais: elas se permitiram refletir sobre sua prática e auxiliar as demais nas suas. Hj, no dia da “cereja do bolo” (dia das apresentações), correremos para dar um colinho para todas. E tinha horas que eu pensei estar em bancas de PPG, mas não: eu estava perante professoras da Educação Básica, que se mostraram muito grandes!” (DFPP/SME, 2019, p. 124)

Estes elementos são reforçados também por Rufino (2021) ao apontar que a aprendizagem está implicada pelo afeto, relacionado primeiro à esfera do sentir, do viver e do pulsar a vivacidade, na tessitura dos diálogos que “primam por uma relação ética com quem se tece. Mesmo quando estamos a questionar, rasurar e recompor alguma experiência, estamos a aprender na relação com o que viemos a ser até ali” (p. 15). Ou como expressou a professora Ana Paula da Silva, ao questionar-se: “De que tantas formas podemos nos envolver em algo, até que dele pertençamos?” (SILVA, 2021, p. 81). E neste sentido, pertencimento, engajamento, afetividade, acolhimento se fazem elementos indispensáveis, sem os quais não é possível seguir em frente, considerando as adversidades de várias ordens presentes.

Dos NÓS

O título desta seção final, ao mesmo tempo em que remete à ideia de uma amarração das ideias apresentadas no estudo, os “nós” de uma trama, também expressa uma ideia do “nós” como um coletivo que fomos. O Saberes em Diálogo foi, durante todo o tempo um coletivo, um grande coletivo.

Hoje, passado quase um ano e meio⁴⁵ do término do projeto Saberes em Diálogo, paro para pensar onde começou cada um dos princípios, onde

⁴⁵ Quando da escrita deste texto, havia transcorrido cerca de um ano e meio do término do projeto.

e como cada um deles se delimitou, de que forma cada um foi se constituindo.

Sistematizar foi um elemento chave para o processo, disso não tenho/temos dúvidas. A cada movimento de escrita de artigos, na e com e experiência, a cada movimento de sistematização do trabalho, os pensamentos iam se acomodando, os elementos iam brotando, iam emergindo aos nossos olhos e iam se mostrando, de forma tão clara. A nós, comissão, se impunha o desafio de dar visibilidade e mostrar ao nosso grande coletivo: Olhem o que nós (nós, Saberes) fizemos/somos/construímos. A cada evento, a cada momento em que apresentávamos os dados do projeto, essa sistematização ganhava espaço e era quase como uma devolução ao grupo, que se via nos dados que iam sendo apresentados na sistematização. Olha, nós estamos ali. Ao apresentarmos os princípios, os professores iam se (re)conhecendo, porque isso fazia sentido. Embora potente, este foi um movimento que trouxe sofrimento, pois foi um processo de dar-se conta, de apostar no outro, que não se deu de forma rápida e tranquila. Houve dúvidas, pois a aposta, dada no campo teórico, não estava dada no campo prático, sendo necessário “sair da teoria” e apostar que o professor fosse dar conta, constituindo um importante salto experimentado pelo coletivo, independente dos papéis desempenhados.

O acolhimento, numa dinâmica empática, muitas vezes foi posto em cheque, com os distanciamentos de concepção que fomos experimentando com o trabalho, especialmente nos momentos de ampliação dos coletivos. Os impasses pelos quais passamos nos mostram o quanto o trabalho não se deu de forma linear, mas foi perpassado por questionamentos, convicções distintas, cedências de espaço, reconstruções.

E nesta perspectiva, alguns aspectos se apresentaram como lacunas no processo vivenciado, revelados a partir dos próprios princípios emergidos e que precisariam ser alvo de novas/outras elaborações. A

adesão espontânea, por exemplo, acaba por problematizar o lugar do profissional ao delegar ao professor a possibilidade de escolha, ainda que seja um espaço de trabalho, inerente ao fazer docente; por outro lado, ao não aderir, o docente continua desenvolvendo suas atividades na escola, sem ter se engajado nessa possibilidade formativa. Ao não constituir uma atividade “obrigatória”, de certa forma acaba por descomprometer a mantenedora e a escola em prever carga horária específica para a formação docente, dentro da jornada semanal. Da mesma forma, o trabalho colaborativo, ao mesmo tempo em que se efetiva na medida do interesse dos professores, pode ser potencializada ou inviabilizada pela falta de espaço e tempo para que haja, de fato, a colaboração.

Ratificando a importância das ações amparadas nos princípios emergidos no trabalho, aponta-se como um importante limitador a falta de investimentos e apostas maiores, tanto em relação à escola quanto em relação às mantenedoras das redes públicas de ensino, o que se expressa num planejamento que leve em conta tanto as oportunidades oferecidas quanto as condições de participação dos docentes e as ações complementares que ajudarão a mobilizar e a consolidar o que foi possível construir no cotidiano da escola.

Em quatro anos de projeto, oito princípios emergiram. Hoje me pergunto, se mais anos tivéssemos, mais princípios seriam? Alguns princípios deixariam de fazer sentido? Alguns novos princípios surgiriam? Não sei dizer. Só o tempo, a vivência e a experiência seriam capazes de nos dar essas respostas.

Referências

ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología Sophia. **Colección de Filosofía de la Educación**, Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador núm. 13, pp. 199-228, 2012.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CANOAS. **Acordo de cooperação nº 05/2018**. Prefeitura Municipal de Canoas; Universidade La Salle. 2018a.

CANOAS. **Termo aditivo nº 02/2018**. Prefeitura Municipal de Canoas; Universidade La Salle. 2018b.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas (RCC)**. Canoas: Secretaria Municipal da Educação. Canoas, RS, 2019. Disponível em <https://pt.calameo.com/read/0046933424a30911ee09c?page=1> Acesso em 20/05/19.

CANOAS. **Projeto Político-Pedagógico**. Secretaria Municipal da Educação. Canoas: 2020a. Disponível em https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/PPP_RMEC_SME-2020-1.pdf Acesso em 20/01/21.

CANOAS. **Acordo de cooperação nº 18/2020**. Prefeitura Municipal de Canoas; Universidade La Salle. 2020b.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 202-219, 1999. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/7rhBBsrKpd4jyCcDWzzC5Kk/abstract/?lang=pt> Acesso em 14/03/22.

DFPP/SME. **Portfólio de Atividades Projeto Saberes em Diálogo 2019**. Canoas: Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos/Secretaria Municipal da Educação, 2019, 141p.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SILVA, Tamili Mardegan. **A escrita como experiência cotidiana: pistas para pensar a formação de professores**. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 23, n. 2, 2018. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4551/pdf> Acesso em 16/04/19.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas críticas**, v. 14, n. 26, p. 25-42. 2008.. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3424>. Acesso em 22/08/2019.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “Horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da. (orgs.) **Saberes em diálogo**. Educação básica, universidade, e pesquisa. Canoas, Editora Unilasalle, 2018. Disponível em <http://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/AF-Saberes-em-dialogos.pdf> Acesso em 29/11/19.

MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da; SILVA, Juliana Cristina da. (orgs.) **Saberes em diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 2**. Canoas, RS: Secretaria Municipal da Educação : Ed. Unilasalle, 2019. Disponível em <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Ebook-Saberes-em-Diálogo-Vol-2-2018.pdf> Acesso em 01/12/19.

MONTEIRO, Carolina. Saberes em Diálogo: tecendo uma rede de professores-pesquisadores. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel (orgs.). **Saberes em diálogo: fronteiras entre formação, docência e pesquisa**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2021a. Coleção Saberes em Diálogo. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/article/download/8580/3266> Acesso em 08/12/21.

MONTEIRO, Carolina. A formação de professoras no contexto do ensino remoto: perspectivas e reflexões a partir de um projeto de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras. In: ANDRADE, Sandra dos Santos; NUNES, Marília Forgearini; PICCOLI, Luciana. (orgs.). **Ensino remoto: alguns temas emergenciais para uma prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021b. Disponível em https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/18b7cd_bea8ec26870e46aba3515b50c220a023.pdf Acesso em 17/12/21.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología ‘otra’ y formas ‘otras’ de conocer y amar. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 24, n. 85, p. 89-116, 2019a.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos** [online], vol. 16, n. 31. ISSN, v. 3841, p. 147-166, 1794, 2019b.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, Maria Isabel Arias; CONEDO, Zaira Pedroso. Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. **Revista FAIA**, 7 (30), 172-200, 2018. Disponível em <http://editorialabiertafaia.com/pifilojs/index.php/FAIA/article/download/146/161> Acesso em 05/07/21.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Mórula Editorial, 2021. E-book Kindle.

SILVA, Ana Paula da. O Projeto Saberes em Diálogo e seus desdobramentos na escola. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel (orgs.). **Saberes em diálogo: fronteiras entre formação, docência e pesquisa**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2021. Coleção Saberes em Diálogo. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/article/download/8580/3266> Acesso em 08/12/21.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. "Saberes em Diálogo" um programa de formação continuada em rede: universidade, educação básica e professores intelectuais na docência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 69, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4937> Acesso em 22/08/21.

SILVA, Ana Paula da; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Juliana Cristina da; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira da. (orgs.). **Saberes em diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 3**. Canoas, RS: Secretaria Municipal da Educação: Ed. Unilasalle, 2020a. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/issue/download/306/23> Acesso em 16/12/21.

SILVA, Ana Paula da; MONTEIRO, Carolina; SILVA, Gabriele Bonotto; FERNANDES, Grazielli. (orgs.). **Saberes em diálogo: na rede, com a rede, para além da rede: volume 4**. Canoas, RS: Prefeitura Municipal de Canoas, Secretaria Municipal da Educação; Unilasalle, 2020b. Disponível em <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/Ebook-Saberes-2020.pdf> Acesso em 16/12/21.

SILVEIRA, Priscila Bier da. "O que fazem nessas formações?": conquistando espaço formativo na escola. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel (orgs.). **Saberes em diálogo: fronteiras entre formação, docência e pesquisa**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2021. Coleção Saberes em Diálogo. Disponível em

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/article/download/8580/3266> Acesso em 08/12/21.

SUÁREZ Daniel; BUSTELO Cynthia. Escritura académica, relatos de experiencia y giro narrativo en el encierro global: la historia de Lili y el mundo de la vida en la cárcel. In: PORTA, Luis. **La expansión biográfica**. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 368-385, 2021.

SUÁREZ, Daniel H.; OCHOA, Liliana e DÁVILA, Paula. “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas”. In: **Revista Nodos y Nudos**, Vol. 2; Nº 17, págs. 16-31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2004.

TIRADO, Genara Pulido. Violencia Epistémica y descolonización del conocimiento. **Sociocriticism**, Vol. XXIV, 1 Y 2, 2009. P. 173-201. Disponible em <https://dialnet.unirioja.es/revista/19997/A/2009> Acesso em 12/06/19.

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Docencia**, 60. 2016. Disponible em <http://www.revistadocencia.cl/new/wpcontent/uploads/2016/12/60.-Vaillant.-Trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios.pdf> Acesso em 30/05/19.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, v. 3, 2009a.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala,: Quito, 2009b.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda! A formação humana nas escolas e nas organizações**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.



2º SEMINÁRIO MUNICIPAL

SABERES EM DIÁLOGO

DOCÊNCIA, PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Algumas questões... Mesa redonda/assembleia final 18/10/18

- Gente que pode contagiar os colegas
- Como lidar com as questões que emergem na escola
- Protagonismo
- Evidenciar a potência dos professores, dos alunos, dos funcionários
- COLETIVO
- Trabalho Cooperativo
- CONTÁGIO
- Perspectiva de trabalho democrático
- Aprendizagem significativa
- Professores orgulhosos pelos colegas
- "Compartilhar conhecimentos é muito bom"
- Seminário é um convite a contagiar os colegas no retorno para a escola
- Trabalho em equipe
- Fazer pesquisa em sala de aula
- Motivação para fazer o melhor
- Importância de conhecer o chão da escola → de onde a gente fala
- "Sozinhos construímos pouco"
- Poderia ter mais tempo para as mesas de trabalho
- Trabalho EM rede
- Professores com grande potencial
- Rede fortalecida e capacitada para novos desafios
- Preocupação com a qualidade, estimulando a aprendizagem e o fazer pedagógico
- Pensar e repensar
- Esperança
- Alavanca que moverá o futuro da rede
- Entrelaçamento entre as etapas e os temas foi produtivo
- Encorajar os colegas
- Sugestão do evento ocorrer tarde/noite
- "Porque a gente não tá criando a coragem de fazer?"
- Caderno de campo
- "Vai e faz"
- "Acompanha teu aluno"
- Abrir para mais pessoas
- Dá trabalho mas é possível
- Não é só o fazer por fazer
- Quando o professor se conscientiza do seu fazer pedagógico
- Vontade de conhecer
- Evidenciar o protagonismo dos professores
- "É sofrido escrever"
- A escrita possibilita a partilha de conhecimentos
- Ampliar as interlocuções
- Compartilhar
- Os saberes estão aí, precisamos de diálogos para nos fortalecer como rede



Registros do Diário de Bordo da
Comissão Coordenadora
Mesa redonda do 2º Seminário Municipal
Saberes em Diálogo
18/10/2018



3.3 Estudo 6

”Artesanias, prosas e afetos”⁴⁶ para avaliar
uma caminhada

RESUMO: O estudo tem como objetivo avaliar o Projeto Saberes em Diálogo, desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC) durante os anos de 2017 a 2020, a partir de elementos presentes tanto na literatura no campo da formação de professores quanto nos objetivos propostos pelo próprio projeto. Para conduzir este estudo avaliativo, elegeu-se 8 (oito) categorias, com os quais foi possível priorizar focos de olhar: I. Formação ativa, colaborativa, entre pares, situada e conectada com os contextos; II. Participação coletiva e em espaços colegiados; III. Duração Prolongada ou (des)continuidades; IV. (In)coerências epistêmicas e operacionais; V. Produção e Reflexão partilhada sobre as práticas; VI. Articulação entre Universidade e Escola; VII. Desenvolvimento de uma postura pesquisante; VIII. Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo e em habilidades. Dentre os achados do estudo, foi possível elencar: o Projeto Saberes em Diálogo permeando todos os espaços formativos da rede; a polifonia de vozes vivenciada cotidianamente no âmbito do projeto, em todos os espaços, seja na participação, seja na condução dos processos; a auto formação e; o bem-estar docente e todas as questões que por ele perpassam, dentre eles o conhecer-se e reconhecer-se como intelectual da educação, do buscar a superação da solidão docente, do sentir-se valorizado e do encontrar sentido em seu fazer cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Saberes em Diálogo; Formação Continuada de Professores;

⁴⁶ Termo utilizado pela professora Giorgia Santos, na mesa redonda de encerramento do 4º Seminário Municipal Saberes em Diálogo (SABERES EM DIÁLOGO, 2020).

La sabiduría no consiste en conocer el mundo, sino en intuir los caminos que habrá de andar para ser mejor... La sabiduría consiste en el arte de descubrir por detrás del dolor, la esperanza.

El Viejo Antonio
ARIAS (2010, p. 45)

3.3.1 Mobilizações de um processo

Este estudo tem como objetivo avaliar o Projeto Saberes em Diálogo, desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC) durante os anos de 2017 a 2020, a partir de elementos presentes tanto na literatura no campo da formação de professores quanto nos objetivos propostos pelo próprio projeto.

Qualificar a educação, em especial a Educação Básica, passa necessariamente pelas relações estabelecidas com a Universidade, haja visto o importante papel que esta exerce na formação, tanto inicial quanto continuada, dos docentes. Via de regra, a relação entre Universidade e Educação Básica se dá numa perspectiva vertical, em que a primeira detém um status de superioridade frente à segunda, tendo a prerrogativa, inclusive, de falar sobre um espaço no qual permanece afastada. Desta forma, a discussão inicial que deu origem ao Projeto Saberes em Diálogo passou pela compreensão de que o enfrentamento dos desafios ora apresentados passaria por um movimento que incluiria tanto o diagnóstico, quanto o planejamento de ações e a avaliação de possibilidades reais e concretas, porém, necessariamente pensadas sob a ótica da Escola.

A proposta de organização de um diagnóstico junto às escolas, através da visita e escuta das demandas dos docentes⁴⁷, trouxe-nos a impressão de uma rede com uma grande qualificação profissional e acadêmica dos professores, em que o número de mestres e doutores começava a impactar no trabalho desenvolvido na escola. A impressão

⁴⁷ No início do ano de 2017, a Diretoria Pedagógica (DP) da SME realizou visitas às 44 EMEFs da RMEC, para um momento de conversa e escuta com os professores, a fim de mapear as necessidades formativas da rede e, assim, subsidiar o planejamento das ações.

inicial ganha uma constatação quando, no momento da sistematização do diagnóstico, busca-se os dados oficiais da Diretoria Administrativa da SME, sobre a formação dos professores da RMEC, em que apontava 51% dos docentes com formação em nível de pós-graduação.

Por outro lado, tanto o PNE - Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) quanto o PNPG - Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020 (CAPES, 2010) apontam para a relevância da indução de políticas educacionais voltadas para a aproximação entre Universidade e Educação Básica. O PME - Plano Municipal de Educação de Canoas 2015-2025 (CANOAS, 2015), em consonância com o documento nacional, também contempla tal questão de forma mais específica na Meta 7, que trata do IDEB, ao propor estimular a articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais de educação, de modo a qualificar a educação no município.

Tais elementos mobilizaram a assessoria pedagógica da SME, no primeiro semestre do ano de 2017, a propor parceria entre a DP – Diretoria Pedagógica⁴⁸ da SME e o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNILASALLE, a fim de promover um movimento de visibilização das pesquisas em nível de pós-graduação dos professores da rede. O movimento de interlocução, vínculo e compromisso mútuos, qualificando o trabalho de ambos, se deu através da realização do 1º Seminário Municipal Saberes em Diálogo: Educação Básica, Universidade e Pesquisa (SILVA e MACHADO, 2018) e da publicação dos trabalhos apresentados em e-book (MACHADO, LEDUR e SILVA, 2018). Nos anos seguintes, de 2018 a 2020⁴⁹, o projeto se reorganizou, de forma a contemplar pesquisas

⁴⁸ A Diretoria Pedagógica (DP) teve o nome alterado para Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos (DFPP) no final de 2018, posteriormente, para Diretoria de Gestão, Inovação e Formação (DGIF) em 2021 e, em 2022, foi extinta na estrutura administrativa da Secretaria Municipal da Educação de Canoas.

