

## Capítulo I

### **Formação continuada de educadores em diálogo: protagonismos e apostas geoepistêmicas**

*Gilberto Ferreira da Silva*<sup>1</sup>

*Juliana Aquino Machado*<sup>2</sup>

#### **Introdução**

Neste capítulo procuramos situar o lugar da pesquisa que se parte para construir a reflexão desde o campo da formação continuada de professores. Para dar conta deste propósito lançamos mão de alguns trabalhos acadêmicos que procuram realizar sínteses, demonstrando por onde anda a discussão e como se pode dar continuidade, aperfeiçoando ou exercitando modos de produzir conhecimento, assim como de ações efetivas nesta área.

Em um segundo momento, apresentamos de forma objetiva o projeto Saberes em Diálogo, destacando aqueles elementos que conseguimos extrair da experiência realizada em seus três anos de funcionamento, colocando-os em diálogo com a produção existente e realizando um processo de autorreflexão.

Finalmente, apontamos alguns “horizontes” que a trajetória percorrida até o momento permitiu experimentar e amadurecer. De maneira provocativa, buscamos no referencial da descolonialidade aportes para dar continuidade e vislumbrar novos rumos ao trabalho.

#### **O esforço por localizar as lacunas, positivities e avanços oferecidos pela produção**

O exercício para compreender as contribuições que a pesquisa no campo

- 
- 1 Doutor em Educação. Pesquisador CNPq 2. Professor do PPG em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural. E-mail: [gilberto.ferreira65@gmail.com](mailto:gilberto.ferreira65@gmail.com)
  - 2 Mestre e Doutoranda em Educação. Bolsista CAPES/PROSUC. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Assessora Pedagógica na Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME. E-mail: [juliana.machado@canoas.rs.gov.br](mailto:juliana.machado@canoas.rs.gov.br)

da formação continuada de educadores tem aportado nas últimas décadas vem mobilizando as preocupações no *que fazer* formativo. Em trabalho anterior (SILVA e MACHADO, 2018), fez-se um primeiro movimento que buscou localizar os avanços, os acertos, as positivities e as lacunas que a produção acadêmica aponta neste campo de estudos. Apoiado em autores consagrados, procurou-se evidenciar que sínteses eram possíveis de serem realizadas com o intuito de jogar luzes sobre este vasto, dinâmico e sempre urgente campo. Como resultado deste esforço, Silva e Machado (2018) apontam, tanto no contexto europeu quanto na região latino-americana e contexto nacional brasileiro, que:

uma ação formadora docente deve estar visceralmente articulada com a realidade dos problemas educacionais práticos do chão da escola. Esta com certeza deve ocupar as preocupações de gestores, assessores e pesquisadores na área. De outro modo se observa uma certa pobreza de iniciativas ousadas que rompam com modelos clássicos de formação centrados na reprodução (...) (p. 108).

Lançamos mão, como forma complementar, de um estudo realizado pela UNESCO (2013) que toma por objetivo formular um estado da arte e, ao mesmo tempo, oferecer algumas orientações para possíveis políticas docentes aos países da América Latina e Caribe. Tal estudo responde por uma das estratégias da UNESCO de cunho mundial denominado “Professores para uma educação para todos”. A composição deste estudo seguiu uma metodologia em que se lançou mão da contribuição de diferentes pesquisadores, formando oito grupos de consultores referentes a oito países (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Trinidad y Tobago). Para a formação do grupo de cada país, considerou-se contemplar a representatividade desde as esferas governamental, acadêmica e sindical. O estudo aponta para a compreensão da formação continuada como “continuo que va desde la preparación inicial atravesando toda la vida laboral hasta el final de la misma. Esta perspectiva, relativamente novedosa en el contexto de la profesión docente, implica un cambio de paradigma en su definición” (UNESCO, 2013, p. 57). Essas formas de compreender a formação continuada de docentes têm sido recorrentes na literatura:

se hace énfasis en que se aprende a ser docente a través de la reflexión sobre la propia práctica, proceso que demanda de esquemas y modelos que propician un aprendizaje compartido a propósito de las situaciones que se enfrentan cotidianamente en los contextos peculiares en los que se enseña a grupos de alumnos diversos (UNESCO, 2013, p. 57).

