

Proposições decoloniais ao desenvolvimento profissional docente de professores da Educação Básica

Resumo

O objetivo deste artigo é enunciar proposições decoloniais ao Desenvolvimento Profissional Docente de professores da Educação Básica, considerando princípios teóricos e uma vivência autoformativa colaborativa. Foi realizada uma pesquisa participante com professores de uma rede pública municipal de ensino no estado de Santa Catarina, que vivencia autoformação colaborativa de forma voluntária. O suporte teórico, no campo do Desenvolvimento Profissional Docente, foi Nóvoa, Garcia e Vaillant e Marcelo; e acerca da decolonialidade utilizaram-se os ensinamentos de Dussel, Mignolo e Walsh. Os dados foram produzidos por narrativas e audiografações dos encontros do grupo. Dos dados analisados a partir do paradigma indiciário, emergiram proposições que envolvem: autoformação colaborativa, politicidade, interculturalidade, dialogicidade, cultura digital e ecologia integral. Esses são possíveis caminhos para a superação do atual modelo de escola para uma escola insurgente, crítica e libertadora.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente; decolonialidade; autoformação.

Nilton Bruno Tomelin

Fundação Universidade Regional de
Blumenau – FURB – Blumenau/SC –
Brasil
niltonbt@sed.sc.gov.br

Rita Buzzi Rausch

Universidade da Região de Joinville
– UNIVILLE – Joinville/SC – Brasil
ritabuzzirausch@gmail.com

Para citar este artigo:

TOMELIN, Nilton; RAUSCH, Rita Buzzi. Proposições decoloniais ao desenvolvimento profissional docente de professores da Educação Básica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 61, p. 373-403, maio/ago. 2025.

DOI: 10.5965/1984723826612025373

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826612025373>

Decolonial propositions for teaching professional development of Basic Education teachers

Abstract

The aim of this article is to state decolonial propositions for the Teaching Professional Development of Basic Education teachers considering theoretical principles and a collaborative self-formative experience. Participatory research was conducted with teachers from a municipal public education network in Santa Catarina, who experience collaborative self-training on a voluntary basis. The theoretical support in the field of Teaching Professional Development was Nóvoa, Garcia and Vaillant, and Marcelo; and about decoloniality Dussel, Mignolo, and Walsh. The data was produced through narratives and audio recordings of the group's meetings. From the data analyzed from the evidentiary paradigm, propositions emerged that encompass: collaborative self-training; politicality; interculturality; dialogicity; digital culture; integral ecology. These are possible ways to overcome the school model founded on the binomial modernity/coloniality for an insurgent, critical and liberating school.

Keywords: teacher professional development; decoloniality; self-training.

Proposiciones decoloniales para el desarrollo profesional docente del docente de Educación Básica

Resumen

El objetivo de este artículo es plantear proposiciones descoloniales para el Desarrollo Profesional Docente de docentes de Educación Básica considerando principios teóricos y una experiencia autoformativa colaborativa. La investigación participativa se realizó con docentes de una red de educación pública municipal de Santa Catarina, que experimentan la autoformación colaborativa de forma voluntaria. El apoyo teórico, en el ámbito del Desarrollo Profesional Docente, estuvo a cargo de Nóvoa, García y Vaillant y Marcelo; y sobre descolonialidad Dussel, Mignolo y Walsh. Los datos fueron producidos a través de narrativas y grabaciones de audio de las reuniones del grupo. De los datos, analizados desde el paradigma probatorio, surgieron proposiciones que involucran: autoformación colaborativa; política; interculturalidad; dialogicidad; cultura digital; ecología integral. Estas son posibles vías de superación del modelo de escuela fundado en el binomio modernidad/colonialidad para una escuela insurgente, crítica y liberadora.

Palabras clave: desarrollo profesional docente; descolonialidad; auto-entrenamiento.

Introdução

Esta investigação constitui o resultado de tese de doutorado cuja pesquisa aborda o Desenvolvimento Profissional Docente a partir de uma perspectiva decolonial. Surge da conflitiva percepção de que o modelo de escola e de docência, baseado em práticas subalternizantes e silenciadoras, marcadas pela ausência das vozes docentes, encontra-se em degeneração, na perspectiva dos subalternizados e silenciados. Esse quadro aponta para um cenário preocupante e exige respostas urgentes que sinalizem para transformações profundas na profissão docente, vindas de movimentos de seu interior.