⁴⁹ No início do ano de 2021, a troca da gestão municipal e conseqüentemente, a troca dos gestores da Secretaria Municipal da Educação acarreta a adoção de um plano de governo específico que excluiu tanto o Projeto Saberes em Diálogo, quanto os demais projetos em curso.

emergidas do cotidiano das próprias escolas, mas manteve a essência do que desde o início nos mobilizava: a ideia de qualificar a educação básica, mediante processos formativos centrado nos sujeitos, com foco nas demandas do cotidiano da escola, através da pesquisa, afinando a relação entre educação básica e Universidade.

O processo de avaliação que empreendemos no decorrer do trabalho foi amplo e contínuo, permeando cada reunião, cada encontro, cada momento, se consolidando como uma postura, nos deixando atentos para ver o que estava dando certo e o que era preciso aperfeiçoar, possibilitando tomar decisões que fossem ajudando o trabalho a se tornar mais eficiente.

Entretanto, no decorrer dos anos em que o projeto esteve em desenvolvimento, dois aspectos nos permitiram mensurar, de alguma forma, a efetividade do projeto Saberes em Diálogo, sendo um de caráter interno à rede e outro de caráter externo, expressando um resultado ou um produto visível de um processo que foi vivido intensamente.

No âmbito interno, o aumento (e manutenção) da adesão, tanto na inscrição de pesquisas para experienciar o processo, quanto na participação nos Seminários Municipais, conforme aponta o Gráfico 1, permitiu-nos inferir, quantitativamente, sobre a potencialidade do trabalho, do ponto de vista dos docentes.

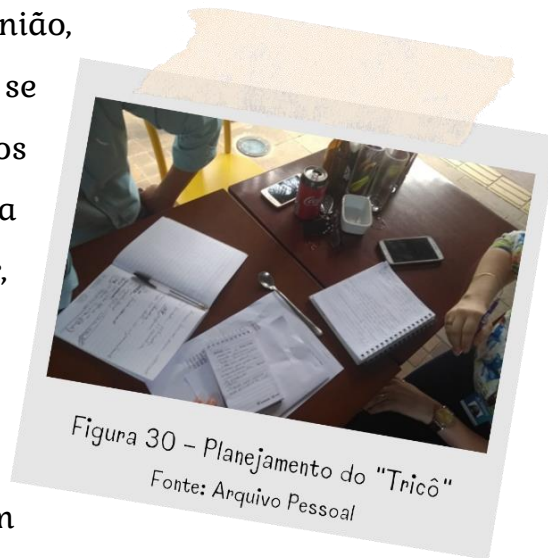
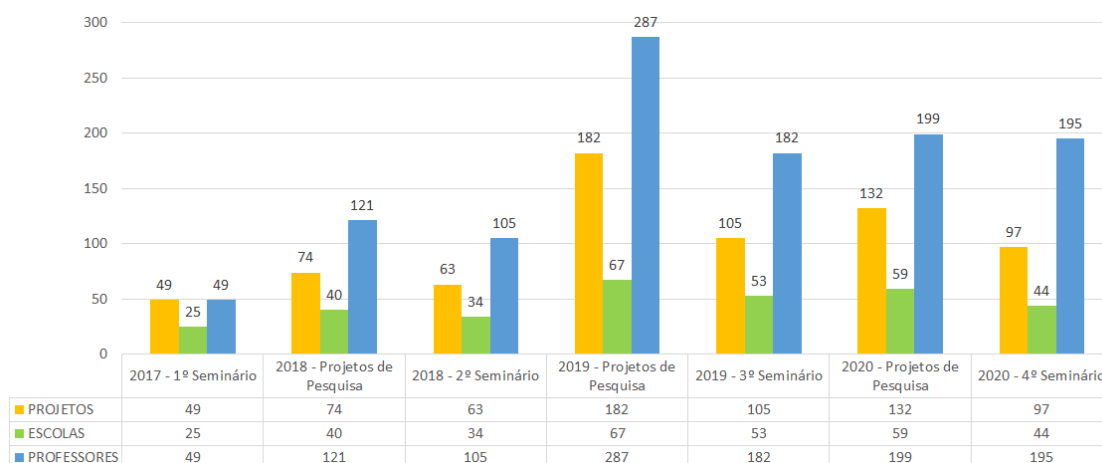


Figura 30 – Planejamento do "Tricô"
Fonte: Arquivo Pessoal

Gráfico 1 - Adesão de professores e escolas



Fonte: Elaborado pela Comissão Coordenadora, 2020.

Ainda que “os números dos formulários de presença nos mostram os quantitativos de participantes [...] mas não tem condições de traduzir a dimensão do projeto” (SABERES EM DIÁLOGO, 2020), conforme nos destaca a professora Juliana Silva (membro da comissão coordenadora⁵⁰), entendemos que os dados da adesão ao projeto no decorrer do período nos permitem inferir acerca tanto da relevância quanto do engajamento dos docentes. Por outro lado, vivenciamos uma “rotatividade” na participação com projetos e trabalhos inscritos, que se expressa por um profundo respeito aos tempos de cada professora e cada professor. Ainda assim, por terem a opção de desenvolver projetos de pesquisa no âmbito do Saberes em Diálogo, muitos docentes não participaram de todos os anos, mas tiveram no projeto um espaço aberto e de acolhida. Vislumbramos uma alternância nos papéis assumidos também, como pesquisadores, como membros da comissão coordenadora, como mediadores das mesas de trabalho nos eventos, como painelistas etc. Nesta alternância, os participantes tiveram uma interlocução privilegiada pois, por um lado,

⁵⁰ A comissão coordenadora do Projeto Saberes em Diálogo era formada por professores que atuavam na assessoria pedagógica da SME, por professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNILASALLE e por professores que atuavam em escolas de educação infantil e de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Canoas

puderam tecer compreensões acerca de sua participação no projeto e, por outro, coletivamente foram tensionados a pensar e refletir sobre as compreensões dos demais.

No âmbito externo, o reconhecimento de pesquisadores do campo da formação de professores foi um elemento relevante na avaliação do Projeto, o que nos conduziu ao entendimento sobre a potencialidade daquilo que estávamos desenvolvendo. Na obra “Professores do Brasil: novos cenários de formação”, da UNESCO, Gatti et al. (2019) fazem uma retomada em relação à formação de professores para a Educação Básica no Brasil. O Capítulo 7 da referida obra aborda algumas experiências inovadoras na formação inicial e continuada de professores e professoras no Brasil, dentre as quais, o Projeto Saberes em Diálogo é citado. A obra “Formação permanente de professores: experiências Iberoamericanas” congrega uma coletânea de textos, que traz em comum a pluralidade de olhares e reflexões sobre a formação de professores. O texto de André e Passos (2019), intitulado “Experiências Brasileiras de Formação de Professores da Educação Básica” faz a análise de algumas experiências inovadoras em formação de professores no Brasil, dentre as quais apontam a experiência do Saberes em Diálogo. Além disso, em publicação intitulada “Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas”, Gatti (2020) destaca a experiência de Canoas como uma iniciativa que sinaliza novas práticas no cenário educacional.

Todavia, a fim de organizar um estudo avaliativo mais abrangente e criterioso do projeto Saberes em Diálogo, ampliando as lentes para além dos dois aspectos mencionados, propõe-se o presente estudo, que estará detalhado na sequência.

3.3.2 Das posturas pesquisantes

A síntese de avaliação do projeto que aqui se pretende está vinculada às minhas implicações e vivências, fazendo uso de instrumentos de produção de dados gerados no âmbito do Projeto, que não se dá de forma isenta, pois para Ocaña, López e Conedo (2018), para desenvolver uma prática (com espírito) decolonizante, é fundamental que se seja membro do grupo “investigado”, estando imbuído de sua realidade, suas reflexões, suas relações, ações, sentires, sonhos, desejos, tradições, costumes e valores, não constituindo “una voz de/en/para la comunidad” (p. 179).

Neste fazer decolonial (OCAÑA e LÓPEZ, 2019a; 2019b), tomado como uma opção, uma forma outra de conhecer, de pensar, de ser, de fazer e de viver, buscando formas de fazer e produzir conhecimento amparados e implicado por um viés decolonial, inspirados pelos movimentos propostos por Ocaña e López (2019a) e Suárez e Bustelo (2021), emergem **POSTURAS PESQUISANTES** que se caracterizam, neste estudo por priorizar:

- a) Acessar
- b) Sensibilizar(-se)
- c) Contemplar/Escutar
- d) Conversar/Dialogar
- e) Reflexionar/Refletir
- f) Registrar/Documentar/Sistematizar

O **acessar** diz respeito à busca, a conseguir o acesso aos dados, aos arquivos, aos relatórios, àquilo que foi memorizado, a abrir passagem, a ter permissão, a entrar, a acessar um território, uma área. Etimologicamente, a palavra **acessar** se refere ao ato de conectar, de ligar, de logar, de entrar, de se aproximar, de aceder, de conseguir, de obter, de alcançar, de chegar, de ir, de aproximar-se.

O **sensibilizar(-se)** refere-se à percepção ou receptividade a respeito de algo, alguém, um fato, uma experiência, um saber, uma vivência. Revela a possibilidade de expressar emoção, sentimento, de sentir compaixão,

simpatia, empatia, ternura; de abalar-se, de impressionar-se, de ficar ou tornar-se sensível, impressionado ou desperto para algo ou para alguém, mobilizando sentimentos, despertando emoções. Tem relação com o tocar e o deixar-se ser tocado, com uma observação e uma escuta sensível que abre espaço para a emoção e a comoção, tornando-se receptivo a emoções, ligados por atos solidários, impactando ou sentindo-se impactado por algo ou alguém.

O *contemplar/escutar* se ampara na ideia da busca também de uma *escuta sensível*⁵¹ como uma postura do pesquisador apoiada no escutar/ver com empatia, que se propõe a sentir o universo afetivo do outro para compreender a partir de dentro o seu sistema de funcionamento. Na escuta sensível, o pesquisador trabalha principalmente com as atribuições de sentido e acaba, desta forma, abrindo-se para as totalidades em movimento e os cotidianos.

O *conversar/dialogar* se expressa num conversar para viver, para viver decolonialmente, que inclui o outro, cuida, protege, acolhe, ama. É uma percepção aloccêntrica, que se relaciona com o cuidado do outro e que não pretende “sacar” a informação, mas que pretende produzi-la e que, para isso, acompanha, escuta, dá suporte, suporta, ri, põe no ombro, abraça, fala, transmite, comunica e silencia e, por isso, implica em *versar com e*, por isso, não se caracteriza como uma técnica, mas como um lugar de conhecimento, uma ação. Constitui-se num conversar que é espontâneo e fluído, que emerge da relação e que se consolida não como um grupo de discussão, mas como um coletivo de aprendizagem (OCAÑA e LÓPEZ, 2019a).

O *reflexionar/refletir* implica em fechar os olhos e abrir as mãos para abandonar as crenças que nos paralisam (OCAÑA e LÓPEZ, 2019a).

⁵¹ O termo escuta-sensível é explorado por René Barbier (2002) e se apoia na empatia com a qual o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos.

No reflexionar configurativo o mais importante não é o produto, mas o processo e assim, como resultado, emergem outras práticas de vida, outras formas de sentir, fazer, conhecer e amar.

O **registrar/documentar/sistematizar** refere-se a um processo que se dá pelo registro do vivido, para que se possa posteriormente refletir ordenadamente a partir da nossa prática, ou no dizer de Oscar Jara (JARA HOLLIDAY, 2006) se refere a uma interpretação crítica que se dá a partir de um ordenamento e reconstrução, em que descobre ou se explicita a lógica do processo vivido, ou os fatores que intervieram no dito processo e como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo.

Estas posturas, entrelaçadas, colocam-se em movimento permanentemente, num ir e vir que rompe com a objetividade e a rigidez presente nas metodologias convencionais, pois somos permeados cotidianamente por diferentes saberes, que nos atravessam em todas as dimensões: ouvimos, somos ouvidos, sentimos, fazemos sentir, tocamos, somos tocados, movimentamo-nos, vemos e somos vistos. Ao considerar que aprendemos com tudo o que nos envolve, nos constituímos enquanto seres integrais e complexos.

Sendo assim, o estudo **acessa** e localiza os aspectos relevantes do trabalho desenvolvido, como também **contempla/escuta** e elenca as fragilidades experienciadas e visualizadas no contexto, amparado nos documentos que serão foco da análise, em relação com o que a literatura tem destacado na área, para **reflexionar/refletir**, contribuindo na/com a pesquisa no campo da formação de professores.

Vinculada epistemicamente a um fazer decolonial, coloco-me em movimento, junto aos materiais **registrados/documentados/sistematizados** no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo, com a finalidade tanto de delimitar o espaço contextual na qual se desenha o processo vivenciado, quanto como elemento de análise das compreensões dos interlocutores que estiveram conosco lado a lado nesse processo.

Engajada pelas posturas pesquisantes descritas, para a **sistematização** deste estudo, além dos artigos e materiais produzidos e publicados, que tratam especificamente sobre a experiência, considerei os dados produzidos nos portfólios do Projeto Saberes em Diálogo dos anos de 2017 a 2020, constituído pelo conjunto de materiais produzidos e sistematizados pela comissão coordenadora e pela assessoria pedagógica da Diretoria Pedagógica (DP) e Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos (DFPP) da SME.

Além disso, optei também por alguns instrumentos que, mais do que produtores de dados, foram momentos significativos de vivências pelos quais nós, “saberianos e saberianas”⁵² passamos, numa expressão viva tanto de um espaço da experiência quanto de um horizonte de expectativa⁵³ (KOSELLECK, 2006):

- a) O primeiro momento foi a Mesa Redonda de encerramento do 4º Seminário Municipal Saberes em Diálogo (SABERES EM DIÁLOGO,

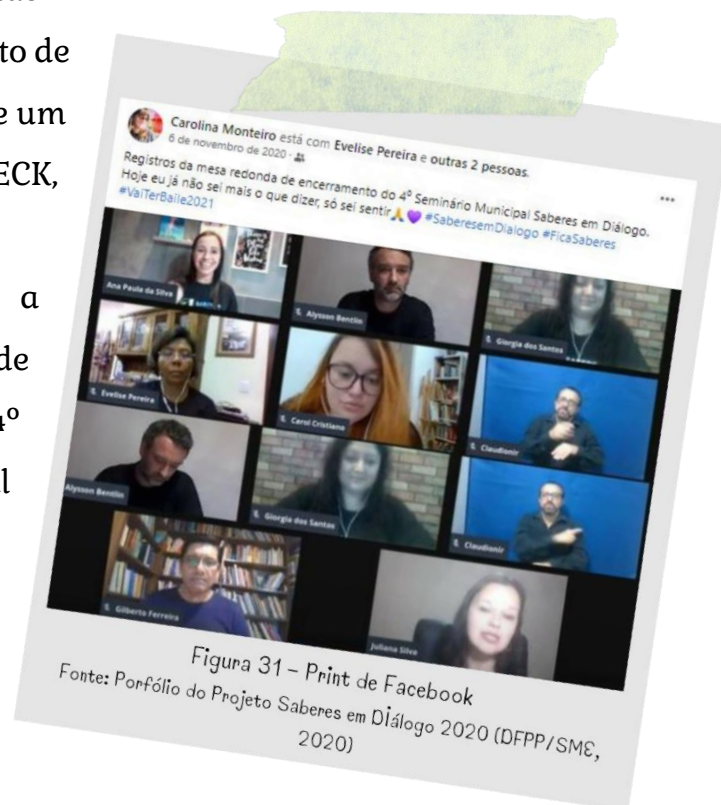


Figura 31 – Print de Facebook
Fonte: Portfólio do Projeto Saberes em Diálogo 2020 (DFPP/SME, 2020)

⁵² O termo “Saberianos e Saberianas”, trazido inicialmente pelo Professor Gilberto Ferreira da Silva (UNILASALLE), integrante da comissão coordenadora, foi incorporado no contexto do projeto com um substantivo para denominar os participantes do Saberes em Diálogo, numa relação de vínculo e identidade com o projeto.

⁵³ Para Koselleck (2006), o futuro a ser descoberto se apresenta como um limite que não pode ser experimentado; o espaço da experiência, portanto, é aquilo que é vivido no presente, é a experiência em ação. Ainda que o horizonte de expectativa represente um “futuro”, é ele próprio quem possibilita que o presente seja efetivado. O espaço da experiência, portanto, presentifica o horizonte de expectativas sendo alimentado e motivado por ele.

2020)⁵⁴. A atividade, realizada em formato de live, em função do contexto pandêmico⁵⁵ em que vivenciávamos em 2020, marcou tanto o encerramento das atividades com o grande coletivo de professores da rede naquele ano, quanto as atividades do projeto no período 2017-2020, tendo em vista a mudança de gestão que ocorreu logo em seguida.

- b) O segundo momento foi a reunião final da Comissão Coordenadora (DFPP/SME, 2020), realizada no final do ano letivo de 2020, via Google Meet, com o intuito tanto de avaliar as atividades do ano, quanto de mobilizar a discussão acerca de uma avaliação mais geral do projeto no quadriênio, tendo em vista ter sido a última atividade realizada por este grupo no âmbito do projeto.

Para fins de sistematização neste estudo, as gravações dos dois momentos foram cuidadosamente retomadas, com transcrição das falas e dos comentários do chat, possibilitando que a análise destes dados pudesse dialogar tanto com os demais dados produzidos, quanto com os sentidos provocados pela experiência vivenciada.