A lapidação de conceitos sobre formação continuada contribui para ampliar com certa clareza onde e como se deve realizar o investimento na formação. Na sequência, o relatório, amparado em um conjunto importante e representativo de estudos destaca aspectos na região latino-americana e Caribe em que se revelam as fragilidades desse processo:

discontinuidad de los programas y las acciones; las escalas de operación; los modelos, diseños y procesos frecuentemente alejados de intereses, entornos y necesidades de los sujetos; las dificultades de acceso; la precariedad de los formadores; la insuficiencia de recursos; y la falta de definición sobre el tiempo que los individuos o los colectivos pueden dedicar a estos procesos dentro de las jornadas laborales sin perjudicar la atención a los alumnos (UNESCO, 2013, p. 57)

De igual maneira se destacam outros elementos que podem contribuir para situar objetivamente o que pretendemos demonstrar. Mesmo considerando intensa e complexa a rede de iniciativas no campo formativo, constata-se que:

Los propios profesores a veces, han manifestado que los cursos, talleres, programas compensatorios y el vasto conjunto de esfuerzos, más allá de las intenciones, no han correspondido a las expectativas de mejora de las prácticas educativas necesarias para incrementar de manera sostenida los logros de todos los estudiantes (UNESCO, 2013, p. 58).

Por outro lado, mesmo constatando a criação de políticas públicas que incentivam, promovem e garantem o direito à formação continuada aos docentes, acena-se para a permanência de “iniciativas ‘espasmódicas com tendencia a la discontinuidad y amenazadas por la falta de recursos” (UNESCO, 2013, p. 59). Aqui situa-se um alerta para a construção de programas formativos que contribuam para o desenvolvimento profissional docente, aportando estratégias que já contemplem em sua gênese a preocupação e modos de enfrentamento do problema anunciado. Enfrentar a falta de recursos, a ruptura ou descontinuidade de processos que durante um tempo alimentam esperanças, articulações e garantem espaços de intercâmbio entre os docentes e suas realidades educativas, estimulam a criação e elaboração de projetos educativos inovadores, o que se apresenta como uma necessidade instalada. O contato com a produção da área, enquanto campo especializado de estudos e produção de conhecimento via a pesquisa, realizada quase exclusivamente nos meios acadêmicos, agrega a emergência de se continuar buscando por sínteses dessa produção - ou as realizando - para que possa orientar e alavancar o avanço, tanto da pesquisa

quanto das práticas educativas em ação. Afinal, o que se deseja com a produção do conhecimento é justamente que se indiquem direções e caminhos para a operacionalização de soluções e experimentações de ações viáveis para a qualificação da educação e de seus profissionais.

No desdobramento de alguns dos pontos mais acentuados pelos estudos que buscam oferecer um panorama amplo do quadro da educação e da formação continuada de educadores, a pesquisadora uruguaia Denise Vaillant vem insistindo, afinada com o que é apontado como consenso na literatura nacional e internacional, o quanto, para além da definição e estabelecimento de objetivos, conteúdos e estratégias metodológicas e didáticas, “es preciso definir una estrategia concertada en la que se establezca con claridad qué y cómo se va a avanzar en este objetivo, y para la que se aseguren los recursos financieros y humanos necesarios” (VAILLANT, 2005, p. 51).

Ao percorrer um conjunto de estudos sobre formação docente na América Latina, Josefina Celli (2008) igualmente evidencia a importância de construir estratégias de enfrentamento de problemas que vêm atravessando as práticas e fazeres docentes de diferentes países e realidades. Indicando alguns possíveis caminhos a serem seguidos para enfrentar a essas dificuldades e limitações, a autora lista a importância de:

- 1) establecer incentivos para que personas con mayor calificación estudien educación e ingresen a la práctica docente; 2) establecer sistemas y mecanismos de evaluación, compensación, recompensa, apoyo y sanción que suban el ánimo del cuerpo docente existente, lo motiven y le permitan dar lo mejor de sí en su trabajo y aseguren la permanencia de los mejores docentes en el sistema educativo; 3) establecer incentivos para que los docentes calificados y con experiencia permanezcan en aquellas partes del sistema educativo que más los necesitan (aula y sectores vulnerables); y 4) mejorar la calidad y pertinencia de la oferta de formación inicial y continuada (CELLI, 2008, p. 99).