Neste sentido, o campo de pesquisa foi a formação docente centrada no tema do Desenvolvimento Profissional Docente. Para tanto, realizamos uma pesquisa participante com um grupo de dez professores que atuam na rede municipal de ensino de uma cidade do estado de Santa Catarina, sul do Brasil. Trata-se de um grupo de professores do quadro efetivo que se reúne periodicamente, de forma voluntária, para discutir demandas da própria rede, além de textos de diferentes autores, indicados por participantes. Os dados foram gerados a partir de duas narrativas e dos encontros do grupo, que ocorreram no formato de Círculo de Cultura, ocorridos ao longo do ano de 2021 e analisados a partir do paradigma indiciário.

Uma das questões que mais mobilizou leituras e discussões e que orienta este escrito foi: Quais proposições decoloniais ao desenvolvimento profissional docente de professores da Educação Básica podem ser apreendidas a partir de princípios teóricos e de uma vivência autoformativa colaborativa? O objetivo foi enunciar proposições decoloniais ao Desenvolvimento Profissional Docente de professores da Educação Básica, considerando os princípios teóricos e uma vivência autoformativa colaborativa.

A discussão em torno do desenvolvimento profissional docente foi orientada pelas reflexões propostas por Nóvoa (1995, 2001, 2009, 2023), Garcia (1999) e Vaillant e Marcelo (2015, 2012). Sobre a discussão acerca da decolonialidade, Dussel (1993), Mignolo (2014) e Walsh (2001, 2005, 2007, 2009) foram essenciais. Por se tratar de uma abordagem com poucas produções, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o campo da formação de professores no sentido de apontar caminhos outros, a partir dos

quais seja possível consolidar a escola como espaço estratégico de decolonização e libertação.

Quanto à estrutura do texto, para além da introdução, temos: i) descrição do percurso metodológico; ii) uma breve discussão teórica acerca da definição de desenvolvimento profissional docente, autoformação docente e decolonialidade; iii) definição de proposições a partir dos dados analisados; e iv) considerações finais. Não é pretensão desta investigação concluir a discussão sobre a temática, mas apontar para imprescindíveis aprofundamentos que poderão ser realizados por pesquisa futuras.

Metodologia

A definição do percurso metodológico para uma pesquisa, além de instrumentalizar seus passos, necessita aderir coerentemente ao tema a ser investigado. Se uma das características do modelo de educação e de docência a ser superado é a ausência das vozes dos professores, a investigação que as quer presentes e atuantes necessita assumir um caráter participante.

Desta maneira, a escolha pela pesquisa participante constitui-se num excelente exercício de inclusão de vozes inauditas. A pesquisa participante torna-se relevante na medida em que se reconhece a importância da realidade vivida pelo outro, restando ao pesquisador, contribuir para que ocorram. Esse tipo de pesquisa, segundo Brandão (1987) não trata apenas da participação coadjuvante dos atores sociais, mas da repercussão dessa participação em suas vidas.

Para este estudo, cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética, contamos com participação de dez professores efetivos de uma rede de ensino de um município de Santa Catarina, que participam voluntariamente de reuniões periódicas, sendo um grupo que já pratica autoformação colaborativa. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e serão identificados por nomes fictícios sugeridos por eles. Ademais, sucintamente descrevemos seu perfil segundo as indicações dos próprios professores (Quadro 1).

Quadro 01 – Perfil autodescrito dos participantes

Participante (nome fictício)	Perfil autodescrito
Claudia	Foi professora dez anos atrás, pelo período de dois anos, e depois exerceu outras funções. Retornou em 2020 e é professora de Ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Cleide	Fez magistério em 1986 e, em seguida Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar. Foi professora de anos iniciais e atualmente é gestora escolar.
Cris	Fez sua graduação em Matemática. Já atuou como docente no ensino superior e fez mestrado em Ensino de Ciências e Matemática e é coordenadora pedagógica.
Fernanda	É graduada em Letras e mestre em Educação. É professora de língua portuguesa na rede municipal e na rede estadual de ensino.
Lucia	Fez graduação em Pedagogia e licenciatura em Geografia. Foi professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, desde 2012, é também professora de Geografia.
Luna	Possui formação em Língua Portuguesa e Literatura. É mestranda em educação. Além de professora, atuou também na Fundação Municipal de Cultura de Timbó.
Marta	É graduada em Letras. É mestra e doutora em Educação. Atualmente, atua na gestão da rede municipal.
Padme	É graduada em Pedagogia e Geografia. Atua como professora de Geografia e tem muito interesse na área ambiental.
Pedro	Graduado em Matemática, mestre e doutor em Educação.
ST	É pedagoga, professora aposentada da rede municipal e atualmente atua numa escola privada.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