Além disso, o uso de imagens e fotografias remete às reflexões propostas por Samain (2012, p. 157) ao apontar a imagem como um processo vivo, pensante, que expressa pedaços da nossa existência, constituindo, portanto, um fenômeno, que “torna sensível todo um processo que combina aportes dos mais variados”.

⁵⁴ Segundo dados do Portfólio do Projetos Saberes em Diálogo 2020, a referida live contabilizou 1679 visualizações em 19/12/2020 e 307 respondentes ao formulário de avaliação (DFPP/SME, 2020, p. 105).

⁵⁵ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde como uma pandemia, acarretando a suspensão das atividades presenciais nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC) durante todo o ano de 2020 e parte de 2021.

3.3.3 Avaliando: Entre os fragmentos da experiência e das aprendizagens vivenciadas

O Saberes [...] nos impele a refletir mais, a materializar um pouco dessa prática [...] nos coloca na pesquisa, na busca e nos compromete mais com isso. Não tô dizendo que na prática, na ação normal a gente não está comprometido, está. Mas parece que na minha experiência, no Saberes, ele me deu esse espaço [...] ele me acolheu e me deu esse espaço, bom, vamos refletir, vamos pensar [...] sobre essas coisas [...] essa tua prática, essa tua ação, esse teu projeto, então como que a gente pode pensar sobre isso e o teu embasamento onde tá [...] então traz essa reflexão, então o Saberes faz muito esse papel[...].
 Caroline Cristiano Cardoso
 (SABERES EM DIÁLOGO, 2020)

Como equipe gestora do projeto Saberes em Diálogo, constantemente nos perguntávamos sobre como mensurar a efetividade do trabalho, do ponto de vista da avaliação. Como saberíamos se o projeto estava dando certo, como saberíamos se os nossos objetivos estavam sendo alcançados? Não raro nas reuniões da Comissão Coordenadora nos colocávamos em diálogo, a debater quais os indicadores seriam capazes de mensurar se o projeto estava de fato dando certo, se estava sendo possível dar conta daquilo a que tínhamos inicialmente nos proposto e, mais do que isso, se estávamos tendo a sensibilidade necessária para fazer a leitura sobre as necessidades dos docentes, afinal, um trabalho desenvolvido COM os professores, teria que primar por esta leitura.

Ao iniciar o trabalho, no projeto, buscamos elementos partindo da literatura na formação de professores e então trabalhamos com as sínteses para construir a proposta e, inclusive, produzir a crítica. Ou seja, **acessar** para conhecer e reconhecer as lacunas e, a partir delas, buscar supri-las, mediante ações propositivas que estivessem coadunadas. Este movimento de pesquisa, encabeçado pela equipe gestora do projeto, de certa forma acabou por validá-lo em outros espaços (GATTI et al., 2019; ANDRÉ e PASSOS, 2019; GATTI, 2020), por estarem em consonância com as grandes sínteses da literatura nacional e internacional no campo da formação

continuada de professores. Entretanto, considerando estas próprias sínteses, é importante destacar as lacunas na qual o projeto não conseguiu avançar. Para fins desta análise, além das revisões já acessadas anteriormente, foram buscados estudos mais recentes que levantam e evidenciam as aproximações e distanciamentos, realizadas por pesquisadores do campo, acerca das experiências eficazes em formação de professores em diferentes contextos e da própria pesquisa sobre o tema.

Os textos localizados foram selecionados pelo interesse acerca de estudos mais recentes, especialmente nos últimos 10 (dez) anos, com ênfase aos trabalhos desenvolvidos desde a América Latina e Brasil, num claro posicionamento geopistêmico de produção de um conhecimento situado e contextualizado (WALSH, 2004). Em estudo realizado anteriormente (SILVA, MACHADO e ZAWASKI, 2022), explicitamos tal escolha teórica, que rompe com as perspectivas teóricas tradicionais que tanto priorizam a escolha de autores com estudos produzidos em contextos privilegiados epistemicamente, também acaba por inviabilizar estudos produzidos em contextos mais próximos ao nosso, caracterizando uma violência epistêmica (TIRADO, 2009), ainda que de forma inconsciente, mas que acaba legitimando, introduzindo e estabelecendo certos conceitos como relevantes e verdadeiros. Além disso, foram priorizadas as sínteses do tipo estado da arte, estado do conhecimento e revisão de literatura, possibilitando que avancemos no conhecimento já produzido e sistematizado no campo.

O quadro 1 destaca e **sistematiza** o que as sínteses sobre formação continuada de professores levantaram, evidenciando aproximações e distanciamentos.

Quadro 1 – Aproximações e distanciamentos da literatura sobre formação de professores

	Ávalos (2007)	Moriconi et al. (2017)	Gatti et al. (2019)	André e Passos (2019)	Vezub (2019)	Almeida et al. (2021)
Aprendizagem ativa, colaborativa e entre pares	X	X	X	X	X	X
Formação situada/Conexão com os contextos	X		X	X	X	X
Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo e em habilidades	X	X	X			
Participação coletiva	X	X	X			
Duração Prolongada	X	X	X			
Coerência	X	X				
Reflexão compartilhada sobre as práticas				X	X	X
Preocupação com os formadores de professores				X	X	
Desenvolvimento de uma postura investigativa			X			
Articulação entre universidade e escola			X			

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De forma complementar, buscou-se nos portfólios do projeto os objetivos definidos pela comissão coordenadora nos quatro anos, que estão apresentados no quadro 2 e que foram construídos ao início de cada ano, afetados pelas experiências vivenciadas pelo coletivo no(s) ano(s) anterior(es), sistematizadas em relatórios e memórias das reuniões deste grupo, em relação com a projeção que se fazia acerca do que era necessário ampliar o foco. Os objetivos estão agrupados em três eixos: “Relação

Educação Básica e Universidade”, “Produção, reflexão, sistematização e visibilidade do conhecimento pedagógico” e; “Pesquisa com o cotidiano”.

Quadro 2 - Objetivos do projeto Saberes em Diálogo

Eixo 1 - Relação Educação Básica e Universidade				
Objetivos	2017	2018	2019	2020
Colocar em diálogo professores pesquisadores da rede municipal e da universidade, proporcionando a troca de saberes.	X			
Aproximar as universidades da rede municipal de ensino, de forma a ampliar as parcerias relativas à formação inicial e continuada de professores.	X			
Eixo 2 - Produção, reflexão, sistematização e visibilidade do conhecimento pedagógico				
Objetivos	2017	2018	2019	2020
Conhecer e dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas pelos professores-pesquisadores da rede (em nível de pós-graduação).	X			
Mobilizar o professor pesquisador a potencializar sua prática, a partir da análise reflexiva e sistematizada, para produzir conhecimentos com relação à escola, considerando os saberes da docência (acadêmicos, curriculares, experienciais).		X	X	X
Possibilitar que “relatos de experiência” sejam qualificados e se constituam em conhecimento pedagógico.		X	X	X
Produzir conhecimentos pedagógicos sistematizados que sirvam tanto ao contexto em que a pesquisa foi produzida, quanto a outros contextos.		X	X	X
Eixo 3 -Pesquisa com o cotidiano				
Objetivos	2017	2018	2019	2020
Propor estratégias ou programas de incentivo à pesquisa na rede.	X			
Direcionar o olhar da escola sobre si, buscando os saberes próprios de seu contexto e da sua comunidade, de forma reflexiva, fundamentada e sistematizada, deslocando o olhar, de uma pesquisa “sobre” a escola para uma pesquisa “com” a escola.		X	X	X
Possibilitar maior articulação dos professores pesquisadores em relação à rede, produzindo uma rede que pensa, executa e vive pesquisa e formação, de forma inter-relacionada e colaborativa.		X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora (DP/SME, 2017; DP/SME, 2018; DFPP/SME, 2019; DFPP/SME, 2020).

Considerando tanto os elementos apontados pelas sínteses das revisões de literatura, quanto os objetivos elencados pelo projeto, balizados pelas posturas pesquisantes de **sensibilizar (-se), contemplar/escutar, conversar/dialogar e reflexionar/refletir**, estabeleceu-se critérios para conduzir este estudo avaliativo, com os quais seja possível priorizar focos de olhar que, para fins de organização, está dividida em 8 (oito) categorias: I. Formação ativa, colaborativa, entre pares, situada e conectada com os contextos; II. Participação coletiva e em espaços colegiados; III. Duração Prolongada ou (des)continuidades; IV. (In)coerências epistêmicas e operacionais; V. Produção e Reflexão partilhada sobre as práticas; VI. Articulação entre Universidade e Escola; VII. Desenvolvimento de uma postura pesquisante; VIII. Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo e em habilidades.

I. Formação ativa, colaborativa, entre pares, situada e conectada com os contextos e cotidianos

A partir do ano de 2018, com a ampliação da abrangência e redirecionamento da proposta, passando a contemplar projetos pensados e realizados a partir de problemáticas e desafios próprios do contexto de cada escola, há um direcionamento para um olhar sobre si, na busca por saberes próprios de seu(s) contexto(s), de forma reflexiva, fundamentada e sistematizada, possibilitando um deslocamento de olhar, de uma pesquisa “sobre” a escola para uma pesquisa “com” a escola (FERRAÇO, 2003).

A pesquisa sobre a escola “sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro” (FERRAÇO, 2003, p. 162). De outra forma, a pesquisa COM prioriza o “fazer junto”, em que o compartilhamento de saberes, práticas e a aprendizagem se desenvolvem de forma colaborativa. E neste contexto, ganha sentido as trocas que vão atribuindo sentido ao coletivo como princípio orientador do trabalho em movimento, legitimando, desta forma,

análises, discussões, pesquisas ou estudos com o cotidiano que tenham sentido para a vida cotidiana e que aconteçam com as pessoas que praticam com este mesmo cotidiano (SILVA e MACHADO, 2021), assim como uma das professoras participantes refere: “foi a partir da minha prática que pensei o tema a ser pesquisado para a escrita do artigo, [...] aprimorando meu olhar sobre as crianças, bem como qualificando ainda mais minha prática pedagógica” (DFPP/SME, 2019, p. 40).

As ações vinculadas ao Projeto Saberes em Diálogo, acabaram por desencadear um movimento que evidenciou a potência pesquisadora da Rede Municipal de Ensino, pensadas como estratégias para favorecer o desenvolvimento de projetos de pesquisa profundamente vinculados com os contextos de atuação profissional, mas que não se constituíram como pré-requisito para a participação do professor. O relato de uma das professoras, ao responder o formulário “Perfil dos Professores Participantes do Projeto Saberes em Diálogo 2019” (DFPP/SME, 2019), expressa o movimento pesquisante que se mobilizou na escola, a partir da vivência experienciada na rede:

desde que iniciei o projeto no saberes a formação continuada na minha escola ganhou novo sentido. A parceria, colaboração e estudo com o grupo de professores qualificou muito! Os estudos, textos e compartilhamento de experiências nos grupos de estudos do saberes me fazem repensar constantemente minha prática. Acredito que o principal é que me faz sair de uma certa acomodação que ficamos na rotina escolar e me desafia a qualificar meu fazer docente inspirada por outras práticas. (p. 40)

Olhar para as práticas docentes desenvolvidas no espaço da escola, considerando as necessidades e demandas que emergiam cotidianamente, a partir de um trabalho sistemático de pesquisa que envolvia tanto problematização, a fundamentação teórica e a definição de um percurso, foi possibilitando que os as narrativas docentes sobre as experiências vividas fossem tendo um olhar qualificado e se constituindo em produção de conhecimento pedagógico, mobilizando o professor pesquisador a

potencializar sua prática, a partir da análise reflexiva, para produzir conhecimentos com relação à escola, considerando os saberes da docência, muitas vezes não legitimados, como possibilidade do enfrentamento das situações emergentes no contexto escolar.

É justamente essa possibilidade de pensar uma formação de professores desde onde se está e com quem se está, assim como defende

Catherine Walsh (2009), numa referência

clara a um viés decolonizante, que constitui esta possibilidade de se pensar e fazer uma formação de professores ativa, colaborativa, entre pares, situada e conectada com os contextos. Estes critérios, que se mostraram presentes tanto na literatura no campo da formação de professores, também são recorrentes nos discursos dos docentes, no reconhecimento de elementos relevantes ao se pensar processos formativos, assim



como demonstra o excerto da Professora Priscila Bier da Silveira, num dos livros da Coleção Saberes em Diálogo:

Percebo o Saberes em Diálogo como um espaço de colaboração, escuta e incentivo para o que estamos realizando na escola. Com isso, tivemos uma mobilização para investirmos em uma postura de educador e pesquisador, pois entendemos que, como grupo, podemos tomar esse lugar de produtores de conhecimento em busca de potencializar a prática educativa. (SILVEIRA, 2021, p. 135)

A experiência do Saberes em Diálogo possibilitou aos participantes outro movimento interessante, caracterizado pela alternância de papéis vivenciados no projeto, ou seja, “Trajetórias que se alternaram no projeto, pesquisadores, comissão, ouvintes, espectadores – vínculo com flexibilidade – pertencimento” (SABERES EM DIÁLOGO, 2020). Este movimento, por um lado evidenciou a potência formativa e auto formativa de iniciativas amparadas pela autonomia docente. Na fala de uma das participantes, ao responder o formulário “Perfil dos Professores Participantes do Projeto Saberes em Diálogo 2019” (DFPP/SME, 2019),

tem sido uma experiência diferente, porque este ano desempenho diferentes papéis, coordenando um grupo de estudos e participando de outro, o que é bem enriquecedor pois consigo perceber e analisar os dois cenários de maneiras e com vivências diferentes. (p. 42)

Entretanto esse movimento, embora legítimo, acaba por questionar o papel institucional da mantenedora em pensar de forma consciente estratégias formativas que contemplem tais papéis, isentando-a também da promoção de condições reais para a participação dos docentes nestas atividades. Esta foi uma das limitações com as quais não foi possível lidar de forma adequada nos quatro anos de desenvolvimento do projeto. Ainda que tenham sido feitos pequenos avanços neste sentido, pleiteando “alguma” carga horária para dedicação ao projeto, aos professores membros da comissão coordenadora⁵⁶, entendemos que tal avanço não se deu de forma institucionalizada, mas foi acolhida de forma sensível pelos gestores à época, mediante à implicação pessoal-profissional com o

⁵⁶ Nos anos de 2019 e 2020 foi possível, através de um acordo entre a mantenedora e as equipes diretivas, garantir aos membros da comissão coordenadora do Saberes em Diálogo atuantes em escola, a dedicação de 2 horas-aula semanais para as atividades do projeto e para os professores formadores do Cartografias da Implementação do RCC, a dedicação de 1 hora-aula semanal para as atividades do projeto.

projeto. Ainda que tal movimento seja relevante, uma política pública formativa precisa mais do que isso.

Tanto o Saberes em Diálogo quanto alguns dos projetos dele decorrentes⁵⁷ primaram pela formação entre pares, que evidenciou o protagonismo dos docentes tanto no planejamento quanto na condução dos processos formativos. A formação entre pares foi avaliada positivamente por grande parte dos professores participantes do Saberes em Diálogo e dos projetos a ele vinculados, a exemplo do que aponta uma das participantes, ao se referir à formação oferecida pela SME no formulário “Perfil dos Professores Participantes do Projeto Saberes em Diálogo 2019” (DFPP/SME, 2019),

Os grupos por área específica têm sido fundamentais. Gosto muito de participar destes encontros com os outros colegas da rede, já que sou a única professora de minha área na escola. Considero muito boas e os assuntos tratados são sempre pertinentes. (p. 35)

Entretanto, é relevante destacar que este princípio formativo acabou inserido na dinâmica formativa da mantenedora, ainda no ano de 2017, mobilizada muito mais pela escassez de recursos humanos no corpo

⁵⁷ O Projeto Cartografias da Implementação do Referencial Curricular de Canoas (LEDUR, MACHADO e SILVA, 2021), inserido no Projeto Saberes em Diálogo como uma pesquisa da modalidade REDE, por abranger os professores das 44 Escolas do Ensino Fundamental da rede municipal, se propôs a investigar como um movimento de formação de professores mediado pela pesquisa contribui para promover transformações significativas na prática docente e a qualificação do ensino nos anos finais do Ensino Fundamental. O trabalho fundamentou-se nos princípios pedagógico metodológicos comuns a todas as atividades formativas propostas desenvolvidas no período compreendido durante o desenvolvimento do Projeto Saberes em Diálogo (2017-2020). O projeto ABC, inserido no Projeto Saberes em Diálogo como uma pesquisa da modalidade REDE, por abranger os professores das 44 Escolas do Ensino Fundamental da rede municipal, “foi uma ação promovida pela Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos (DFPP) da Secretaria Municipal da Educação (SME) no ano de 2020 com o objetivo de qualificar o processo de alfabetização dos estudantes da Rede Municipal de Canoas/RS. Para isso, tinha como intenção realizar um acompanhamento deste processo por meio de diagnósticos periódicos a fim de identificar as competências que os estudantes já apresentam e as que precisam desenvolver ao longo de cada ano letivo. Assim, partindo de tais demandas, pretendia oferecer subsídios para o planejamento da prática docente e a elaboração de estratégias didáticas para a alfabetização por meio do desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras” (MONTEIRO, 2021, p. 153-154).

técnico da SME do que por uma concepção pedagógica. Ainda que tenha sido inserida na dinâmica da mantenedora por um motivo outro, essa estratégia se evidenciou de forma muito potente e acabou inserida de forma deliberada, tanto nas atividades formativas propostas pela mantenedora quanto nas atividades formativas propostas pelas escolas, mesmo após a ampliação do corpo técnico da SME. Esta situação leva a pensar o quanto as “saídas” pedagógicas buscadas para resolver problemas gerados pela falta de estrutura, de recursos e de condições de ordens diversas, acabam, em alguns momentos, por vislumbrarem condições novas que insurgem e se consolidam, ainda que as condições primeiras tenham sido supridas.