Cada vez mais fica claro que tratar da formação continuada se torna inviável se não se considerar políticas públicas que as tornem viáveis, ou seja, independente da esfera pública a que nos referimos, se municipal, estadual ou federal, o fato é que se necessita de um projeto que dialogue de forma competente, aberta e disponível para considerar os avanços da produção do conhecimento no campo e na busca por operacionalizar políticas que traduzam o que a literatura vem apontando como alternativas eficientes e eficazes para a

qualificação da educação. Tal projeto precisa constituir-se objetivamente em uma aposta de gestão, que se revela através de investimentos objetivos e explícitos para a condução e execução das ações necessárias para tal, incluindo uma reconfiguração das condições de trabalho existentes nas escolas, convertendo-se em uma política pública que se consolide como uma política de Estado e tenha condições de continuidade para médio e longo prazo e, portanto, possa representar avanços significativos no âmbito da qualidade da Educação. Nesta perspectiva, Nóvoa (2009) aponta que:

nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (p. 21).

A construção de uma política de formação de professores é pauta contemplada pelo Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>3</sup> e Plano Municipal de Educação de Canoas (PME)<sup>4</sup>. A Estratégia 15.1 do PME aponta a necessidade de “construir e implementar, no primeiro ano de vigência deste PME, política pública de formação inicial e continuada, inclusive em serviço, aos professores e demais profissionais da educação”. Para além da prerrogativa legal instituída pela Lei do PME, a necessidade de sistematização, orientação e direcionamento das ações formativas na Rede Municipal de Ensino apresentam-se como inadiáveis, mobilizadas, principalmente, por um crescente envolvimento e engajamento dos profissionais da educação nos processos formativos desenvolvidos e conduzidos pela SME e pelas escolas, pautados pelos princípios exercitados no escopo do Projeto Saberes em Diálogo. Tais princípios têm sido incorporados no cotidiano das ações formativas, constituindo uma forma outra de pensar e fazer formação de professores que explicita uma compreensão epistemológica ancorada na valorização do saber e do fazer docente e do(a) professor(a) como intelectual de sua prática.

---

3 Lei Federal nº 13005/14, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>.

4 Lei Municipal nº 5933/15, que aprova o Plano Municipal de Educação de Canoas e dá outras providências. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/oibul>>.

Dentre os caminhos localizados Celli (2008), apoiando-se em Navarro y Verdisco (2000), destaca o que considera como melhores práticas ou iniciativas no campo da formação continuada:

*a) Formación basada en el aula y centrada en las necesidades prácticas de los docentes.*

*b) Formación continuada mejor estructurada. Se propone una formación en servicio que supere el actual modelo de cursos y talleres inconexos*

[...]

*c) Uso intensivo de redes y formación en grupo. La formación, así estructurada, responde mejor a las necesidades específicas de grupos de docentes que trabajan juntos o en red en determinadas escuelas o redes de escuelas.*

[...]

*d) Uso intensivo de acompañamiento pedagógico. Se trata de la supervisión entendida como acompañamiento y apoyo al docente en sus ensayos pedagógicos. Esta supervisión no sólo ofrece apoyo técnico a los docentes, sino que les permite intercambiar ideas y experiencias entre ellos.*

*e) Integración de la formación en marcos más amplios que regulan las carreras docentes y los incentivos. La valoración de la asistencia a cursos, aunque fueran inconexos y de dudosa calidad, fue un primer paso en la vinculación de la formación continuada al avance en la carrera docente.*

[...]

f) Formación entendida como respuesta a las prioridades sociales y educativas a nivel local. Las formaciones muestran ser más efectivas cuando se diseñan teniendo en cuenta las características específicas de una localidad, sus docentes y alumnos (CELLI, 2008, p. 103-4).