A potencialização da participação dos professores se materializou por meio de duas narrativas. Uma no início de 2021, em que os participantes explanaram os motivos de participar do grupo de pesquisa, das contribuições deste para o desenvolvimento de sua profissão e suas expectativas em relação ao futuro. A segunda ocorreu no final de 2021 e início de 2022, em que foi abordada uma análise retrospectiva do grupo ao longo do ano. As narrativas retratam, segundo Aguiar e Ferreira (2021), além das situações vividas, as relações destas com outras memórias. Nelas, o sujeito faz escolhas pelo que

lhe parece mais relevante. Desta forma, a narrativa garante a expressão legítima do participante, permitindo escolher o que, como e para que falar. Portanto, trata-se de uma autêntica prática autoral, sustentada na história vivida e nas perspectivas dela nascidas.

Na mesma direção, a dinâmica do Círculo de Cultura, utilizada nos encontros dos participantes ao longo do ano de 2021, fomenta o diálogo e a horizontalidade nas relações entre os participantes. Freire (2001) afirma que, em um Círculo de Cultura, a colegialidade facilita a análise de erros do passado, evitando que sejam repetidos, e estabelece novas compreensões teóricas a partir da experiência vivida. Além disso, constitui-se em um espaço de construção de relações pautadas na cooperação e no diálogo. Ainda segundo Freire (1987), o Círculo de Cultura é um espaço de mudanças, diferenciando-se da escola tradicional de caráter transmissivo. Nesse espaço, o professor doador assume um caráter de coordenador de debate; no lugar de aula tem-se o diálogo; e no lugar de aluno, tem-se um participante.

Considerando o histórico de silenciamento, é razoável imaginar que mesmo diante de uma prática sustentada na liberdade, para que cada participante expresse sua palavra, haja uma tendência à ocultação de algumas expressões, mesmo que involuntariamente. Conforme Ginzburg (1989), o Paradigma indiciário será fundamental para perceber que o não dito pode ser ainda mais revelador que o dito, partindo de alguns detalhes aparentemente pouco relevantes, pois utilizando-se de uma prática recorrente na história humana, busca por indícios que possam revelar o aparentemente imperceptível. Por meio desses foi possível, analisando minuciosamente as manifestações dos participantes, apontar proposições que atendem o objetivo deste escrito.

Desenvolvimento profissional docente, autoformação e decolonialidade

Ao longo da história, e com maior intensidade nos tempos recentes, a ideia de inacabamento orienta o processo de formação humana, o que não exclui a dos docentes. Ao contrário, remete à ideia de que a profissão docente não depende apenas de um processo formativo contínuo, mas de um percurso denso e complexo a que chamamos de Desenvolvimento Profissional Docente. Assim, além de contínuo, estende-se para os mais variados aspectos da vida do docente.

Neste sentido, Garcia (1999) afirma que o Desenvolvimento Profissional Docente se prolonga por toda a carreira e compreende os mais diferentes movimentos formativos. Sinaliza para a indissociabilidade entre o que forma o sujeito e o professor, estabelecendo interrelações entre ambos. Para além de um processo de aperfeiçoamento profissional, trata de envolvimento de diferentes aspectos que constituem o sujeito-professor. Mesmo considerando a possibilidade de definir esse processo como formação permanente ou aprendizagem ao longo da vida, para Vaillant e Marcelo (2012) o que realmente caracteriza o Desenvolvimento Profissional Docente é a constante aprendizagem que desencadeia, remetendo à ideia de trajeto.

Além disso, é fundamental compreender que esse processo incide sobre as pessoas e não sobre programas, sendo uma construção singular e própria para cada profissional. Mais do que um aprofundamento teórico e técnico, o Desenvolvimento Profissional Docente incide sobre uma constante reflexão da prática. Assim, de acordo com Vaillant e Marcelo (2015) a aprendizagem docente se dá na prática, no efetivo exercício da docência por toda a carreira, histórica e contextualmente condicionada e, por vezes, determinada.