Como opção estratégica, a formação ativa, colaborativa e entre pares, para além do que apregoa a literatura no campo, tem na prática se mostrado uma alternativa potente, que conduz os docentes à centralidade dos processos formativos e, com isso, contempla também uma formação situada e conectada aos contextos.

II. Participação coletiva e em espaços colegiados

O Projeto Saberes em Diálogo se constituiu, desde o início, numa perspectiva de vivência e de condução coletiva. A opção pela condução “colegiada” de todo o trabalho, conduz a um pensar sobre as questões que perpassam o vivido que é coletivo.

O pensar espaços caracterizados pelo diálogo, pelas sínteses, pelos olhares e pelas impressões, “na construção coletiva e compartilhada de um projeto que se faz todos os dias EM REDE, NA REDE, COM A REDE E... PARA ALÉM DA REDE!” (DP/SME, 2018, p. 34), se materializou através de diversas estratégias, dentre elas as

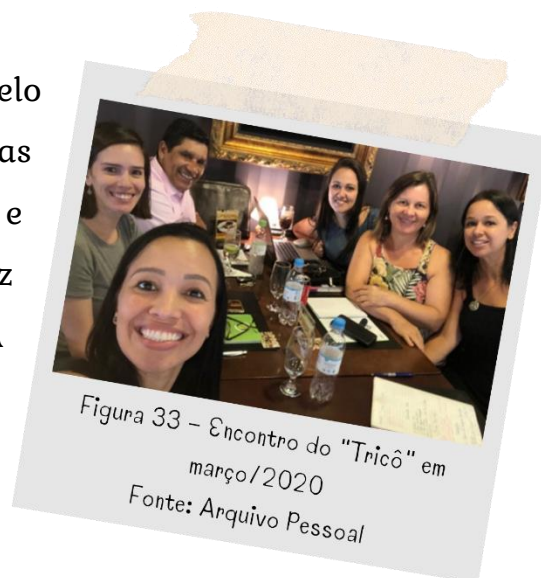


Figura 33 – Encontro do “Tricô” em março/2020
Fonte: Arquivo Pessoal

reuniões ampliadas, mesas redondas, mesas de trabalho, grupos de estudos, reuniões da comissão coordenadora, reuniões do “tricô”⁵⁸ e acabou tendo eco nas estratégias empreendidas, por iniciativa das equipes pedagógicas e corpo docente das escolas.

Contudo, a vivência dos espaços coletivos e colegiados é um movimento um tanto quanto desafiador, tendo em vista as dificuldades de tempos e espaços, de excesso de carga horária com os quais há que se lidar cotidianamente na escola. Ou seja, ainda que haja uma predisposição dos professores ao trabalho coletivo ou ainda que, sensibilizados pelo trabalho, haja uma adesão por parte dos professores para o engajamento em um trabalho coletivo ou para a participação em espaços colegiados, nos deparamos novamente com limitações de ordem operacional, para que seja possível viabilizar tais espaços de participação.

As ferramentas tecnológicas desempenharam um importante papel na promoção de condições para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, participativo e colaborativo. Junto aos professores experienciamos a escrita de textos coletivos, o uso de planilhas colaborativas, a elaboração de apresentações partilhadas, a elaboração conjunta de formulários de pesquisa, através das ferramentas do Google for Education⁵⁹ e de outras plataformas. Por um lado, familiarizar-se com as ferramentas tecnológicas representou um desafio a ser enfrentado; por outro, constituiu uma das únicas possibilidades de se desenvolver um trabalho em parceria no contexto que se tinha. Estes elementos foram

⁵⁸ O “tricô” se originou das (con)vivências cotidianas *compartilhadas* no Projeto Saberes em Diálogo e foi uma denominação criada quase que por uma brincadeira, com o objetivo de ter um espaço para uma conversa mais informal (mas não menos “rigorosa”) acerca do que estávamos vivendo com os professores. O “trio” de 2017, se amplia em 2019 e mais do que duplica de tamanho em 2020. Com a ampliação da Comissão Coordenadora para quase 30 pessoas, o tricô passa a se caracterizar por um grupo gestor do Projeto, formado pelas assessoras pedagógicas que atuavam na Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME e pelo Professor Gilberto Ferreira da Silva (PPGEDU/UNILASALLE), dando conta da sistematização, da organização geral das demandas administrativas e pedagógicas e de conduzir discussões prévias que seriam ampliadas com a Comissão Coordenadora.

⁵⁹ A plataforma Google for Education foi implementada na RMEC a partir do ano de 2017.

destacados em estudo realizado por Machado et al. (2021) que evidenciou “o potencial da formação continuada como processo autoformativo e colaborativo mediado pelos recursos tecnológicos” (p. 13), estimulando o trabalho de formação tanto nos aspectos individuais do desenvolvimento profissional quanto no conhecimento gerado pelas interações sociais e pelo compartilhamento entre pares.

Outra importante questão a ser discutida neste ponto, refere-se à participação em espaços colegiados de discussão e deliberação. A vivência da/na/com a comissão coordenadora representou um dos maiores

desafios experienciados que, ao mesmo tempo em que se revelou potente também nos trouxe desafios nunca antes vivenciados na mediação de grupos de trabalho. Desde o processo de pensar, criar, planejar até o momento de replanejar, avaliar e questionar, passando por inúmeros outros movimentos que desta dinâmica fizeram parte, nos colocamos num espaço que horizontalizou discussões e constituiu

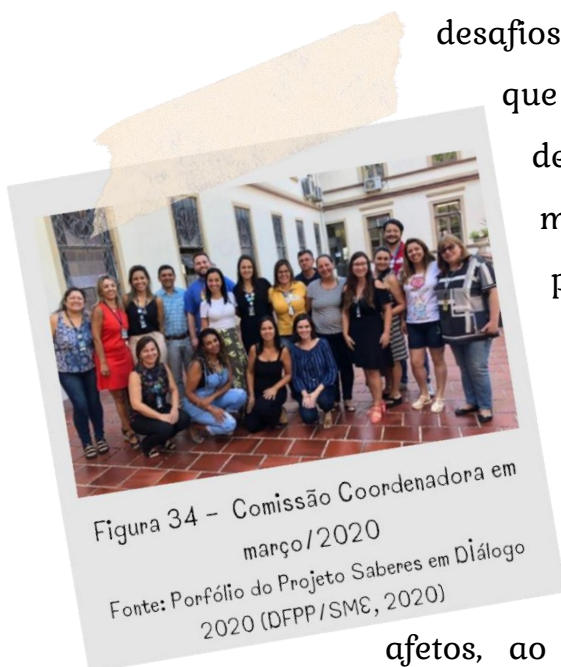


Figura 34 – Comissão Coordenadora em março/2020
 Fonte: Perfil do Projeto Saberes em Diálogo 2020 (DFPP/SME, 2020)

afetos, ao mesmo tempo em que descortinou as fragilidades da rede, expondo as feridas da falta de condições de trabalho, da necessidade de pensar a formação sob a ótica do desenvolvimento profissional, inerente ao trabalho docente e, portanto, compondo a carga horária semanal de trabalho, dentre outras questões que o compromisso de pensar um projeto formativo coerente epistemicamente nos demandava.

III. Duração Prolongada ou (des)continuidades

Um dos maiores desafios em se tratando de Gestão Pública, trata-se da descontinuidade de projetos e programas a cada eleição municipal,

estadual ou federal que pressupõem desde a interrupção de projetos, de obras, de ações até a alteração de prioridades, metas e suspensão de planos futuros, afetando atividades, causando desmotivação e tensão de equipes envolvidas.

Para Collares, Moysés e Geraldi (1999) existem alguns indicadores da descontinuidade, dentre eles a constante interrupção de projetos, sem escuta e avaliação entre os participantes; as alterações de formatação de programas e projetos e formas de organização de órgãos públicos responsáveis pela execução dos planejamentos; a vulgarização de modelos científicos, tornados “modismos” e transmitidos como “receitas” para todos os problemas. Para os autores, a educação continuada acaba por atender planos de governo e não políticas assumidas pelos docentes, ocasionando a cada mudança, um recomeçar do “zero”, em que se nega sobretudo a história que está na sala de aula e na escola, nos saberes dos professores, anulando o passado. Num paradoxo, a descontinuidade, com os retornos ao ponto “zero”, é essencial para o continuismo, pois as rupturas acabam geradas pelos acontecimentos e por experiências ditadas pelo acaso e não por um processo de planejamento que se pauta por uma concepção processual.

A necessidade de definir uma maneira própria de governar e imprimir uma marca e característica partidária, anulando projetos e ações em função de critérios políticos e não por questões técnicas acabam por desarticular trabalhos potentes que poderiam vir a constituírem-se em políticas públicas.

A duração prolongada encontrou entraves em consequência da troca de gestão ao final do quarto ano do projeto, descontinuando o mesmo. Esta questão também é explicitada na síntese proposta por Ávalos (2007), ao apontar que as experiências potencialmente exitosas que não recebem apoio continuado acabam por dar lugar a outras que também não estão institucionalizadas, ou que não reconhecem suficientemente os

fatores contextuais que podem limitar seu efeito. Manter a continuidade de um projeto que, apesar de suas fragilidades, atendia de forma satisfatória a rede, evitando a ruptura de propostas, representaria um esforço no sentido de buscar o bem comum, tirando proveito da alternância da gestão em prol de uma política pública que vislumbresse a formação continuada de professores, alinhada com a literatura no campo e reconhecida por pesquisadores da área, tendo ainda a possibilidade de promover adaptações mediante análises e atualizações considerando diagnósticos junto à RMEC.

Na fala da professora Claudia Gewehr, no chat da Mesa Redonda do 4º Seminário Municipal (SABERES EM DIÁLOGO, 2020), “Sem dúvida um Projeto que veio para virar Programa, pois dá visibilidade ao fazer docente, que está sempre a se reinventar”. Excertos de professoras e professores, retirados dos formulários de avaliação do 4º Seminário Municipal (DFPP/SME, 2020), destacaram: “CONVERTAM O PROJETO EM PROGRAMA! Uma construção com este quilate não pode se perder” (p. 107); “Relatos emocionantes de todos os participantes que, com certeza será o ponto forte para que essa formação permaneça como uma Política Municipal Pública” (p. 107) e; “O projeto Saberes em Diálogo é uma importante ferramenta que deve ser consolidada como política pública de formação continuada na rede municipal” (p. 95).

Tal movimento possibilitaria, por um lado, desenvolver ações no sentido de sanar as lacunas identificadas e, por outra, de manter e melhorar as ações e estratégias produtivas em desenvolvimento.

IV. (In)coerências epistêmicas e operacionais

A experiência do Projeto Saberes em Diálogo possibilitou aos participantes a vivência radical de uma perspectiva formativa implicada, vinculada às concepções formativas defendidas pelos (nossos) discursos. A autonomia conferida pela mantenedora na condução do projeto, com a

possibilidade de pensar, gestar e executar estratégias de forma muito autônoma, junto à rede, ampliou as possibilidades de aproximar as ações das expectativas dos docentes, pelo menos em alguns aspectos. Do ponto de vista epistêmico, da produção de um conhecimento situado, que se dá desde onde se está, com quem se está, as professoras e professores tiveram um protagonismo não antes vivenciado, ao menos em nosso contexto mais local, da RMEC.

De acordo com Machado e Silva (2022), é a horizontalidade experimentada, que rompe com as formalidades do discurso e se faz concreta em atos e ações que se amparam pela empatia e reconhecimento no outro, que aproximam professores e pesquisadores atuantes em diferentes espaços, que se fazem semelhantes pelo compartilhamento de experiências de docência que se constituem tão semelhantes. Essa coerência epistêmica com a qual pudemos, na grande maioria das vezes, nos movimentar no interior das



Figura 35- Comissão Coordenadora em setembro/2018
 Fonte: Perfil do Projeto Saberes em Diálogo 2018 (DP/SME, 2018)

ações do projeto, acabou gerando uma sensação de bem-estar e de pertencimento que acabou mobilizando um processo agregador e de identificação.

O vínculo e pertencimento mobilizados pela coerência epistêmica vivenciada no projeto se expressaram de muitas formas no decorrer do desenvolvimento dos quatro anos. Desde a busca por uma identificação visual, com camisetas e botons, até na recorrência dos discursos de identificação com o trabalho, que ao referir com “sou do Saberes”, expressavam também uma forma de posicionamento, falavam das compreensões e das concepções de cada professor, além de postagens em redes sociais.

Talvez por isso, desde sua gênese, o Saberes tenha se caracterizado por ser um projeto agregador, que acabou unindo professoras e professores dos diferentes níveis e modalidades, de toda a rede de ensino. Desde os atuantes na escola, até os atuantes na SME e até mesmo professores que estavam atuando em outras secretarias se fizeram presentes no decorrer dos 4 anos.

Por isso mesmo, é impossível falar de vínculo e pertencimento, sem falar em rede, em colaboração e articulação, pois sendo esta uma necessidade constatada tanto pela literatura quanto verificada de forma recorrente na fala das professoras e professores, possibilitar espaços em que seja possível exercitar essa vivência de trocas e

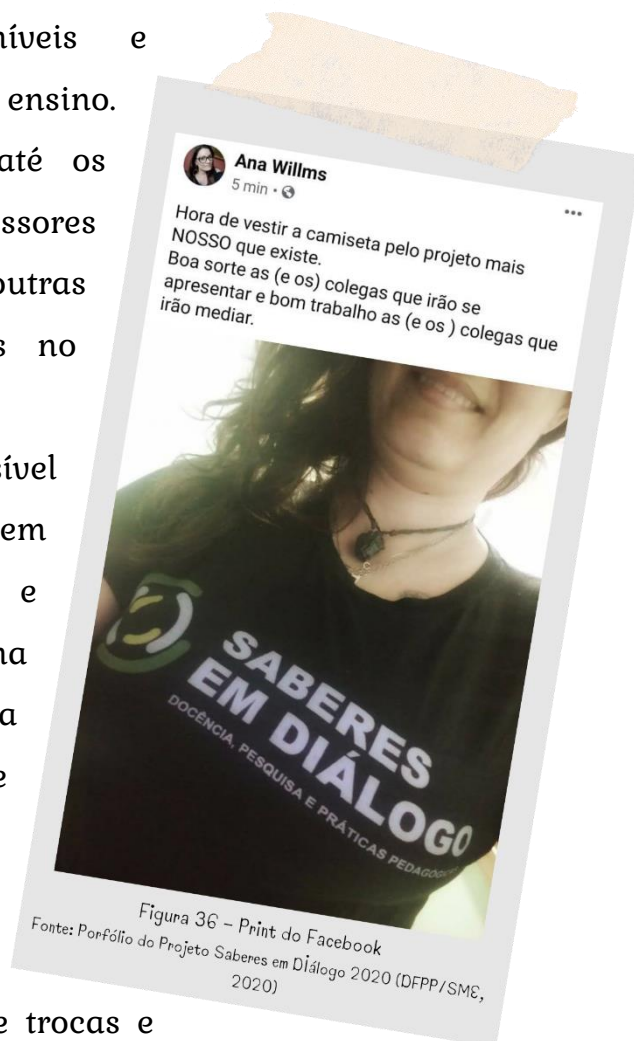


Figura 36 – Print do Facebook
 Fonte: Porfólio do Projeto Saberes em Diálogo 2020 (DFPP/SME, 2020)

interações, contribui para o estabelecimento de vínculos tanto profissionais quanto pessoais e de redes colaborativas que passam a se estabelecer a partir disso. É o que aponta a professora Priscila Bier da Silveira, ao relatar o trabalho desenvolvido na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o qual esteve vinculado como pesquisa na modalidade Rede nos anos de 2018 e 2019:

as relações na escola estão se transformando em práticas não previstas. As parcerias para projetos e ações estão fluindo no cotidiano docente. O trabalho coletivo em busca de compartilhar e produzir conhecimento dentro da escola está em andamento através do processo formativo de escrita participativa do PPP. No entanto, a relevância desse processo é o comprometimento entre

os pares, a construção de saberes e o aumento da motivação docente com a identidade coletiva (SILVEIRA, 2021, p. 133)

Durante o tempo de desenvolvimento do projeto, tivemos embates que evidenciaram que, ainda que grande parte das professoras e professores compartilhassem concepções pedagógicas e formativas e mesmo



Figura 37- Comissão Coordenadora em dezembro/2018

Fonte: Portfólio do Projeto Saberes em Diálogo 2018 (DP/SME, 2018)

compartilhassem da abertura à partilha, havia alguns movimentos contrários, vivenciados tanto por parte de colegas da universidade, da própria assessoria pedagógica da SME, das equipes diretivas das escolas e das/dos docentes que atuavam em salas de aula. Foi preciso mediar conflitos, e mesmo entre a

própria comissão coordenadora, contar com um processo de “vigilância epistêmica” com às práticas já consolidadas em nossa trajetória. Não raro foram os momentos em que as estratégias pensadas tendiam a buscar as saídas já conhecidas, àquelas usualmente utilizadas. A coerência epistêmica que nos unia, de certa forma, garantia que no momento em que alguns esmorecessem, outros os fortalecessem e os lembrassem sobre o compromisso assumido coletivamente.

Outro aspecto importante refere-se a pensar que, ainda que haja um movimento de pertencimento e de vínculo mobilizados, nem sempre foi possível garantir a participação das professoras e professores, pois como rede, institucionalmente, não foi possível prover tempos e espaços dentro da carga horária semanal de trabalho. Com isso, nem todos tiveram nem mesmo a oportunidade de experimentar o movimento descrito o que revela um grande elemento limitador, do ponto de vista da constituição de uma política pública.