Em boa medida, o Projeto Saberes em Diálogo, em andamento na Rede Municipal de Educação de Canoas, partiu, em sua gênese (2017), considerando muitos dos aspectos apontados pela produção na área. Três anos se passaram e as estratégias, dinâmicas e modos de fazer formação continuada em rede, com a rede e na rede, vêm exigindo novos olhares, tomadas de decisões, enfrentamento de problemas antigos que são atualizados cotidianamente nos *quefazeres* docentes e administrativos. É justamente com esta preocupação que apresentamos no próximo ponto, em formato de síntese, no que consiste e quais os desafios que

emergem da prática deste projeto. As vivências experienciadas colocam em evidência a necessidade da garantia de tempos, espaços e condições de trabalho compatíveis com o entendimento da formação continuada de professores como parte da jornada de trabalho docente, o que requer tomadas de decisão e posturas coerentes, que não acarretem em sobrecarga profissional ou em sobreposição de tarefas como resposta ao engajamento de ações de cunho pedagógico que se dão por adesão voluntária do(a) professor(a).

### **Saberes em diálogo: um projeto de formação continuada em rede, na rede e com a rede**

A constatação da elevada qualificação acadêmica dos professores da RMEC, no ano de 2017,<sup>5</sup> mobilizou a equipe de assessoria pedagógica da Secretaria Municipal da Educação na busca por possibilidades de conhecer e colocar em diálogo os professores e seus projetos. Por outro lado, a aposta em pensar o professor como intelectual da/na/com a docência, criando ou revelando espaços para a formação entre pares, num movimento de viés colaborativo, com foco no protagonismo docente, despertou em nós uma curiosidade em conhecer as pesquisas desenvolvidas pelos professores no espaço acadêmico, ao mesmo tempo em que possibilitou potencializar tais estudos a contribuírem na qualificação do trabalho formativo desenvolvido pela RMEC (SILVA, MACHADO, 2018). Esse movimento inicial, denominado *Saberes em Diálogo*, nasce com a proposta de realização de um evento,<sup>6</sup> no qual os(as) professores(as) foram convidados(as) a socializarem suas pesquisas em nível de pós-graduação, posteriormente publicadas em e-book (MACHADO, LEDUR, SILVA, 2018). A continuidade do trabalho passou por um necessário redimensionamento, impulsionado, por um lado, pela premissa de que os(as) professores(as), pesquisadores(as) acadêmicos(as) na pós-graduação continuassem exercitando essa faceta em seu trabalho docente cotidiano e, por outro lado, que as pesquisas propostas tivessem como norte os desafios do chão da escola. Configura-se, então, a segunda fase do Projeto Saberes em Diálogo, com foco na Docência, Pesquisa e Práticas Pedagógicas, já detalhadamente abordado em estudo anterior realizado por Silva e Machado (2018).

Cientes do contexto próprio do trabalho das escolas de educação básica, nos colocamos em movimento para buscar estratégias que pudessem

---

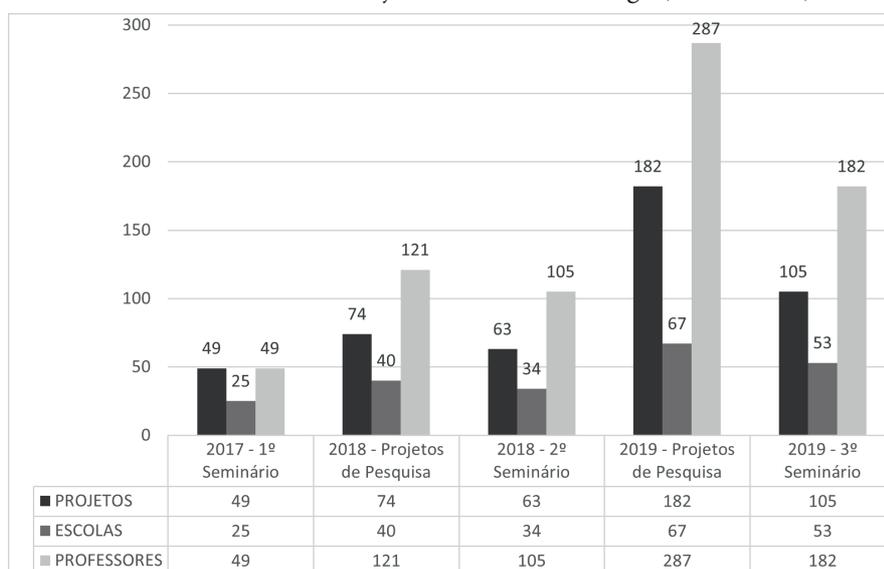
5 Conforme dados da Diretoria Administrativa da SME em maio/2017.