Dessa forma, a compreensão da realidade para a definição de uma formação fundamentada do que dela emerge, demanda uma forma outra de abordar as temáticas referentes à profissão docente. Para Nóvoa (2001) a problematização da realidade contribui para o desenvolvimento profissional do docente e de seus pares, o que se torna possível pela efetiva participação dos docentes em sua formação.

Esse é um movimento necessário na formação docente para que seja também uma prática deste no exercício de sua profissão, como inspiração aos que futuramente poderão atuar na docência. Afinal, conforme Vaillant e Marcelo (2015), é inquestionável que os professores deixam suas marcas nas memórias e nas biografias dos estudantes. Por isso, segundo os autores, os estudantes que se tornam professores assumem crenças, imagens e memórias, as quais afetam sua maneira de agir em sua prática docente. Portanto, um docente passa a ser formado antes mesmo de decidir pelo ingresso na profissão. Afinal, não há outra profissão que ofereça maior contato prévio, aos seus futuros integrantes, que a docência.

Isso evidencia que cada indivíduo desenvolve sua profissão de forma singular, somando vivências e saberes únicos. De acordo com Nóvoa (2009), a formação docente não pode se deter apenas ao enfoque técnico ou a discussões limitadas aos conhecimentos profissionais. Para o autor, é imprescindível evidenciar a construção de um conhecimento pessoal dentro da profissão, o qual deve ser compartilhado, visto que apesar de ocorrer no indivíduo, se dá por sua presença em um coletivo. Assim, nasce a ideia de uma autoformação colaborativa, ou seja, mobilizada por interesses e demandas do sujeito, porém realizada num ambiente de interação entre diferentes sujeitos.

Entretanto, é preciso superar a ideia de autoformação como um processo individual de formação, sustentado na ideia de autossuficiência. Segundo Nóvoa (1995), mesmo sendo o docente um sujeito autônomo, sua prática não se dá de forma isolada de seus pares e de seu contexto. Dessa forma, as transformações que vivencia são também transformações que repercutem no contexto em que se situa.

A partir da abordagem anteposta, o aprofundamento da compreensão acerca do conceito de autoformação é necessário. Nesse sentido, é possível defini-lo como “um processo tripolar, pilotado por três polos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)” (Galvani, 2002, p. 96). A figura 1 descreve a relação entre esses termos, propondo que a heteroformação (S1) corresponde à chamada educação formal e informal, difundida por instituições como família e escola que apresentam conhecimentos historicamente elaborados e acumulados, sem a necessidade de uma atitude autônoma de (re)construção. Sobre a ecoformação (S-2), essa representa as interações com o meio em que os sujeitos vivem, podendo ou não exercer influência sobre as diferentes experiências vividas.

Figura 11 – Representação tripolar da autoformação



Fonte: (Galvani, 2002, p. 96).

Diante disso, percebemos que a autoformação não se define a partir de um formato fechado, definido externamente e guiado por interesses alheios aos docentes. A autoformação se sustenta em princípios como: reflexão de sua prática, analisando sua realidade; partilha de experiências que contribuem para a formação dos seus pares; relacionando a formação a um projeto de trabalho definido coletivamente; concebendo formação como um processo de rupturas de ideias como hierarquia cultural e individualismo. Assim, a autoformação assume um caráter colaborativo por contribuir coletivamente para o Desenvolvimento Profissional Docente por meio de relações horizontais entre pares, respeitando diferenças e o direito de cada indivíduo ser e existir da forma como é e existe.

A esse respeito ainda se verifica a necessidade de amplo processo de transformação, especialmente no que diz respeito à legitimação de saberes e práticas. Como fruto de uma longa intervenção colonial, a escola tende a referenciar sua atuação em teorias e práticas que defendem e legitimam o pensamento único, geralmente eurocêntrico, opressivo e subalternizante. A ruptura com a lógica colonial exige, não apenas mudanças no conteúdo do que se pensa, mas também transformações da forma de pensar. Para Walsh (2005), frente à colonialidade que cristaliza a ideia de pensamento único, emerge a decolonialidade que implica em um modo de pensar outro (plural), e surge a partir do pensamento crítico acerca da experiência colonial e da necessidade de reconhecer legados não europeus.