A adesão espontânea dos participantes no projeto, constituído como um dos princípios emergidos do trabalho (SILVA e MACHADO, 2020) e analisada por vieses distintos, serviu-nos como um critério importante de avaliação da efetividade do movimento, tendo em vista que a possibilidade de se engajar dependia especialmente do interesse e desejo dos docentes. Entretanto, traz ao foco um elemento que nos fornece indícios para a reflexão, pois ao não constituir uma atividade formativa obrigatória, nos aponta que também não houve um entendimento por parte da mantenedora e das escolas no sentido de prover condições para a participação de todos os interessados. Silva e Machado (2021), em estudo anterior, já alertavam para esta questão, ao apontar que este é um processo tenso de negociação com os tempos de afastamento das professoras e professores das escolas, tanto entre equipes diretivas quanto com a mantenedora e que é preciso considerar de forma mais concreta esse aspecto na organização dos tempos dos professores-pesquisadores. Essas condições se expressariam através de uma organização temporal e espacial que considerasse as atividades de pesquisa e formação como inerentes ao processo pedagógico e ao trabalho docente e que, portanto, fizessem parte da carga horária semanal de trabalho.

Tal questão é destacada também pela professora Evelise Pereira, durante a Mesa Redonda do 4º Seminário Municipal, ao apontar que “É muito trabalhoso a gente fazer pesquisa concomitante com a nossa prática, mas ao mesmo tempo depois, é prazeroso quando a gente vê o resultado dentro da sala de aula” (SABERES EM DIÁLOGO, 2020). Ou seja, ainda que haja um reconhecimento acerca do sentimento prazeroso em ver o resultado do trabalho junto aos estudantes, a fala da professora ao comentar sobre o quão trabalhoso é desenvolver práticas de pesquisa concomitantes com as práticas pedagógicas se alinha com os comentários usualmente ouvidos no cotidiano das escolas e que acabam, em muitos

casos, limitando um movimento de pesquisa efetivo, ainda que haja esse desejo.

Ou seja, vivenciamos no contexto do projeto, descompassos em vários âmbitos. Por um lado, o engajamento das professoras e professores com seu trabalho; por outro, a falta de condições efetivas de tempo para tal. Por um lado, o reconhecimento da necessidade da relação entre universidade e educação básica; por outro, a incapacidade da universidade em estabelecer uma relação horizontal com os docentes da escola. Dentre outras fragilidades, as apontadas acima acabam por resultar na constituição de um professor que não se vê como intelectual de sua prática, que não se sente capaz de escrever, que não se entende como produtor de conhecimento. O resgate da autoestima profissional e da assunção do lugar de intelectual, de produtor de conhecimento, vinculado à criação objetiva de condições para tal, deu-se a partir de um movimento que se constituiu coletivamente a partir de demandas individuais e também coletivas,

encaradas de frente pelas equipes gestoras e enfrentadas no sentido de suprir lacunas. Ao conhecer e reconhecer a rede, as/os docentes passaram a se valorizar e a valorizar a própria rede, recuperando a autoestima perdida, sendo este um grande legado do projeto.



Figura 38– Print do Facebook
 Fonte: Portfólio do Projeto Saberes em Diálogo 2019 (DFPP/SME, 2019)

Alguns professores apontaram o Saberes em Diálogo como um importante aliado na profissionalização docente e mesmo no sentido de um apoio no enfrentamento dessas questões, como nos descrevem as professoras Gisele Bervig Martins e Cidia Maria da Silveira, membros da Comissão Coordenadora:

embora o Saberes em Diálogo tenha nos permitido vislumbrar a problemática da profissionalização do docente infantil, o próprio Saberes é um aliado estratégico para enfrentarmos esta questão. Como? Entendendo-o como um espaço potente de reforço e encorajamento de um trabalho colaborativo em rede que não só privilegia uma aprendizagem profissional contextualizada como incorpora a pesquisa na docência. Ou seja, dá ênfase para o trabalho intelectual desse docente, visibilizando o registro da sua prática, seguido de um investimento gradual na autonomia e protagonismo desse profissional que, por sua vez, impactará, mesmo que a médio e longo prazo, em sua adesão e pertencimento a este espaço tão caro e importante que é a Educação Infantil. Portanto, sigamos! (MARTINS e SILVEIRA, 2021, p. 123-124)

Ainda que as estratégias empreendidas tenham contribuído na superação de desafios próprios da profissão docente, não vislumbraremos uma melhora significativa nesse sentido sem que haja estratégias próprias pensadas especificamente no sentido da valorização docente e da melhora das condições de trabalho, incluindo a questão da inclusão de tempos e espaços formativos dentro da carga horária semanal de trabalho docente, conforme apontam os excertos de participantes do projeto em 2019 e 2020:

Tudo muito organizado, só os horários de encontros no início da noite são complicados, principalmente para quem trabalha o dia todo, deveriam ser feitas em horário de trabalho, com participação mediante convocação, após o horário de trabalho é muito complicado, é algo que avaliarei para participar no próximo ano. (DFPP/SME, 2019, p. 40)

[...] segue sendo necessário um espaço na rotina escolar para desenvolvimento desse projeto de forma mais sistemática, pois acaba sendo extraído espaço de outras necessidades do profissional para poder desenvolver suas pesquisas. No entanto, isso não invalida a importância do movimento e o prazer que dele emana quando acompanhamos seu andamento de maneira mais próxima. (DFPP/SME, 2020, p. 99)

Esse reconhecimento dos docentes, que também é um elemento apontado na literatura, nos reforça o quanto tais questões implicariam obrigatoriamente num compromisso de cunho político e de gestão, a fim de pactuar junto a todo um coletivo profissional condições adequadas para o desempenho de suas funções, vinculadas obviamente a um compromisso de qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, compreendendo a função docente para além do trabalho em sala de aula, o que incluiria “agregar na carga horária do professor ao menos uma parte das atividades do projeto, pois resta-se extremamente sobrecarregado próximo do final do ano letivo.” (DFPP/SME, 2019, p. 133)

A Mesa Redonda do 4º Seminário Municipal (SABERES EM DIÁLOGO, 2020), trouxe à discussão, mobilizado pela provocação da professora Giorgia Santos, a questão do(s) tempo(s), pelos conceitos de Chronos e Kairós, ou seja, do tempo sequencial, cronológico, aquele que pode ser medido e do momento vivido, significativo, de um acontecimento. Desde o primeiro evento do Projeto Saberes em Diálogo, o elemento tempo tem sido apontado como um dos aspectos que poderiam ser melhorados, com a ampliação dos espaços de troca, de apresentação de trabalhos, de interlocução, de compartilhamento.

Para o mediador da mesma atividade, Alysson Bentlin (SABERES EM DIÁLOGO, 2020), “escrita e oralidade não dão conta da rica produção que os colegas fizeram e na hora de apresentar esse tempo nos engoliu e isso aparece justamente pela riqueza dos processos de pesquisa, dos relatos e das nossas vivências”. Ou seja, ainda que houvesse uma ampliação dos tempos de apresentação dos trabalhos, talvez esse tempo nunca “fosse o suficiente” tendo em vista a incapacidade da escrita e do relato oral em traduzir a riqueza de uma vivência. São justamente os elementos trazidos tanto por Larrosa (2018) quanto por Ferraço e Silva (2018) ao apontarem que “a experiência é acontecimento que passa em cada sujeito. É plena na medida em que escapa à pura subjetividade, existindo sempre a

possibilidade de que outros possam cruzá-la ou atravessá-la” (FERRAÇO e SILVA, 2018, p. 184). E, por ser subjetiva e propensa a atravessamentos, nem sempre é “traduzível” pela escrita ou pela oralidade, acarretando a sensação quase que permanente de que o tempo nunca é suficiente.

V. Produção e Reflexão partilhada sobre as práticas

O foco no desenvolvimento das pesquisas pelos docentes evidenciou o caráter eminentemente processual do Saberes em Diálogo; contudo, os Seminários Municipais, realizados anualmente e a publicação dos textos em e-book conferiram a visibilidade necessária e a ampliação do compartilhamento das experiências vivenciadas e dos achados das pesquisas.

O registro, entendido como estratégia para a produção e sistematização do conhecimento pedagógico, acabou inserida no contexto do projeto como uma lógica, em que ao mesmo tempo em que se produz elementos, indícios sobre o que se vive, ao se registrar organiza-se as ideias, dá-se sentido àquilo que se viveu e se possibilita que outros possam acessar também, num movimento que se caracteriza pelo compartilhamento. Esse foi um movimento experienciado tanto pelos participantes quanto pelos membros da comissão coordenadora, pois o “escrever a experiência na experiência” se concretizou também pela publicação dos textos que sistematizaram o próprio Saberes em Diálogo (SILVA e MACHADO, 2018; MACHADO, LEDUR e SILVA, 2018; LEDUR, SILVA e MACHADO, 2019; SILVA e MACHADO, 2020; SILVA e MACHADO, 2021; SILVA et.al, 2021; MACHADO, SILVA e SILVA, 2021), ou seja, para além de uma retórica de quem acredita e quer fazer, há uma trajetória que acompanha a prática. Isso revela uma face do trabalho que remete para o potencial do que pode ser a parceria horizontalizada entre educação básica e universidade. De um lado uma prática comum nos meios acadêmicos, de produzir o registro, ainda que não seja comum pensar o

registro de forma coletiva e em que os participantes do processo assumam o protagonismo intelectual desta produção; aqui reside um aprendizado para os meios acadêmicos. De outro, a assunção dos profissionais da educação básica em deslocarem-se do lugar clássico que ocupavam na relação com a universidade, de um lugar de informante (aos pesquisadores acadêmicos) para o lugar de pesquisadores e produtores de um discurso, tanto oral quanto sistematizado, apontando para um conhecimento que se pauta por aquilo que “faz sentido” nesta arena onde habitam seres pensantes.

Na fala das professoras Ana Paula da Silva e Caroline Cristiano Cardoso, na mesa redonda de encerramento do 4º Seminário Municipal,

...as coisas [...] tomam sentido através da linguagem, então assim, é o dar forma ao mundo [...] então quando tu começa a escrever sobre o que tu faz, isso faz muito sentido, a gente conseguir visitar mais vezes a nossa prática. Porque a possibilidade de escrever sobre o que se faz também é muito bom e falar também, porque é a linguagem nos dois sentidos. (SABERES EM DIÁLOGO, 2020)

O registro ele é feito, mas no Saberes em Diálogo ele nos provoca a pensar mais e mais sobre. A gente além de registrar, tem que refletir mais, se preocupar mais e existe a possibilidade da troca com os colegas. (SABERES EM DIÁLOGO, 2020)

O movimento mobilizado nas atividades do projeto acabou por também desencadear formas de trabalho nas escolas, alinhados aos princípios emergidos (SILVA e MACHADO, 2020) e à experiência vivenciada, o que nos possibilitou inferir sobre a potencialidade das estratégias formativas propostas e mesmo das formas de condução dos processos formativos. O relato da professora Priscila Bier da Silveira, aponta nesse sentido:

Em 2018, tivemos nosso projeto de pesquisa na modalidade “Escola” e mais cinco relatos de práticas docentes. Dedicamos uma formação para que os professores pudessem compartilhar suas apresentações, se assim desejassem. Também me

disponibilizei para fazer a leitura de todos os trabalhos e discutirmos os temas que percorriam nossa rotina escolar. Enquanto supervisora, esse contato com os registros escritos dos professores me aproximou desses colegas, pois na leitura pude ter uma perspectiva dos seus trabalhos pedagógicos através de suas narrativas para além do perceptível na rotina institucional. (SILVEIRA, 2021, p. 132)

A relevância pode ser relacionada ao fazer sentido, ao movimento de experienciar que transforma, que escapa à subjetividade e que se realiza por meio da coletividade (FERRAÇO e SILVA, 2018). A vivência, portanto, representa tanto um movimento formativo quanto (principalmente) um movimento auto formativo, na medida em que coloca as professoras e professores na centralidade. O que no dizer dos participantes, pode ser traduzido pelos excertos:

Primeiro que desafia e isso é importante, pois não quero me tornar uma profissional “acomodada” e “conformada”. O professor tem um compromisso com a sua auto formação e essa não pode vir de fora, precisa inicialmente partir do sujeito olhando sobre a sua prática. Estou olhando com maior cuidado, criando novos critérios de escolhas para preparar a minha aula. Escrever sobre a prática dos outros parecia fácil, na especialização e doutorado, o difícil é você escrever sobre a sua própria prática, ser o pesquisador e sujeito da pesquisa. Analisar seus erros, acertos de forma tão imersa que é impossível sair dessa experiência da mesma forma que entrei.

[...] desde que iniciei o projeto no saber a formação continuada na minha escola ganhou novo sentido. A parceria, colaboração e estudo com o grupo de professores qualificou muito! Os estudos, textos e compartilhamento de experiências nos grupos de estudo do saber me fazem repensar constantemente minha prática. Acredito que o principal é que me faz sair de uma certa acomodação que ficamos na rotina escolar e me desafia a qualificar meu fazer docente inspirada por outras práticas. (DPFF/SME, 2019, p. 40)

Os destaques dialogam com o dizer de Ribetto (2016) ao apontar que a experiência, sempre subjetiva, se singulariza ao ser vivida por um sujeito disponível e exposto para a transformação daquilo que está sendo. De outra forma, além da predisposição do sujeito, criar condições adequadas para que a produção, reflexão, sistematização e visibilidade do

conhecimento pedagógico tenha sentido e possa ser “comunicada” com a linguagem docente, é uma condição de viabilidade deste processo.

Em que linguagem comunicar aquilo que fazemos? Quais as linguagens possíveis para comunicar o que se vivencia? Saberes em Diálogo primou por uma escuta que abriu possibilidades de criação de linguagens outras, com as quais fosse possível sistematizar e comunicar o que se faz no chão da escola. Por outro lado, não foi possível institucionalizar tempos e espaços para que esse trabalho de escrita (ou comunicação em linguagens outras) acontecesse, pois ainda que se estivesse frequentemente vinculado ao fazer cotidiano, era necessário ter investido na criação de estratégias de registro e reflexão que permeassem o próprio fazer cotidiano, garantindo condições para tal.

VI. Articulação entre universidade e escola

Afinar a relação com a Universidade era um desejo e um interesse da assessoria pedagógica da SME de Canoas desde algum tempo. Conforme Ledur, Silva e Machado (2019), a parceria com a UNILASALLE para a qualificação das professoras e professores da rede em nível de pós-graduação, no período compreendido entre 2012 e 2015, subsidiou o curso de Mestrado em Educação a 20 (vinte) docentes e os cursos de Especialização em Supervisão Escolar e Orientação Educacional e Educação Inclusiva a 80 (oitenta) docentes. A proposta do programa de bolsas era de que as pesquisas desenvolvidas versassem sobre questões próprias da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC) e que, portanto, pudessem ter alguma contribuição, em termos de formação continuada, dentro da própria RMEC. Entre os anos de 2014 e 2015, alguns movimentos foram empreendidos, por parte da assessoria pedagógica da SME, no sentido de acompanhar os bolsistas e de viabilizar uma interlocução que favorecesse tanto o desenvolvimento das pesquisas, quanto a sua

ampliação através da promoção de encontros de formação coordenados por estes docentes.

Contudo, as ações de acompanhamento não puderam ter continuidade durante algum tempo, porém, o interesse e o desejo, permaneceram adormecidos, à espera de uma oportunidade de recolocá-los em movimento. Esta oportunidade ganhou espaço no início do ano letivo de 2017, com a proposição do 1º Seminário Municipal Saberes em Diálogo.

De um movimento institucional da assessoria pedagógica, buscou-se a universidade, a partir de escolhas pontuais que se deram desde as vivências acadêmicas e profissionais de pessoas. A institucionalização da relação entre a RMEC e a UNILASALLE, após algum tempo, deu-se com a assinatura do acordo de cooperação⁶⁰ sendo que um dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) acaba por assumir o compromisso de representar a instituição nas negociações que seriam necessárias para o desenvolvimento do projeto.

A relação que se estabeleceu entre a Universidade e a Educação Básica, ou seja, UNILASALLE e RMEC, representou um movimento de mão dupla, gerando benefícios para ambos. Ao mesmo tempo em que a RMEC foi potencializada pelas discussões empreendidas neste movimento de interlocução com a Universidade, expresso nas estratégias formativas realizadas em parceria, a Universidade também se alimentou do conhecimento produzido pela e com a escola, através do movimento protagonizado por professoras e professores na realização de suas pesquisas, uma vez que a centralidade da discussão proposta em qualquer programa formativo no campo da educação, na Universidade, não deveria ocorrer de forma descolada das problemáticas vivenciadas na escola.

⁶⁰ Acordo de cooperação n° 05/2018, de 18/12/2018 (CANOAS, 2018a), aditado pelo Termo Aditivo n° 02/18, de 18/12/2018 (CANOAS, 2018b) e Acordo de cooperação n° 18/2020, de 28/02/2020 (CANOAS, 2020b).

A relação entre universidade e escola, no âmbito do Saberes em Diálogo, deu-se em dois aspectos, principalmente. Por um lado, o compartilhamento de um espaço físico, que se expressou pelo desenvolvimento das atividades do projeto nas dependências da UNILASALLE: grupos de estudo, reuniões ampliadas, seminários, lançamentos e demais eventos. A Universidade, como instituição, “abriu as portas” ao projeto, cedendo os espaços para o desenvolvimento das atividades, ainda que tenha sido um processo permeado por tensionamentos, na medida em que foi preciso ir se “cavando” brechas para garantir o uso dos espaços institucionais. Por outro lado, o compartilhamento de espaços de interlocução, numa perspectiva de horizontalidade. A relação que se estabelece entre universidade e escolas abre oportunidades para que as narrativas dos docentes e as reflexões pedagógicas se mesquem e produzam formas de saber e de discurso educativo que até então eram pouco reconhecidas e abrem um terreno fértil para a construção de uma política de identidade docente. Ao reescrever o vivido, torna-se explícito o saber da experiência, que acaba reelaborado com palavras, argumentos e tramas narrativas que dão conta da vida e do dinamismo com que foram vivenciadas e tornam possíveis novas leituras e interpretações, com novos comentários e novos diálogos (SUÁREZ, 2019). Entretanto, este também foi um processo permeado por tensionamentos, pois ainda na metade do segundo ano do projeto, um dos docentes da Universidade, participante da comissão, já demonstrava cansaço e dificuldade de entender uma proposta que horizontalizava decisões, que horizontalizava o saber e horizontalizava o reconhecimento de uma epistemologia que não estava limitada ao ambiente acadêmico e menos ainda a um programa de pós-graduação, tendo por fim abandonado o projeto ao final do segundo ano.