6 1º Seminário Municipal Saberes em Diálogo: Educação Básica, Universidade e Pesquisa, realizado nos dias 29 e 30/08/17.

contribuir, favorecer e viabilizar que os professores tivessem condições de propor e desenvolver pesquisas “olhando” para suas problemáticas e demandas específicas e que, conseqüentemente, pudessem representar possibilidades tanto ao contexto de análise, quanto a outros contextos. Dentre as estratégias propostas, destacamos a coordenação colegiada do projeto, os grupos de estudo, as reuniões ampliadas e a interlocução horizontal com outros pesquisadores-professores externos à RMEC.

A crescente adesão dos professores da RMEC ao Projeto tem nos fornecido indicativos que permitem inferir a potencialidade das estratégias propostas e experienciadas pelo viés da formação continuada dos professores, ainda que numa proposta menos convencional ao que a literatura tem destacado como experiências consolidadas neste campo, que geralmente priorizam a formação numa relação de exterioridade com os contextos de trabalho e no papel do professor como participante/ouvinte, com propostas formativas que não atendem às suas necessidades (MACHADO, 2013). O gráfico a seguir explicita de forma clara essa dinâmica de adesão expressada pelos professores.

Gráfico 1 – Adesão ao Projeto Saberes em Diálogo (2017 a 2019)



Fonte: Elaborado pela Comissão Coordenadora (dezembro/2019).

Por outro lado, o Projeto Saberes em Diálogo tem sido destacado em publicações na área da educação como uma das principais experiências inovadoras no campo da formação continuada de professores no Brasil (GATTI

et. al, 2019; ANDRÉ; PASSOS, 2019), pois coloca em movimento, numa rede de ensino, o que a literatura atual no campo tem conseguido projetar como alternativa ao modelo convencional, já em esgotamento (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015). Gatti (2017) destaca a necessária reorganização das práticas formativas, a partir da compreensão da docência como uma profissão que requer a execução de um trabalho específico, que tenham em sua base conhecimentos tanto teóricos quanto práticos. Tal demanda requer pensar práticas formativas que possibilitem aos professores a capacidade de utilizar os conhecimentos em situações reais e relevantes, a partir da “capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres” (GATTI, 2017, p. 272), pois:

As situações geradas no ambiente escolar, e aí vividas, pedem novas compreensões para orientação de ações e relações interpessoais e educativas (professores-alunos-pais; professores-professores; professores-gestores; funcionários-alunos; gestores-alunos-pais, etc.), e, sobretudo, novas posturas didáticas e formas diversificadas nas relações pedagógicas. Novas situações, novas respostas. Caso contrário tem-se pouca ressonância, ou dissonâncias, pouca efetividade pedagógica, impasses (GATTI, 2017, p. 727).

Tais elementos são indicativos de que a busca por novas estratégias, além de urgente, faz-se indispensável no contexto atual, requerendo dos profissionais que vivem a educação em todos os âmbitos, tanto no trabalho em sala de aula, quanto nas funções de apoio pedagógico e, principalmente, nas funções de gestão, a colocarem-se nesse lugar que, para além de diagnosticar ou constatar, atua de forma propositiva e intencional. Para que a produção de pesquisas suscite um diálogo fértil entre universidade e escola, alia-se a esta exigência uma tomada de consciência por parte de pesquisadores no campo.