Sobre a decolonialidade, Mignolo (2014) revela que precisamos reconhecer que essa se funda no que a modernidade tem negado, silenciado e omitido, bem como, na tomada de consciência dessa negação. Isso implica em uma profunda mudança na escola, que além de ser pensada de forma colonial é estruturada para consolidar ainda mais a sua lógica. De acordo com Nóvoa (2023), a docência é parte fundamental nesse processo de transformação, exigindo-se uma ampla discussão acerca da metamorfose da profissão docente que passa por um desenvolvimento profissional outro diante de uma escola em degeneração. Trata-se de uma degeneração na perspectiva dos que sofrem as consequências do modelo colonial de escola.

Esse modelo é centrado na aprendizagem individual, ainda que realizada em espaços e contextos coletivos. Uma escola outra é a que fundamenta sua existência em

princípios como solidariedade, cooperação e convivialidade. Para Biesta (2021), a escola passa a ser um espaço ético, onde cada sujeito se torna presença, assim como a formação docente, em que os professores não sejam apenas uma ilustre ausência na sua concepção e na definição de seus propósitos.

Assim, segundo Ocaña, Arias e Conedo (2018), a decolonialidade se constitui em uma opção outra para os subalternizados que precisam repensar, reeducar e reconfigurar sua forma de compreender o mundo. Portanto, não é algo que será oferecido externamente, o que aponta para uma forte relação entre a autoformação colaborativa e a decolonialidade. Ambas nascem a partir daqueles a quem é negada a possibilidade de expressar seu pensamento, seus saberes e sua voz. Em outras palavras, Walsh (2009) afirma que a decolonização tem como propósito subverter, perturbar e desarticular a configuração do poder colonial.

Para esse poder, o modelo de escola e de docência que temos, é por si só, um importante aliado na consolidação da lógica da supremacia de uma forma de pensar sobre as demais. Dussel (1993) destaca que essa é a contribuição da colonialidade à modernidade, que desde sua fundação, em 1492, impôs sobre os demais, a lógica eurocêntrica, estabelecendo a existência de indivíduos que são e outros que não são. Já Mota Neto e Streck (2019) consideram a decolonialidade um radical questionamento a todas as formas de opressão impostas pela modernidade/colonialidade às regiões e aos povos colonizados, frequentemente subalternizados.

Como parte desses povos, reconhecemos a importância da educação e da docência no processo de ruptura com a lógica colonial; diante de uma vivência de autoformação colaborativa, apontar proposições decoloniais ao Desenvolvimento Profissional Docente é uma tarefa necessária. Por serem proposições, carregam consigo a compreensão de que não são receitas pré-definidas e aplicáveis a qualquer contexto. Ao contrário, constituem-se em provocações para que, conforme o contexto, cada indivíduo construa sua própria forma de romper com o que lhe oprime, condiciona ou determina. Partindo de indícios sugeridos pelas narrativas, foram apontadas seis proposições:

1) Autoformação colaborativa como ação decolonizadora

Ao participar do grupo em que se realiza a pesquisa, percebemos que além de ser uma estratégia para a proposição de uma formação e de uma docência outra, ele próprio pode ser apontado como uma ação a ser proposta para isso. Ao longo das narrativas e dos encontros do grupo, algumas manifestações dos participantes sinalizam evidências e indícios que apontam para a autoformação colaborativa, como uma oportunidade singular para perceber as consequências de uma formação colonial e identificar possíveis caminhos à sua superação.

Nesse sentido, Vaillant e Marcelo (2015) consideram que é possível afirmar que os professores, especialmente na fase inicial de sua atuação profissional, desconhecem o quanto sabem e dos motivos por que sabem. Isso é fundamental para que o encobrimento dos saberes docentes seja superado. Marta, ao referir-se à formação que constitui parte de sua condição profissional:

Pra minha formação, o grupo é extremamente importante, porque eu posso conversar com os colegas sem as amarras que existem no espaço da escola. Então, pra mim, é um espaço em que eu posso ser muito franca e não preciso me preocupar com o que eu vou dizer, como será interpretado (Marta, Narrativa I, 2021).