Para Suárez (2019) a expansão do espaço biográfico para o campo educacional gerou condições tanto institucionais, quanto políticas e

acadêmicas que até então eram inexistentes, para que os docentes participem ativamente de processos de pesquisa-formação-ação em colaboração com pesquisadores da universidade ampliando, portanto, o horizonte de expectativas da docência. Este elemento leva-nos a pensar sobre outro importante aspecto que tem relação com o que aponta as sínteses da literatura, ao pensar a formação dos formadores, especialmente quanto à urgência de afinar a relação das formadoras e formadores de docentes com a educação básica, como forma de alimentar e retroalimentar tanto a formação inicial quanto continuada oferecida, pensada numa perspectiva outra, que reposiciona epistemicamente tanto o lugar da universidade quanto o lugar da escola.

VII. Desenvolvimento de uma postura pesquisante

A pesquisa com o cotidiano se consolida numa aprendizagem significativa do ponto de vista da formação e auto formação docente e se expressa também nas práticas pesquisantes propostas com os estudantes. Esse movimento de vivência das professoras e professores, que se expressa na prática pedagógica junto aos estudantes, ficou bastante evidente.

Ou seja, na fala da professora Evelise Pereira, é o “fazer sentido, aproximação com a vida prática, com a vida diária, cotidiana, aproximar o conhecimento acumulado da vida do aluno, aluno protagonista desse conhecimento, dessa construção diária” (SABERES EM DIÁLOGO, 2020). Nas palavras da professora Ana Paula da Silva, os estudantes foram percebendo um movimento de autoria na escola e passaram a se engajar em projetos e ações, de forma propositiva:

“Profe, podemos começar um projeto? ” é uma pergunta que temos recebido continuamente nos últimos meses; alguns quiseram revitalizar os banheiros femininos (primeiro de Anos Finais, com caixinhas de produtos de higiene e frases motivadoras, o que incentivou as de Anos Iniciais a fazerem também). Outras pediram que pudessem dar aulas de ballet a

alunas menores que elas, demonstrando-se dispostas a estar no papel de aprendentes e de ensinantes. (SILVA, 2021, p. 85-86)

Enquanto projeto de formação e entendendo a pesquisa como movimento formativo e auto formativo, Saberes em Diálogo conduziu os docentes a um outro patamar, que de certa forma desacomoda, para reacomodar, amparado por um conhecimento produzido profundamente vinculado com as demandas cotidianas, com as necessidades e interesses.

Tal postura foi identificada através de diferentes movimentos, conforme expresso por um dos membros da comissão coordenadora, ao referir que se tinha a “Necessidade [...]de se perguntar mais – de se querer saber mais da pesquisa que era apresentada, dos interlocutores (DFPP/SME, 2020). Embora mais presente no Ensino Fundamental, tanto do ponto de vista curricular, quanto das práticas pedagógicas, foi possível vislumbrar esse movimento também na Educação Infantil, assim como demonstra o excerto de uma das professoras:

Apesar de muitas vezes não darmos valor suficiente aquilo que a criança tem a nos ofertar a cada dia, percebi que com um simples bichinho de jardim, elas construíram hipóteses, formularam questionamentos e se envolveram de fato com o trabalho, tentando adquirir seu conhecimento que talvez não seja mais empírico e sim sustentando em uma base mais solidificada e estruturada. Conhecimento esse que ambos (professora e alunos) buscaram através do projeto desenvolvido. (DFPP/SME, 2019, p. 41)

Ou seja, é uma postura de questionamento que acaba introjetada e se constitui numa “postura pesquisante” que se expressa tanto numa curiosidade permanente quanto numa abertura ao conhecimento produzido pelo outro. É uma predisposição a aprender com aquilo que o outro produziu.

VIII. Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo e em habilidades

A priorização do conhecimento pedagógico do conteúdo e das habilidades é um dos elementos apontados pelas sínteses da literatura, em relação à formação de professores. Entretanto, como projeto formativo, optamos por priorizar outros aspectos, também elencados tanto pelas sínteses acessadas quanto pelo que as vivências junto à RMEC possibilitaram pensar, a partir da experiência junto aos diferentes coletivos nos quais desenvolvemos formação continuada no decorrer da trajetória profissional.

Ainda que alguns projetos da modalidade REDE, vinculados ao Saberes em Diálogo, tenham se proposto, em sua gênese, a um trabalho que se direcionava de forma mais direta às questões curriculares, de conhecimento pedagógico e das habilidades, como os Projetos Cartografias da Implementação do Referencial Curricular de Canoas e ABC, como projeto de trabalho maior, Saberes em Diálogo não se prestou diretamente a esta finalidade. Ao priorizarmos as demandas do cotidiano, não viabilizamos o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, o que foi uma lacuna na qual não foi possível avançar.

Em alguns momentos, enquanto comissão coordenadora, nos perguntamos sobre como mensurar o aumento da aprendizagem dos alunos ou a melhora da qualidade da educação a partir de um projeto como o Saberes em Diálogo. Por hora, nos demos conta de que nenhum dos indicadores vigentes seria capaz de medir ou mesmo inferir sobre essas questões, pois além de tratarem de aspectos bastante subjetivos, ainda estariam vinculados a um trabalho realizado a longo prazo, ou seja, as ações propostas e desenvolvidas no âmbito de um projeto formativo, que prima pelo desenvolvimento docente, não gera resultados imediatos e menos ainda mensuráveis numericamente. Ao contrário, vemos políticas educacionais de sucesso, desenvolvidas num processo que se dá com

duração prolongada, sem rupturas bruscas, permeada por um processo avaliativo e de planejamento consistentes.

Por outro lado, ainda que as sínteses da literatura apontem neste sentido, questiono-me sobre o “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo” e penso sobre que conhecimento falamos, definido por quem e sendo importante para quem? Suárez e Bustelo (2021) nos auxiliam nesta discussão ao apontarem que devemos tornar o conhecimento válido e o ideal emancipatório da ciência menos indolente, arrogante e autorreferencial e não necessariamente abandoná-lo.

Rufino (2021) aponta na mesma direção, ao questionar a questão curricular da educação que se institui por uma colonização que ainda insiste em se fazer presente e que se vê reforçada pela manutenção dos meios de ensinar e escolarizar, que desconsidera (ou tira da centralidade) a diversidade, o diálogo e o caráter inacabado do humano, uma vez que a colonização se faz a partir de um plano de ensino ou de um currículo que institui “a aprendizagem do ser colonizado via violência e esquecimento de si para sua transformação em algo permanentemente em desvio e submisso” (RUFINO, 2021, p. 16-17).

Desta forma, ainda que haja uma necessidade de pensar indicadores e formas de mensurar a qualidade da educação e as ações empreendidas com esta finalidade, entendendo a formação continuada como uma das peças centrais deste processo, há que se ter clareza sobre tais tensionamentos, com os quais seja necessário fazer escolhas ao se conduzir um processo formativo. São escolhas que estão vinculadas tanto a uma coerência epistêmica e operacional, como já mencionado, quanto à uma necessidade que se manifesta por fatores externos, em que indicadores são considerados para fins de repasse de recursos, por exemplo. Ciente das escolhas feitas, é preciso apostar visceralmente naquilo a que se propôs, tendo clareza de que toda escolha pressupõe também lidar com limitações.

“Esperançando”⁶¹ na formação docente: “vai ter baile”⁶²

“O Saberes pulsou tanto em mim”
Juliana Silva
(DFPP/SME, 2020, p. 107)

Saberes em Diálogo ao mesmo tempo em que surgiu de uma inquietação relativa aos desafios da prática docente cotidiana, se constituiu na mesma perspectiva e se consolidou alicerçado numa vivência coletiva que ultrapassou a compreensão individual de processos vividos subjetivamente e/ou individualmente pelos sujeitos. Ao contrário, as aprendizagens sobre formação continuada em uma rede de ensino emergiram do próprio trabalho e se consolidaram na medida em que a vivência foi validando a experiência vivida como significativa e a conduzindo a um status de princípio existencial que perpassou o coletivo dos sujeitos envolvidos/implicados NA e COM o processo.

O esperançar, neste contexto, se configura como uma expressão que define o movimento investido. É um dar-se conta das fragilidades e comprometer-se visceralmente com a transformação daquilo que não atende aos nossos anseios. Mais do que esperar por soluções externas, o esperançar se traduz no engajamento e participação em um processo em que se vê implicado.

Ainda que tenha havido um movimento de viabilização do Projeto Saberes em Diálogo no âmbito da gestão municipal, favorecido pela autonomia de condução e pela aposta propositiva da Secretaria Municipal

⁶¹ Inspirado no termo utilizado por Freire (1992) na obra *Pedagogia da Esperança*, no qual afirma que “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.”

⁶² “Vai ter baile” foi um termo utilizado de forma recorrente nas atividades do Saberes em Diálogo, desde o ano de 2019, quando o Professor Gilberto Ferreira da Silva propôs, ao final do 3º Seminário Municipal que fosse feito um baile de confraternização do evento no ano seguinte, o que não foi possível, em função do contexto de pandemia no qual nos encontrávamos no 4º Seminário Municipal em 2020.

da Educação, é fato que o referido projeto foi desenvolvido sem um aporte financeiro e de recursos humanos específico. Excetuando-se alguns “investimentos” pontuais, que se concretizaram basicamente na compra de passagens para a vinda de interlocutores externos e na destinação de dois períodos semanais de liberação para as professoras e professores que compunham a comissão coordenadora do Saberes em Diálogo para dedicação ao projeto, não houve, por parte da mantenedora uma destinação de recursos para a sua efetivação.

Nos excertos de fala das professoras e professores participantes na mesa redonda do 3º Seminário Municipal, o “precisamos lutar para fazer mais com mais” e “sair do conformismo de fazer mais com menos” (DFPP/SME, 2019, p. 136) expressa o entendimento de que, via de regra, em educação, se faz muito, ainda que não haja investimento. Por um lado, podemos pensar sobre a potencialidade do desenvolvimento de projetos formativos que se amparam no engajamento docente, tal que, ainda que sem um investimento financeiro específico, consegue sustentar-se e destacar-se no contexto da formação de professores.

Por outro lado e em contraponto, expressa-se um questionamento que nos fizemos durante todo o período de desenvolvimento das atividades, que é pensar que se sem investimento, fizemos tanto, o quanto mais poderíamos fazer se investimentos tivéssemos? Essas questões permearam boa parte das discussões no âmbito da comissão coordenadora e junto à equipe de assessoria da SME. O que vemos na maioria das vezes ocorrer nas gestões municipais são a contratação de projetos e programas pensados em uma relação de exterioridade com os contextos, são projetos e programas engessados, que com a promessa de resultados satisfatórios e rápidos, acabam encantando as gestões municipais, na busca por qualificar a educação. O que, nos dizeres da professora Iracema Santos do Nascimento, constituem “migalhas formativas”, pois temos inculcado na mentalidade do professorado a ideologia da falta (falta teoria, falta prática,

falta segurança, falta leitura) e a ideologia da incompetência, de pensar que o trabalho em si não é formativo (NASCIMENTO, 2022). De outra forma, projetos gestados e emergidos dos coletivos docentes, acabam por se sustentar basicamente no desejo e nas necessidades dos próprios contextos escolares e, por isso, dependem muito mais do engajamento dos participantes, “desobrigando” ou “descomprometendo” a(s) mantenedora(s) de respaldarem os projetos.

A título de síntese, fazendo uso da metáfora utilizada na mesa redonda de encerramento do 4º (e último) Seminário Municipal (SABERES EM DIÁLOGO, 2020), o *mar de incertezas*, no qual se tem um horizonte, mas não se tem um caminho, expressa muito bem o movimento vivenciado no Saberes em Diálogo. O caminho depende do processo, como o mar depende das marés, das correntes, da ciência, dos instrumentos de navegação. Existem, portanto, várias possibilidades para chegar neste horizonte, mas as potencialidades humanas são fundamentais e foram tanto valorizadas quanto reafirmadas durante todo o tempo de duração do projeto. E nesta síntese, escolhi dar ênfase a alguns aspectos, que a partir dos eixos, elementos e fragilidades destacados na avaliação deste estudo, foram possíveis elencar.

O primeiro aspecto, diz respeito ao Saberes em Diálogo permeando todos os espaços formativos da rede e que acabou se tornando “parte da nossa cultura de professor da rede de Canoas” uma vez que “os princípios foram internalizados de alguma forma, porque emergiram da própria rede” (Caroline Cristiano Cardoso, SABERES EM DIÁLOGO, 2020), dando a sensação de mergulho, imersão, afogamento e encharcamento, de algo que foge ao nosso controle. Saberes em Diálogo representou um legado à RMEC, uma herança. Na fala do professor Gilberto Ferreira da Silva (DFPP/SME, 2020, p. 75) “A gente recebeu uma rede em 2017. A gente hoje entrega uma rede completamente diferente”.

O segundo aspecto refere-se à polifonia de vozes vivenciada cotidianamente no âmbito do projeto, em todos os espaços, seja na participação, seja na condução dos processos. O caráter de coletividade vivenciado, instigou cotidianamente nossas sensibilidades e nossas existências, provocando um reexistir em educação e em formação de professores que ainda não tínhamos experimentado.

O terceiro aspecto diz respeito à auto formação, elemento este tão em destaque na literatura atual no campo da formação de professores e que no âmbito do Saberes em Diálogo teve uma expressão viva, uma concretização sobre como os docentes podem se autoformar numa rede de ensino em parceria com seus pares.

O quarto aspecto refere-se ao bem-estar docente e todas as questões que por ele perpassam, dentre eles o conhecer-se e reconhecer-se como intelectual da educação, do buscar a superação da solidão docente, do sentir-se valorizado e do encontrar sentido em seu fazer cotidiano.

O “vai ter baile”, portanto, expressa um sentimento compartilhado por um coletivo, de um desejo de estar junto, de pertencimento, de afetividade, de transbordamento. De algo que superou expectativas, que preencheu, que pulsou, que foi uma aposta existencial. Que se organizou e se preencheu. Que nos preencheu. O coletivo superou cada um de nós em nossas individualidades. Entre o que seria possível fazer, entre a expectativa e o transbordamento do que vivemos, uma entidade com vida própria. Viramos expectadores, sendo surpreendidos a todo instante.

Entre limitações e possibilidades, Saberes em Diálogo se mostrou um projeto potente, do ponto de vista da formação docente centrada nos próprios professores.

Referências

ALMEIDA, Renato Barros de; MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes; SOUZA, Rosiris Pereira de. Base Conceitual da Formação Continuada de professores nas produções acadêmicas brasileiras: o estado do

conhecimento. *Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, v. 31, n. 3, p. 477-491, 2021.

ANDRÉ, Marli; PASSOS, Laurizete Ferragut. Experiências Brasileiras de Formação de Professores da Educação Básica. In: IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

ARIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar: uma antropologia comprometida com la vida**. Quito, Ecuador; Abya Yala, 2010.

ÁVALOS, Beatrice. El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, v. 41, n. 1, p. 77-99, 2007.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 29/12/19.

CANOAS. Lei nº 5933, de 22 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial do Município, Canoas, RS, 22 jun 2015. Disponível em <http://leismunicipa.is/oibul> Acesso em 29/12/19.

CANOAS. **Acordo de cooperação nº 05/2018**. Prefeitura Municipal de Canoas; Universidade La Salle. 2018a.

CANOAS. **Termo aditivo nº 02/2018**. Prefeitura Municipal de Canoas; Universidade La Salle. 2018b.

CANOAS. **Acordo de cooperação nº 18/2020**. Prefeitura Municipal de Canoas; Universidade La Salle. 2020.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 202-219, 1999. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/7rhBBsrKpd4jyCcDWzzC5Kk/abstract/?lang=pt> Acesso em 14/03/22.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010, v.1. Disponível em <https://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao> Acesso em 29/12/19.

DP/SME. **Portfólio de Atividades Projeto Saberes em Diálogo 2017**. Canoas: Diretoria Pedagógica/Secretaria Municipal da Educação, 2017, 114p.

DP/SME. **Portfólio de Atividades Projeto Saberes em Diálogo 2018**. Canoas: Diretoria Pedagógica/Secretaria Municipal da Educação, 2018, 371p.

DFPP/SME. **Portfólio de Atividades Projeto Saberes em Diálogo 2019**. Canoas: Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos/Secretaria Municipal da Educação, 2019, 141p.

DFPP/SME. **Portfólio de Atividades Projeto Saberes em Diálogo 2020**. Canoas: Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos/Secretaria Municipal da Educação, 2020, 111p.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SILVA, Tamili Mardegan. **A escrita como experiência cotidiana: pistas para pensar a formação de professores**. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*. Canoas, v. 23, n. 2, 2018. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4551/pdf> Acesso em 16/04/19.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/single-view/news/professores_do_brasil_novos_cenarios_de_formacao/ Acesso em 31/05/19.

GATTI, Bernadete. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. *Rev. FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020 Disponível em

<https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p15-28> Acesso em 28/05/21.

HOLLYDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. – Brasília: MMA, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “Horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEDUR, Rejane Reckziegel; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira da. A BNCC e a formação de professores: Cartografias de uma pesquisa colaborativa. In: LEDUR, Rejane Reckziegel; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira da. (orgs.). **Referencial curricular e pesquisa colaborativa: cartografias de um percurso formativo vivido na e com a rede**. Canoas, RS. Editora Unilasalle, 2021. Coleção Saberes em Diálogo. Vol. 2. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/article/download/8581/3267> Acesso em 17/12/21

LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. PROJETO SABERES EM DIÁLOGO: mobilizador para a discussão de uma Política de Formação na Rede Municipal de Ensino de Canoas. In: MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da; SILVA, Juliana Cristina da. **Saberes em diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 2**. Canoas, RS: Secretaria Municipal da Educação: Ed. Unilasalle, 2019. Disponível em <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Ebook-Saberes-em-Diálogo-Vol-2-2018.pdf> Acesso em 29/12/19.