Ainda que o Projeto Saberes em Diálogo esteja se consolidando como uma aposta que tem tido um aumento significativo em sua adesão por parte dos professores (Gráfico 1), alguns elementos têm se constituído como desafios urgentes, a fim de que o engajamento crescente possa encontrar condições de manutenção e de viabilidade dentro do trabalho desenvolvido.

O primeiro elemento que a condução do Projeto tem nos revelado diz respeito às condições objetivas de trabalho à realização de pesquisas ou, ainda, da busca pela reflexão sobre a prática. O excesso de carga horária em sala de aula e a falta de tempo (MACHADO, 2013) para compartilhamento e socialização de práticas têm se revelado como importantes limitadores do trabalho para alguns

professores. Ainda que os professores tenham “garantido” um terço de carga horária destinada a atividades de não interação com o educando<sup>7</sup>, esse espaço é ocupado com inúmeras outras atividades, tais como o planejamento das aulas, o atendimento a familiares dos alunos, o acompanhamento de avaliações, dentre outras. O espaço para o desenvolvimento de pesquisas sobre a prática ou para a reflexão sobre a prática ainda é realizado, na maioria das vezes, fora da jornada de trabalho do professor, o que acaba, muitas vezes, por imobilizar o professor, ainda que possa estar interessado e motivado a participar do projeto Saberes em Diálogo. Neste sentido, Nóvoa sintetiza de maneira enfática um quadro que traduz bem o que se vive na rede:

Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didático pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”? Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos (2009, p. 22).

O conceito de professor reflexivo tem sido abordado há várias décadas, de forma recorrente, por inúmeros autores de referência para o campo da formação de professores, como Antônio Nóvoa (2009), Isabel Alarcão (2001; 2005), Donald Schön (1992), Philippe Perrenoud (1999), dentre outros. Entretanto, a abordagem requerida por estes e outros autores, em sua maioria europeus, ampara suas proposições a partir de seus contextos e, portanto, somente podem ser pensados em outros contextos. Ou seja, para se pensar propostas formativas ou competências profissionais docentes condizentes com a realidade vivenciada em cada espaço, é necessário pensar desde o lugar de onde se está.

É neste sentido que o Projeto Saberes em Diálogo vem se constituindo numa dinâmica profundamente engajada ao que está sendo vivenciado e ao que esta vivência tem revelado na cotidianidade do trabalho para além do que a literatura no campo da formação de professores tem apontado. Em outras palavras, muitas vezes as soluções são construídas a partir de culturas, contextos e condições de trabalho diversas da vivenciada em outras redes de ensino, como é o caso das redes de ensino no contexto brasileiro. É tarefa urgente a busca por

---

<sup>7</sup> Lei Federal nº 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.

estratégias que possibilitem ao professor as condições de trabalho necessárias a este novo perfil profissional.

### **Horizontes de expectativas: refletir, avaliar, apostar**

Justamente a partir do que a literatura nos informa é que este item ganha relevância e impele à construção de uma reflexão que possa oferecer elementos para continuar o trabalho de formação continuada, apostando nos princípios que têm orientado a atuação no Projeto Saberes em Diálogo, assim como uma postura crítica e epistêmica na busca por construir alternativas que permitam ultrapassar os limites previamente já apontados, tanto na literatura nacional e internacional que trata da formação continuada de professores quanto no que se refere às limitações observadas na própria trajetória experimentada pelo projeto.

Como estratégia de construção e ampliação da reflexão posta em andamento, recorre-se às contribuições de um campo epistêmico que desde a década de 90 vem instituindo e consolidando uma rica e vasta produção sobre o lugar ocupado (ou não) pela região latino-americana na produção do conhecimento. Toma-se por referência o debate posto sobre a descolonialidade do poder, do ser e do saber. Aproximamos estas contribuições ao campo da educação e, em particular, da formação de educadores, considerando a própria experiência do Projeto Saberes em Diálogo que tem exercitado o conjunto de seus princípios orientativos do trabalho pautado nesta perspectiva teórica.