Essa manifestação é profundamente reveladora sob três aspectos. Para a participante, estar no grupo constitui-se numa oportunidade de formação, revelando ser um espaço colaborativo, que mobiliza para o crescimento profissional e pessoal dos participantes. Revela também o reconhecimento de que o espaço da escola impede a livre expressão do que sentem os professores, por ser organizado segundo normas legitimadas externamente, em conformidade com interesses e demandas que não dialogam com o espaço real que constitui o ambiente escolar. Por fim, sugere que essa ausência de liberdade impede a exposição franca de opiniões e formas de pensar e, até mesmo, sua submissão à interpretação do coletivo.

Além disso, destacamos que as formações oferecidas aos docentes, baseadas em interesses externos, conduzem a uma descaracterização da própria formação, reduzindo-a a um treinamento. Neste sentido, Cleide revela que:

A gente teve muita formação continuada. Formação dos professores, formação técnica, didática, pedagógica [pausa]. Você sabe, que acho, né, que a gente teve um avanço tecnológico muito importante. Houve formação para o uso da ferramenta tecnológica (Cleide, Narrativa II, 2022).

A participante nos destaca o movimento de formação para o uso das tecnologias nos espaços escolares, acentuado em decorrência do período pandêmico. É perceptível que, apesar da suposta diversidade de formações, o objetivo maior foi treinar os professores para o uso de equipamentos e tecnologias. Portanto, mesmo diante de um possível caráter didático e pedagógico, a formação limitou-se a inserir novos aparatos sem uma preocupação em debater as reais implicações à docência e às práticas pedagógicas, assim como, em relação às consequências para a formação dos estudantes. Essa manifestação revela o quanto o uso das tecnologias está mais relacionado aos interesses de quem as fornece do que às demandas de quem supostamente as recebe. Sua inserção é pensada na perspectiva dos interesses dos primeiros em detrimento dos princípios que orientam o exercício da profissão dos segundos.

Entretanto, Lucia nos aponta que há entre os participantes um sentimento de que romper com essa lógica é uma importante tarefa desempenhada pelo grupo. Ela é enfática ao afirmar que “eu não quero participar de formações que me frustrem porque eu não dou conta de tal modismo. Eu quero sentir que a minha prática também está dentro de uma certa lógica” (Lucia, Narrativa I, 2021). Há nessa manifestação a percepção de que as formações propostas aos professores, a partir dos interesses e percepções da rede, não são concebidas como uma formação que vislumbre as necessidades do contexto da docência, mas da inserção de práticas pouco consistentes (modismos) que se inspiram naquilo que é a tendência do momento e que logo serão substituídas por outras.

Por isso, “muitos, seduzidos pelo canto dessas sereias [consumismo pedagógico, solucionismo tecnológico] aderem acriticamente a modas e a um *éthos* da novidade que é tudo, menos transformação” (Nóvoa, 2023, p. 93). É importante destacar que essas tendências não são fruto do acaso, mas de movimentos do sistema/mundo fundado no binômio modernidade/colonialidade que se guia por interesses em perpetuar uma lógica que não é a da construção de uma escola outra. É perceptível que a participante sente a

necessidade de uma certa legitimação, o que ainda evidencia as marcas da colonialidade em sua forma de pensar. Porém, há um avanço significativo relacionado ao fato de que a busca pela legitimação se dá entre os pares (horizontalidade) e não em relação a gestores ou outros atores definidos pelo padrão moderno, como os potencialmente autorizados a legitimar práticas e pensamentos.

Entretanto, é fundamental compreendermos que a constituição de um grupo de autoformação colaborativa não é uma panaceia, uma espécie de tábua de salvação sobre a qual podem ser depositadas todas as responsabilidades pela constituição de uma escola outra. Cláudia, acerca disso, afirma:

Não dá pra imaginar que dê pra resolver tudo isso com o que a gente tem na escola. Às vezes, a gente precisa de alguém de fora da escola [...] eu sinto que há muita resistência de nossos colegas, sabe? [pausa]. E é aí que eu acho que a gente precisa de formação, sim, mas também de apoio de fora. Porque tem coisa que não é só da escola, sabe? Tem coisa que vem de fora da escola e a gente não dá conta, mesmo querendo, sabe? Eu sinto que isso nos faz falta (Cláudia, Narrativa II, 2021).

Cláudia nos revela que é possível uma tomada de consciência, além da insurgência em relação ao modelo imposto, invocando a responsabilidade de diferentes atores nesse processo. Universidades, poder público, movimentos sociais e sociedade civil têm responsabilidades intransferíveis nesse processo. A autoformação, neste cenário, é uma possibilidade outra de formação, em que essas responsabilidades podem ser debatidas para que se tenha uma percepção mais profunda e objetiva acerca dos papéis que cada agente deve assumir.