MACHADO, Giovanni Bohm; MACHADO, Juliana Aquino; WIVES, Leandro Krug; SILVA, Gilberto Ferreira da. O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260048> Acesso em 06/05/2022.

MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da. (Orgs.) **Saberes em diálogo**. Educação básica, universidade, e pesquisa. Canoas, Editora Unilasalle, 2018. Disponível em <http://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/AF-Saberes-em-dialogos.pdf>. Acesso em 29/11/2019.

MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Juliana Cristina; SILVA, Gilberto Ferreira. Pensar e fazer formação de professores em uma perspectiva outra. **Revista NuestrAmérica**, v. 9, n. 17, fev. 2021. Disponível em <http://nuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/e022> Acesso em 20/08/21.

MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira da. Da radicalidade da vivência de uma experiência de formação de professores decolonizante: o Projeto Saberes em Diálogo. In: SILVA, Gilberto Ferreira da. (org.). **Da descolonização à descolonialidade: fazeres/pensares em educação**. Curitiba: CRV, 2022.

MARTINS, Gisele Bervig; SILVEIRA, Cidia Maria da. Diálogo e a construção de saberes na Rede Infantil de Canoas. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel (orgs.). **Saberes em diálogo: fronteiras entre formação, docência e pesquisa**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2021. Coleção Saberes em Diálogo. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/article/download/8580/3266> Acesso em 08/12/2021.

MONTEIRO, Carolina. A formação de professoras no contexto do ensino remoto: perspectivas e reflexões a partir de um projeto de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras. In: ANDRADE, Sandra dos Santos; NUNES, Marília Forgearini; PICCOLI, Luciana. (orgs.). **Ensino remoto: alguns temas emergenciais para uma prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/18b7cd_bea8ec26870e46aba3515b50c220a023.pdf Acesso em 17/12/21.

MORICONI, Gabriela Miranda et al. Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. **São Paulo: FCC**, 2017.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. PROVE 25 anos: fortalecendo as redes, ressignificando a formação continuada. **Youtube**, 12/03/2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qpcHcCUqvXM> Acesso em 14/03/2022.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Pedroso. Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. **Revista FAIA**, 7 (30), 172-200, 2018. Disponível em <http://editorialabiertafoia.com/pifilojs/index.php/FAIA/article/download/146/161> Acesso em 05/07/2021.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Altersofia y Hacer Decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 24, n. 85, p. 89-116, 2019a.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos** [online], vol. 16, n. 31. ISSN, v. 3841, p. 147-166, 1794, 2019b.

RIBETTO, Anelice. Experiências, experimentações e restos na escrita acadêmica. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO Anelice (orgs.) **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2016.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Mórula Editorial, 2021. E-book Kindle.

SABERES EM DIÁLOGO. MESA REDONDA: 4º Seminário Municipal Saberes em Diálogo. **Youtube**, 06/11/2020. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=IbLL3_Wcm_k&t=6s Acesso em 20/11/2021.

SAMAIN, Etienne. As peles da fotografia: fenômeno, memória/arquivo, desejo. **Visualidades**, v. 10, n. 1, 2012.

SILVA, Ana Paula da. O Projeto Saberes em Diálogo e seus desdobramentos na escola. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel (orgs.). **Saberes em diálogo: fronteiras entre formação, docência e pesquisa**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2021. Coleção Saberes em Diálogo. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/article/download/8580/3266> Acesso em 08/12/21.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Ana Paula da; SILVA, Juliana Cristina da. Formação continuada de professores iniciantes na profissão: contribuições do Projeto "Saberes em Diálogo". **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, e025, 2021. Disponível em <http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n1.e025.id1056> Acesso em 22/08/21.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación/Revista Iberoamericana de Educação**. Vol. 77, núm. 2, 2018. pp. 95-114. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978> acesso em 17/05/19.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. "Saberes em Diálogo" um programa de formação continuada em rede: universidade, educação básica e professores intelectuais na docência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 69, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4937> Acesso em 22/08/21.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Formação continuada de professores: intelectuais na docência criando cultura auto formativa em rede, com a rede, na rede. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 52, 2021. Disponível em <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/6090> Acesso em 22/08/21.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; ZAWASKI, Tatiane Peres. Olhares descoloniais na formação continuada de professores desde a América Latina. **Educação**, p. /34 1-24, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/45270> Acesso em 05/08/22.

SILVEIRA, Priscila Bier da. "O que fazem nessas formações?": conquistando espaço formativo na escola. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel (orgs.). **Saberes em diálogo: fronteiras entre formação, docência e pesquisa**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2021. Coleção Saberes em Diálogo. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/article/download/8580/3266> Acesso em 08/12/21.

SUÁREZ, Daniel. Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente. **En Voces en el Fénix**. núm. 75, 2019. Disponível em <https://www.vocesenelfenix.com/content/narrar-la-experiencia-pedag%C3%B3gica-como-desarrollo-profesionaldocente> Acesso em 12/07/21.

SUÁREZ Daniel; BUSTELO Cynthia. Escritura académica, relatos de experiencia y giro narrativo en el encierro global: la historia de Lili y el mundo de la vida en la cárcel. In: PORTA, Luis. **La expansión biográfica**. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 368-385, 2021.

TIRADO, Genara Pulido. Violencia Epistémica y descolonización del conocimiento. **Sociocriticism**, Vol. XXIV, 1 Y 2, 2009. P. 173-201. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/revista/19997/A/2009> Acesso em 12/06/19.

VEZUB, Lea. Análisis comparativos de políticas de educación. **Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio** en, v. 13, 2019.

WALSH, Catherine. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. **Boletín ICCI-ARY Rimay**, n^a 60, marzo, 2004. pp. 1-6. Disponible em <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.htm> Acceso em: 18/05/2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala,: Quito, 2009.

Horizontes de expectativas
para uma
formação de professores outra



ALECRIM

[...] O Saberes em Diálogo tem sido para todos nós muito mais que pesquisar dentro dos espaços escolares, mas uma aposta de existência, de re-existência. [...] o projeto criou vida própria, que pode ser vista no brilho do olho dos autores de trabalho, no vínculo de afeto estabelecido nos grupos de estudos, [...] nos registros fotográficos nas redes sociais, enfim, uma semente que, a cada dia que passa, ganha força e enraiza, em diferentes direções e espaços.

O Projeto Saberes em Diálogo iniciou com 3 pessoas e hoje perdemos a conta de quem foi tocado por ele. [...] E seguido, (em) diferentes momentos, temos presenciado menções ao Saberes: nas formações das escolas, no ciclo formativo de implementação da BNCC, nas falas das equipes pedagógicas; nessas oportunidades o projeto renasce e floresce na rede, com a rede e para além da rede.

Nessa brecha da semente e do florescer, aqui faremos uma breve analogia ao Alecrim, e já compartilharemos os motivos. Algumas culturas associam o alecrim ao estudo e conhecimento, uma planta que traz vontade de mudar e conhecer o novo e incentiva a pessoa a ter sabedoria para viver e amar. O Saberes em Diálogo tem mobilizado a rede municipal de ensino de Canoas a estudar sobre sua prática, olhar para sua sabedoria e à reinvenção quando necessária.

Outras especialidades do Alecrim seriam o aroma, o tempero, o chá quentinho que conforta e auxilia na concentração. Ao fazer uma retrospectiva de 2020, muitas vezes em meio aos inúmeros afazeres que nos interpelam, parávamos tudo, pois no dia tal aconteceria a reunião com o grupo de estudos do Saberes em Diálogo. Para tudo, faz o respiro, resgata as orientações do último encontro (será o artigo, a apresentação, os autores pesquisados?), abre o meet e inicia. Nesse movimento, vem o chá quentinho camuflado nas palavras das colegas que ali estão: que nos lembram que não estamos sós, que somos potentes e podemos sim sonhar e trabalhar por uma educação pública de qualidade. Dessa fonte, bebemos uma quantidade significativa de ânimo e de esperança, que tornam a próxima sequência de dias melhor e mais perfumada.

[...] através da experiência única que temos vivido com o Projeto Saberes em Diálogo há quatro anos, podemos inferir que as sementes do projeto que nascem nos diferentes campos foram sim semeadas. Foram semeadas pelas nossas colegas docentes que, no chão da escola, com competência e conhecimento, tornam nossos campos mais belos e geradores de vida. Nesse campo, não é mais possível saber o nome do jardineiro responsável por determinada mudinha e isso hoje para nós não tem importância. Somos um coletivo, no qual uns plantam, regam e colhem; enquanto outros temperam e perfumam. Todas essas ações têm igual importância, ancoradas na horizontalidade e amorosidade. [...]

**Texto construído e apresentado por
Juliana Cristina da Silva na Mesa de Trabalho
do 4º Seminário Saberes em Diálogo
(06/11/2020)**

Disponível em https://youtu.be/IbLI3_Wcm_k



Inspirações Pedagógicas do que a experiência vivida permitiu sintetizar

A encantaria da educação é parir seres que não cessam de renascer ao longo das suas jornadas. Parida e parteira de si e de muitos outros, a educação remete a processos sempre coletivos, afetivos, conflituosos, despedaçamentos e remontagens do ser.
RUFINO (2021, p. 13)

Entender as problemáticas que nos inquietam... Buscar estrategicamente formas de melhor compreendê-las... Colocá-las em movimento constante, na construção de caminhos possíveis... Essas ações constituem hoje uma prerrogativa ao trabalho docente ao mesmo tempo em que nos reposiciona e recoloca no lugar de produtores de conhecimento científico e pedagógico, como intelectuais de nossa própria prática.

As posturas pesquisantes e as estratégias produzidas COM a Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC) no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo constituíram, com potencialidade, uma aposta numa forma outra de pensar e fazer formação de professores, que no âmbito desta pesquisa, foi abrindo espaço para colocá-la em diálogo junto a outras experiências, num movimento de retroalimentação da pesquisa proposta e do trabalho desenvolvido, mas também como produção de conhecimento pedagógico.

Este documento, portanto, se caracteriza como uma síntese do que foi possível aprender COM a experiência vivenciada, amparada nos estudos já apresentados. Não se trata de um modelo replicável, pois tal

conceito seria incoerente com o conjunto de elementos e reflexões até aqui apresentados. Trata-se antes disso de um conjunto de inspirações, de sinalizações, de caminhos já trilhados pelo coletivo docente do Projeto Saberes em Diálogo e com o qual foi possível construir conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos (ou de um fazer decolonial) sobre uma formação de professores que tenha os sujeitos e suas necessidades na centralidade.

Esta síntese se constitui desde a experiência vivenciada, amparada pela metáfora do mar de incertezas⁶³. Neste contexto, tem-se um horizonte, mas o caminho depende do processo, pois como o mar depende das marés, das correntes, da ciência, dos instrumentos de navegação, existem, portanto, várias possibilidades para chegar neste horizonte. Entretanto, fundamental ao processo que se constitui serão as potencialidades humanas.

Falo de onde existo (MACEDO, 2012) ou um *pensamento desde* (WALSH, 2009) são os pontos de partida e os eixos condutores para pensar toda e qualquer proposta formativa, com a garantia de coerência para com as escolhas até aqui explicitadas. Tendo em vista a ideia de um fazer decolonial (OCAÑA E LÓPEZ, 2019), que no contexto desta tese se expressa por posturas pesquisantes já descritas nos estudos anteriores, apresento uma tradução destas posturas a partir de exemplos que possam, de certa forma, trazer alguma concretude. Na linha do fazer pesquisante que desenvolvemos no âmbito do Saberes em Diálogo, formação de professores e ensino não ocorrem descoladamente e, portanto, parece coerente amparar os fazeres a partir destas posturas aqui construídas, pois se caracterizaram tanto nas ações formativas, quanto por quem vivenciou o processo.

⁶³ A metáfora do *mar de incertezas* foi abordada durante a mesa redonda do 4º Seminário Municipal Saberes em Diálogo, em 2020, disponível pelo link https://www.youtube.com/watch?v=IbLl3_Wcm_k&t=6s

Posturas

pesquisantes

ACESSAR

- Organizar Diagnósticos
- Buscar elementos e indícios
- Aproximar-se dos envolvidos

Sensibilizar-se

- Deixar-se ser tocado pelas experiências
- Abrir-se para a emoção e a comoção
- Deixar-se impactar

Contemplar/Escutar

- Observar e Escutar sensivelmente e com empatia
- Atribuir sentido(s)

Conversar/Dialogar

- Observar e Escutar sensivelmente e com empatia
- "Versar com" - conversa que emerge da relação

REFLEXIONAR/ REFLETIR

- Priorizar os processos
 - Interpretar criticamente
- Analisar possibilidades e limitações

Registrar/ Documentar/ Sistematizar

- Ordenar e reconstruir as reflexões
- Interpretar criticamente
- Explicitar as lógicas do vivido

A partir do exercício das posturas pesquisantes, traduzida pelos posicionamentos pessoais-profissionais-existenciais apresentados, foram emergindo princípios, com os quais Saberes em Diálogo e as demais ações pedagógicas com a RMEC no período foram se constituindo, quase que artesanalmente. No contexto formativo, os fazeres compreendem as ações pautadas por princípios que não se revelam como elementos dados a priori, mas como aspectos que emergem do próprio trabalho e que por esse mesmo motivo, são passíveis de flexibilidade.

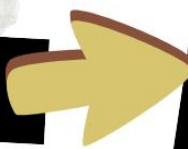
Os fazeres se constituem em um movimento de duplo viés, pois ao mesmo tempo em que estão condicionados à gestão do trabalho pedagógico, seja na sala de aula, na gestão da escola ou na gestão de uma rede, também estão relacionados à uma postura epistêmica, sobre a forma como se concebe a produção do conhecimento pedagógico e a aprendizagem. Das formas de gestão do trabalho pedagógico, amparadas pela postura epistêmica que se exercitou, foram emergindo os fazeres do Projeto Saberes em Diálogo, que mais do que ações ou estratégias se expressam por modos de fazer, de co-conduzir processos, de experienciar e vivenciar.

Sendo assim, tendo como pano de fundo os oito princípios emergidos do Saberes em Diálogo (SILVA e MACHADO, 2020), ou seja, 1) Protagonismo Docente; 2) Horizontalidade; 3) Trabalho Colaborativo; 4) Formação entre pares; 5) Registro e Visibilidade das práticas docentes; 6) Foco nas Demandas do cotidiano; 7) Adesão Espontânea e; 8) Pertencimento, Acolhimento, Afetividade, apresento na sequência alguns dos fazeres que experienciamos e exercitamos no processo. Ainda que mais próximos a um ou outro princípio, os fazeres se costuram desde o conjunto dos princípios, não sendo possível, neste momento, separá-los.

Gestão do trabalho pedagógico



Episteme



Traduzidos em Fazeres

Protagonismo dos professores da RMEC nos espaços de fala dos eventos

Descentralização de tarefas, apostando na potência do coletivo

Compreensão sobre o potencial formativo de todos os espaços.

Demandas cotidianas da escola assumindo a centralidade dos espaços formativos

Relatos da prática compoem as programações das atividades

Alternância de pessoas/professoras/professores na condução de atividades formativas e de espaços de fala

Protagonismo Docente

Horizontalidade

Trabalho Colaborativo

Formação entre pares

Registro e Visibilidade das práticas docentes

Foco nas Demandas do cotidiano

Adesão Espontânea

Pertencimento, Acolhimento, Afetividade

Vivência de confraternização, compartilhamento e celebração com os pares

Construção COM os professores sobre as temáticas e dinâmicas mais efetivas, que atendam os anseios e possam contribuir objetivamente no trabalho desenvolvido

Realizações de atividades por adesão espontânea quando possível

Valorização do conhecimento produzido desde o chão da escola

Aposta na potência dos docentes para assumir os espaços de fala e de condução dos processos

Os eventos e atividades formativas realizados na rede representaram mais do que um momento de trabalho, pois se constituíram como tempo e espaço de celebração, confraternização e compartilhamento daquilo que se fez, daquilo que se experimentou. Os eventos “além da rede”, por outro lado, se caracterizaram essencialmente como um momento de visibilidade do trabalho desenvolvido, de compartilhamento e do exercício de pertencimento.

Avaliar os processos formativos é condição destacada tanto na literatura quando pela experiência no campo,

sendo importante para verificar a sua efetividade e, principalmente, para orientar, reorientar e conduzir as ações e estratégias empreendidas, a fim de contribuir na condução dos processos. A sistematização dos instrumentos de registro foi fundamental para a condução qualificada do processo, tendo em vista que a partir desta se tornou possível a análise individual e coletiva acerca do que foi possível vivenciar junto aos docentes. Para Carrillo (2006), a sistematização tem um caráter pragmático, que busca melhorar a própria prática, gerar ajustes, deslocamentos e mudanças necessárias, sendo assim uma ação consciente, em que, na medida em que os atores vão ampliando seus olhares sobre as dinâmicas, relações e leituras da prática, vão reorientando suas próprias ações.

No Saberes em Diálogo, utilizamos alguns instrumentos com recorrência:



- O uso de **formulários de avaliação** das atividades desenvolvidas, possibilitou o avaliar e (re)projetar durante o processo, fornecendo elementos valiosos.
- O **diário de campo** mostrou-se um dispositivo fecundo que, ao acompanhar o percurso da pesquisa e do próprio trabalho, foi acompanhando o fazer profissional e acadêmico do professor-pesquisador, elevando a prática do registro e da reflexão sobre o vivido a um outro status.

- O **registro coletivo de encontros e reuniões** (via *Google Docs*), tornou-se relevante, a partir do entendimento de que as memórias das experiências vivenciadas iam nos auxiliando na compreensão do presente e na projeção do futuro.

- Os **portfólios** foram usados com a função de agregar todas as informações, registros, documentos, prints de redes sociais/grupos de WhatsApp

etc., relacionadas a ele, criando memória e registro do vivido.