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. A colonialidade, como consequência, expressa um fenômeno referente a um padrão que naturaliza hierarquias, reproduzindo relações de dominação e subalternização. A descolonialidade se refere ao um processo que busca transcender as premissas da modernidade e da colonialidade. É, portanto, mais amplo que a descolonização, que se refere a um processo de independência política de uma colônia.

Na definição de Walsh (2005), a descolonialidade implica em 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 descolonialidade, para a autora, implica em pensar não só a partir do paradigma dominante, mas desde os sujeitos e suas práticas sociais, epistêmicas e políticas, na perspectiva de uma atitude descolonial.

Pensar, portanto, a formação de professores na perspectiva da descolonialidade requer um deslocamento de cunho epistêmico, uma escolha explícita por processos que considerem o pensamento desde onde se está, construindo com os sujeitos. Esse deslocamento requer compreender que a violência epistêmica a que estamos subordinados, como colonizados, constitui-se em

discursos sistemáticos, regulares y repetidos que no toleran las epistemologías alternativas y pretenden negar la alteridad y subjetividad de los otros de una forma que perpetúa la opresión de sus saberes y justifica su dominación. Esto es, violencia ejercida por regímenes autoritarios a través de la represión epistemológica ejercida sobre los otros mediante la denigración e invalidación de sus propios saberes a partir de determinados sistemas discursivos universales que representan y reinventan para sí mismos (TIRADO, 2009, p. 177).

Desta forma, saberes constituídos a partir de uma matriz eurocêntrica, na perspectiva colonial, acabam por invisibilizar os saberes próprios dos contextos, dos sujeitos e práticas sociais, conferindo um caráter de universalidade, em que não há um reconhecimento ou uma identificação. Em educação, tais elementos se expressam especialmente através da priorização de agentes externos, a quem são conferidos o lugar de fala e da produção intelectual que se constitui na academia, desconsiderando o protagonismo docente acerca de seu *saberfazer* e o lugar de intelectual de sua prática. Saberes em Diálogo como uma proposta que se traduz via um projeto de trabalho vem demonstrando vigor para efetivar elementos que dimensionam e contribuem para um repensar do lugar do educador nesta esfera importante da sociedade que é a educação.

## Referências

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Artmed Editora, 2001.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRÉ, M.; PASSOS, L. F. Experiências brasileiras de formação de professores da educação básica. In: IMBÉRNON, F. I.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Orgs.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1fUy8cuTmAK4tAWDhP6bZ\\_Fnp\\_lkJI8pV/view](https://drive.google.com/file/d/1fUy8cuTmAK4tAWDhP6bZ_Fnp_lkJI8pV/view) Acesso em 17/10/19>.

CELLI, J. F. B. **Problemática del docente en América Latina: desafíos para la calidad y la equidad de la educación en la región**. Madri: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008. p. 81-104.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>>. Acesso em 04/09/19.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. – Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/professores\\_do\\_brasil\\_novos\\_cenarios\\_de\\_formacao/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/professores_do_brasil_novos_cenarios_de_formacao/)>. Acesso em 20/05/19.

MACHADO, J. A. A escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas – RS. **Dissertação** (Mestrado em Educação). UNILASALLE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Canoas, 2013.

MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F. (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 31/04/2019.

MAGALHÃES, L. K. C. de.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>>. Acesso em 20/03/2020.

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

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 5-21, 1999.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1992.

SILVA, G. F. da.; MACHADO, J. A. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**. v. 77, n. 2, p. 95-114, 2018. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>>. Acesso em 17/04/2019.

TIRADO, G. P. Violencia Epistémica y descolonización del conocimiento. **Sociocriticism**, v. XXIV, n. 1 Y 2, p. 173-201, 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/revista/19997/A/2009>>. Acesso em 12/06/2019.

UNESCO. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe**. Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE). Santiago do Chile: UNESCO, 2013. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>> acesso em 11/09/2019.

VAILLANT, D. Reformas educativas y rol de docentes. **Revista PRELAC**, No.1, p. 38-51, julio, 2005. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666>>. Acesso em 12/09/2019.

WALSH, C. “Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad”, Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. **Reflexiones latinoamericanas**, Quito, Universidad Andina Simón Bolívarabya Yala, 2005, p. 13-34.