Com isso, percebemos que a autoformação colaborativa é uma experiência de ruptura de um modelo de formação, e consequente profissionalização, no qual os docentes pouco expressam o que pensam e o que experimentaram em suas vivências. “A profissionalização dos professores é um fator decisivo da produção do modelo de escola” (Nóvoa, 2023, p. 122). Assim, se ela for pautada pela imposição de concepções e práticas que estruturam determinado modelo, a prática dos docentes formados servirá para cristalizar o modelo, jamais rompê-lo.

Por isso, na autoformação colaborativa, refletimos sobre possíveis práticas libertadoras e emancipatórias em oposição às repressivas e subalternizantes, que se sustentam por meio de uma formação continuada com perfil de treinamento. Também é na autoformação colaborativa que, com base na discussão de temas relacionados ao cotidiano e às especificidades vividas pelos professores, articulam-se formas outras de desenvolver a profissão docente.

Considerando princípios como diálogo, horizontalidade e liberdade, que diluem eventuais antagonismos entre diferentes, por esse movimento de formação, garantimos a expressão da pluralidade cultural historicamente silenciada. A liberdade como conquista permanente, fruto de um processo dinâmico de libertação, estabelece-se a partir da consciência do oprimido e subalternizado acerca de sua condição e dos possíveis caminhos para superá-la.

Para tanto, para consolidar a ideia da autoformação colaborativa como proposição ao Desenvolvimento Profissional Docente em uma perspectiva decolonial, é necessário:

- a) garantir que espaços e tempos de encontros entre os docentes inspirem o desejo de rupturas em detrimento de simples adaptações;
- b) acessar à literatura que ofereça uma compreensão mais profunda e complexa dos temas, para que se perceba o alcance da colonialidade sobre a docência e as possíveis rupturas;
- c) democratizar as relações entre os participantes que, ao se perceberem incompletos, buscam nos seus pares a possibilidade de edificar uma existência outra, permanentemente incompleta.

A percepção de sua incompletude e o reconhecimento da importância da vivência do outro mobiliza para uma autocrítica que leva o sujeito a perceber que há algo que o impede de impulsionar sua ação ou de promover sua transformação. Esta, em uma perspectiva decolonial, é uma ruptura para a reconstrução de percurso e forma de caminhar, por meio de escolhas, feitas livremente, sem, no entanto, descuidar-se da dimensão e do impacto coletivo dessas escolhas.

Essas escolhas nos remetem à politicidade, proposição fundamental baseada na concepção de que se faz necessário um docente profundamente consciente de suas

escolhas para si e para o coletivo. A politicidade implica a tomada de decisões de maneira horizontal, a fim de que sujeitos de saberes, práticas e culturas diferentes utilizem suas diferenças para contribuir com a melhor escolha para o coletivo.

2) Politicidade como princípio essencial à formação decolonial de professores

Uma das críticas ao modelo de escola e de docência, por sua verticalidade, é a ausência dos docentes na definição de sua própria formação. Ocupam o espaço de espectadores receptores de conhecimentos e teorias sem que se considere a importância dos conhecimentos construídos ao longo de seu percurso profissional e da possibilidade de intensificar essa construção na relação com seus pares. Essa lógica foi tão intensamente massificada e legitimada que naturalizou a deslegitimidade dos saberes docentes para integrar um cenário de formação.

Por isso, para Vaillant e Marcelo (2015) é essencial que universidade e escola unam esforços no sentido de consolidar uma formação pautada na prática profissional. Além disso, é fundamental que os docentes se percebam trabalhadores do conhecimento, portanto, capazes de pensar e fazer escolhas por si, sem a necessidade de condicionantes ou determinantes. A ausência desse esforço e a consequente falta de consciência do potencial decisório (político) que cada um tem, condiciona e determina a submissão dos docentes às práticas infundidas por formações nas quais não têm qualquer possibilidade de intervenção. Marta, ao falar sobre os desafios de participar de um grupo de autoformação, nos revela que:

[...] a gente percebe é que as pessoas têm muito medo desse caminho. As pessoas não se sentem capazes de dizer – “Não, eu vou contribuir para esse processo”. Eu acho que foram muitos anos, e a gente discutiu isso muitas vezes no grupo de estudos, foram muitos anos de uma postura passiva em relação à formação continuada (Marta, Narrativa II, 2021).