- A produção de relatos e artigos sobre a experiência, inclusive com a publicação das produções em livros e e-books, possibilitou tanto o registro reflexivo cuidadoso sobre o projeto, quanto a visibilidade do trabalho desenvolvido a outros espaços e dentro da própria rede.
- Importante destacar o quanto as estratégias, ações, fazeres e instrumentos de registro e sistematização foram usados com duplo viés; por um lado, no papel da assessoria pedagógica, no planejamento e

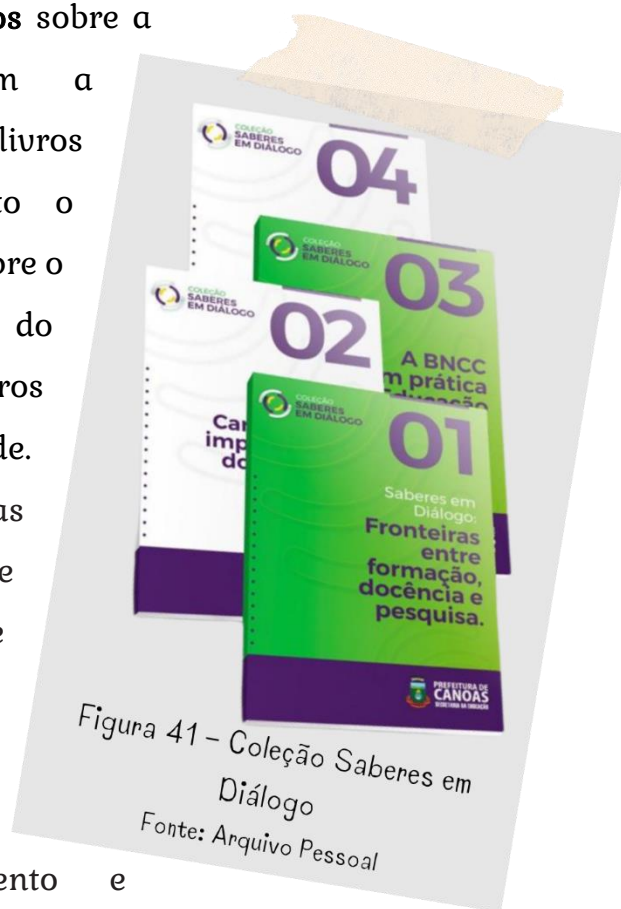


Figura 41 – Coleção Saberes em Diálogo

Fonte: Arquivo Pessoal



Figura 42 – Print do Facebook

Fonte: Portfólio do Projeto Saberes em Diálogo 2020 (DFPP/SME, 2020)

proposição das ações formativas; por outro, na condição de pesquisadora. O movimento de sistematização acabou por conjugar a necessidade da pesquisa da tese com a necessidade da assessoria pedagógica da SME, não sendo hoje possível delimitar a mobilização principal, mas sendo possível inferir sobre a potencialidade que assume este movimento de registro tanto na pesquisa, quanto na assessoria pedagógica, quanto nos processos formativos.

Os lugares, sentidos e significados atribuídos por cada participante estiveram permeados pela subjetividade, entretanto, como coletivo pudemos experimentar sentimentos compartilhados, externados e expressados, com os quais os conhecimentos pedagógicos construídos puderam ser vislumbrados.

Referências

CARRILLO, Alfonso Torres. Por una investigación desde el margen. In: BECERRA, Absalón Jiménez; CARRILLO, Alfonso Torres (comp.). **La práctica investigativa en ciencias sociales**. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa implicada: Pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología ‘otra’ y formas ‘otras’ de conocer y amar. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 24, n. 85, p. 89-116, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Mórula Editorial, 2021. E-book Kindle.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. "Saberes em Diálogo" um programa de formação continuada em rede: universidade, educação básica e professores intelectuais na docência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 69, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4937> Acesso em 22/08/21.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, v. 3, 2009.



Sobre-Vivências: habitando a formação continuada de professores



“recordar” es “volver al corazón”, el recuerdo no sólo encierra datos del pasado, sino múltiples vínculos emocionales, valorativos y relacionales con dicho pasado, con el presente y con los otros.
CARRILLO (2006, p. 78)

Ao longo do folhear, serão despertadas sensações de cisma, implicação, rebeldia, amor, fúria e liberdade. Cantarei a educação com respeito e compromisso com as aprendizagens que foram plantadas nessa terra por muitas e muitos que vieram antes — os que fazem junto essa travessia e os que irão confiar a zelação das defesas compartilhadas. Dessas aprendizagens foi feito um plantio que une diversos corpos, memórias e saberes. Um roçado de esperanças que semeia nesse chão a aposta da educação como prática que tem como principal tarefa responder de forma responsável às injustiças produzidas pelo contínuo colonial.
RUFINO (2021, p. 5)

Como registrar uma trajetória? Desenvolver uma pesquisa com a escola ou uma pesquisa “à prática da universidade”? Com quem dialogo, autores, outras experiências? Com quem eu já converso, com quem mais? O que eu converso, sobre o que? Como fazer? (DP/SME, 2018). Os questionamentos, produzidos pela Comissão Coordenadora do Saberes em Diálogo, em junho de 2018, dialogam de forma muito próxima com o processo de construção dessa tese.

Chegar ao final dessa jornada gera sentimentos ambíguos. Por um lado, a exaustão de um movimento que precisa ser finalizado, por outro,

uma sensação de inacabamento, de que não foi possível concluir ciclos, fechar portas. Uma implicação pessoal-profissional acadêmica que se fez sentipensante. No campo das apostas, as experiências vivenciadas, a formação por nós habitada, gerou memórias de um futuro que ainda não foi vivido. É o horizonte de expectativas que retoma sonhos e utopias e nos coloca permanentemente em caminhar...

No campo das metáforas, que permearam esta tese, penso neste processo como uma gestação. Gestar, gerar, germinar. Gestão, gestação, germinação. A semente contida de embrião, no tempo-espço por nós habitado e que aqui serviu como pano de fundo, ao ser lançada em solo fértil, germinou, floresceu, voltou a produzir sementes. Após mais de 2 anos, vemos sementes que germinaram no solo fértil da RMEC.

Mais do que um esforço de pesquisa, o movimento aqui empreendido exercitou a endocompreensão, compreendendo de dentro os fenômenos e as dinâmicas que constituíram os contextos de vida, de trabalho e de pesquisa. Viver e conviver, sistematizar e avaliar um projeto de formação de professores gestado coletivamente, no seio da rede de ensino que me fez a profissional que me formo, todos os dias. Por esse motivo, as oito reflexões, aqui apresentadas, mesclam-se por aquilo que a pesquisa de tese permitiu desvendar, mas também pelas aprendizagens que foram vivenciadas no âmbito do projeto e, neste caso, não é possível mais distinguir o pesquisador do professor que vivenciou o processo.

A primeira reflexão está articulada de forma mais específica ao estudo 1 da tese, mas acabou permeando todo o processo de pesquisa que se costurou. Diz respeito à **decolonialidade como uma escolha existencial** e que, portanto, vai impactando as formas de ser, conhecer, viver, conviver e as escolhas que vamos fazendo no decorrer de nossa trajetória, em todos os aspectos. A possibilidade de pensar a produção de conhecimento nessa lógica implica em abrir espaço para formas outras, sabedorias insurgentes que nos possibilitam ressignificar nossas crenças epistêmicas em busca de

um caminho alternativo. Nessa pegada, o *fazer decolonial* de Ocaña e López (2019a, 2019b) inspira formas outras de fazer pesquisa e acaba por se expressar pela ideia da construção das posturas pesquisantes (Acessar, Sensibilizar-se, Contemplar/Escutar, Conversar/Dialogar, Reflexionar/Refletir, Registrar/Documentar/Sistematizar), que constituem tanto um jeito de fazer pesquisa quanto um jeito de fazer formação continuada de professores. Ou seja, mais do que um “caminho metodológico”, se revelam como posturas, jeitos de fazer, jeitos de ser, jeitos de (con)viver e jeitos de dizer, que expressam um caráter mais amplo e mais complexo, comprometido com a vida.

A segunda reflexão refere-se a **pensar a pesquisa e a formação desde uma aposta geopistêmica**, partindo e trabalhando COM os contextos. Lidamos ainda de forma recorrente com uma herança colonial, em que os contextos colonizadores, em especial europeu e estadunidense, continuam conduzindo as pesquisas e discussões em educação, sem que haja necessariamente elementos de aproximação com os contextos. Embora sejam possíveis algumas aproximações entre os achados das pesquisas desenvolvidas “lá e aqui”, ao desconsiderar o caráter geopistêmico da produção do conhecimento, ou seja, desde onde o conhecimento foi produzido, cai-se na armadilha de pensar de forma universalizante, desconsiderando as especificidades. A pesquisa do e com o cotidiano, neste sentido, revela-se como uma possibilidade que expressa um caráter decolonial, ao se deslocar para a centralidade o pensar desde os lugares e com as pessoas.

A terceira reflexão diz respeito à **possibilidade de gerar e gestar o novo, o inusitado**, mobilizado pelas lacunas detectadas pela produção nacional e internacional na área e que com isso alavanca a busca por alternativas. No âmbito do Projeto Saberes em Diálogo, o movimento de sistematização, que empreendemos como lógica no trabalho desenvolvido e que foi nos fornecendo elementos valiosos para a condução do trabalho,

com a possibilidade de correlacionar a literatura, nos permitiu reconhecer o quanto o processo se construiu justamente no ato (com e pela) experimentação. A proposição de processos comprometidos com as pessoas, que as colocam na centralidade e consideram fortemente seus interesses, necessidades, potencialidades e limitações, mobilizam sentimentos de engajamento e pertencimento, gerando bem-estar docente, com a possibilidade do (auto)reconhecimento da professora/professor como intelectual, como produtora/produtor de conhecimento, como protagonista de um processo formativo e auto formativo. Tais elementos dialogam hoje com uma postura decolonizadora.

A quarta reflexão dá ênfase justamente à questão **do registro, da sistematização e da socialização dos processos vivenciados** e se ampara no reconhecimento sobre sua relevância, sejam eles na pesquisa, sejam eles na formação de professores, possibilitando qualificar o trabalho desenvolvido e reconduzir o professor a um status de intelectual de sua prática. Sistematizar foi um elemento chave para o processo, pois a cada movimento de escrita, vivenciado na e com e experiência, a cada movimento de sistematização do trabalho, experimentava-se tanto o (re)conhecimento e a acomodação, quanto o ver emergir novos/outros elementos. O registro e a sistematização foram fundamentais também para a visibilidade do trabalho, bem como na questão do pertencimento, pois ao se reconhecer naquilo que estava apresentado, os sentidos sobre o trabalho iam se constituindo.

A quinta reflexão diz respeito a pensar sobre a **dissonância entre os interesses e necessidades das gestões, dos governos e daqueles que estão com o pé no chão da escola**. A formação continuada docente tem em sua gênese o objetivo de qualificar a prática pedagógica. O “ensinar” do ensino-aprendizagem. Mas o que vem antes e o que vem depois? Para que as professoras e professores qualifiquem sua prática, é necessário considerar suas necessidades, seus interesses, o bem-estar docente, as condições de

trabalho, levar em conta todos os aspectos que perpassam a subjetividade de uma prática pedagógica pensada e desenvolvida por gente. A formação desenvolvida de forma desarticulada ou descomprometida deste olhar talvez não tenha condições de ser desenvolvida com a adesão visceral dos docentes, que constitui um elemento importante para que aquilo que é pontualmente proposto, possa se entrelaçar ao que se vive diariamente na escola. Por outro lado, a formação, melhorando a prática pedagógica, tem que acabar refletindo na melhora da aprendizagem dos estudantes. É o “aprender” do ensino-aprendizagem, pensado em toda a sua complexidade, mas sem que se caia na armadilha da culpabilização do professor, considerando a gama de elementos que perpassam tal questão. Assim, o que vemos ocorrer com recorrência é a contratação de projetos e programas pensados em uma relação de exterioridade, contratados pelas gestões públicas, geralmente engessados, com a promessa de resultados satisfatórios e rápidos. Neste sentido, emergem os questionamentos: de que estratégias podemos lançar mão para que a qualificação da prática docente reverta em mais (e mais qualificada) aprendizagem? Como fazer como que tudo isso acabe refletido nos indicadores de qualidade da educação, que hoje pautam as políticas públicas? Como cotizar os indicadores com uma educação decolonizadora? Quais os elementos necessários para que se possa considerar tudo isso como uma ciranda, um movimento circular que se conecta o tempo todo?

A sexta reflexão considera problematizar o **(des)comprometimento das gestões com os processos pedagógicos e formativos**, apostando nas possibilidades e potências ao mesmo tempo em que se garante as condições de viabilidade das propostas formativas, pois de outro modo, acaba por se constituir em um processo que não contribui na profissionalização docente, ratificando uma cultura formativa tradicional que desconsidera a formação como inerente ao fazer das professoras e professores, bem como acaba por colocá-los à margem da produção de

conhecimento pedagógico. A falta de investimentos e disponibilização de recursos financeiros, humanos e materiais das mantenedoras das redes públicas de ensino e das escolas desconsidera que é necessário equacionar as oportunidades oferecidas e as condições de participação dos docentes, bem como as ações complementares que ajudarão a mobilizar e a consolidar o que foi possível construir no cotidiano da escola, ainda que tenha sido possível “garantir” a existência do projeto Saberes em Diálogo prioritariamente a partir do engajamento docente. Com isso, vemos acontecer projetos gestados e emergidos dos coletivos docentes, mas que acabam por se sustentar basicamente no desejo e nas necessidades das professoras e professores, de certa forma “desobrigando” ou “descomprometendo” a(s) mantenedora(s) de respaldar(em) os projetos.

Cotizar as propostas pedagógicas e formativas com as condições de trabalho é uma das limitações evidenciadas, apontada de forma recorrente tanto pelos docentes quanto pelas sínteses da literatura no campo, que se expressam principalmente pela constatação da falta de tempo e de espaço para que pesquisa e formação se consolidem no cotidiano do trabalho no chão da escola. Tal questão requer um claro posicionamento institucional, que se ampare no reconhecimento de tais elementos como potencializadores do trabalho docente e como uma das únicas alternativas para a superação dos desafios cotidianamente enfrentados na escola e na educação.

A sétima reflexão diz respeito a pensar o quanto a **realização de um trabalho coletivo, colaborativo, amparado em pressupostos da horizontalidade e da gestão democrática** se expressam como um potencial formativo e auto formativo, ao mesmo tempo em que representam um enorme desafio profissional, pressupondo as dinâmicas com as quais nos formamos docentes, pois engloba o exercício de aposta no outro, de confiança, de adaptação, de flexibilidade e de compartilhamento de responsabilidades. Apostar no acolhimento, na afetividade, na polifonia de

vozes, na coletividade, contribuem para o bem-estar docente, para o engajamento, para a criação do sentimento de pertença, do (auto)reconhecimento como intelectual da educação e na superação da solidão docente, bem como constitui uma possibilidade auto formativa.

Finalmente, cabe pensar sobre a necessidade de se **avaliar permanentemente** os processos formativos desenvolvidos, tanto para identificar lacunas, para destacar as potencialidades, para redirecionar os processos, para construir e reconstruir de forma propositiva. Este elemento se destacou tanto na literatura no campo quanto foi possível evidenciar a partir das vivências experienciadas.

A tese aqui sustentada, portanto, encontrou nos estudos desenvolvidos, elementos que permitem afirmar que é possível qualificar o fazer docente através da formação continuada de professores, partindo de uma aposta no professor intelectual/pesquisador como uma possibilidade de fazer ciência que não se restringe ao academicismo eurocentrado, abrindo oportunidades para que a escola possa se constituir um lugar privilegiado para que estas experiências se tornem mobilizadoras de novos fazeres do conhecimento que qualificam a educação.

Plantar é apostar. Para plantar, porém, há que se lidar com o solo, cuidar para que se torne ou continue fértil, propício para receber a semente; cuidar para que se mantenha assim: nem seco demais, nem úmido demais, exercitando o limite entre a proteção e a autonomia. Plantar uma semente é esperar. É saber esperar, mas também é um dar-se conta das fragilidades e comprometer-se com a transformação daquilo com que nos vemos implicados. Saberes em Diálogo foi a semente lançada no solo fértil da RMEC, que surgiu de inquietações compartilhadas e se consolidou numa vivência coletiva engajada, que foi validando a experiência vivida como significativa e a transformando em um princípio profissional-existencial. As sementes lançadas se fizeram na RMEC como uma herança, um legado com que hoje fizeram germinar outras coisas,

outros movimentos, outras possibilidades e que vez ou outra nos atravessam.

Referências

CARRILLO, Alfonso Torres. Por una investigación desde el margen. In: BECERRA, Absalón Jiménez; CARRILLO, Alfonso Torres (comp.). **La práctica investigativa en ciencias sociales**. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. 2006.

DP/SME. **Portfólio de Atividades Projeto Saberes em Diálogo 2018**. Canoas: Diretoria Pedagógica/Secretaria Municipal da Educação, 2018, 371p.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 24, n. 85, p. 89-116, 2019a.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos** [online], vol. 16, n. 31. ISSN, v. 3841, p. 147-166, 1794, 2019b.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Mórula Editorial, 2021. E-book Kindle.

e.du.ca.ção

Balaio de experiências trançado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa. Seus fios são tudo aquilo que nos atravessa e toca. Encantamento de batalha e cura que nos faz como seres únicos de inscrições intransferíveis e imensuráveis. Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade.

de.co.lo.ni.za.ção

O remédio para recuperar sonhos, firmar a liga, fechar o corpo, irmanar o velho e o novo que farão guarda de proteção à palmeira que sustenta a aldeia.[...]
Prática cotidiana implicada com a diversidade e o caráter ecológico das existências. Capacidade de responder com vida a um sistema de mortandade.
(RUFINO, 2021, p. 4)