A manifestação nos mostra o quão impactante é a lógica colonial a ponto de fazer com que profissionais da formação se sintam incapazes de contribuir acerca de sua própria formação. A incapacitação, decorrente desse ciclo que permanece ativo, o que

consequentemente, resulta em uma postura passiva em relação à formação continuada convencional. Formação essa que, longe de propor qualquer ruptura, adota uma postura de convivência e até de sustentação à lógica do pensamento único e da imposição de teorias e práticas consideradas legítimas, em detrimento da pluralidade de formas de pensar, saber e existir.

Nesse sentido, Lucia é enfática quando afirma que “[...] tem formações que vêm ditando caminhos, né? Vamos elaborar um currículo nessa linha, vamos planejar a rede assim [pausa] e participar de um grupo em que as pessoas não estão preocupadas com diploma, é legal, porque tem um grupo aí que quer estudar” (Lucia, Narrativa I, 2021). Por essa manifestação, há indícios de que a formação convencional não é fruto de um processo político, mas da imposição de concepções que definem currículo, planejamento e políticas públicas à revelia das reais necessidades da rede. Além disso, aponta para a certificação como razão que induz os docentes a se submeterem a esse tipo de formação, pelo vínculo dessas com a carreira.

A participante nos revela ainda que a participação em um grupo de autoformação colaborativa, de forma voluntária, é uma escolha pautada no gosto pelo estudo da profissão, pela possibilidade de uma formação outra, com autoria e comprometimento coletivo em um contexto definido pela liberdade de aderir e participar. Liberdade que permite aos diferentes estabelecerem convergências e compreenderem as divergências como possibilidades à reflexão e transformação da própria forma de pensar sobre determinado tema. Neste sentido, Pedro aprofunda o entendimento do sentido político do grupo ao afirmar que:

[...] o pano de fundo de grupos de autoformação é o pano de fundo político. Porque, de alguma forma, esses grupos de autoformação, eles provocam um conflito político. Não, aqui política não é política partidária. Aqui política é o ato, no conceito de Hanna Arendt, é o ato de tu construir pontes com pessoas que pensam diferente de ti [risos]. Isso é política, construir pontos de intersecção, construir pontos de convergência entre pessoas que pensam diferente de ti. E isso é difícil nesse momento histórico, especialmente no Brasil. Se tu pensar numa pessoa que pensa diferente de ti e mesmo assim construir pontes, é muito difícil (Pedro, Narrativa II, 2021).

As palavras de Pedro nos apontam para, além do entendimento da existência de pensamentos conflitantes no grupo, o esforço de se estabelecer convergências, não para ocultar as divergências, mas para fazer delas oportunidade de crescimento dos indivíduos e do coletivo. Também sinaliza para o impacto, para o grupo e à própria educação, da forma como os conflitos são percebidos nos espaços externos à escola. Portanto, a politicidade passa pela necessidade de conviver de uma forma outra, não permitindo que a diversidade se constitua em adversidade, em obstáculo, motivo para que se relativize a liberdade de expressar o que se pensa.

Conforme Nóvoa (2023), as escolhas feitas pelos docentes não apenas devem servir para que, no presente, preparem-se para o que está por vir, mas para que essas escolhas participem da decisão acerca do que desejam que venha a ser o futuro. Além disso, a educação se opõe a qualquer forma de separação entre o que é diferente, fundamentando-se na junção por meio das diversas relações possíveis entre humanos. Não é possível que alguém (ou algum sistema) possa estipular quem é mais, quem é menos e quem não é. Enquanto proposição ao Desenvolvimento Profissional Docente em uma perspectiva decolonial, a politicidade é concebida como:

- a) Princípio fundante à liberdade de discussão entre divergentes e na busca por um crescimento comum, opondo-se aos antagonismos e disputas geradores de dominação e subalternização;
- b) Prática crítica e reflexiva que mobiliza para necessárias rupturas diante da relativização da complexidade que envolve o desafio de existir, característico de um grupo de indivíduos que convive com uma realidade pautada numa forma única de pensar, agir, ser e existir;
- c) Relação com as diferentes formas de conhecimento e culturas, identificando semelhanças e singularidades e exaltando a horizontalidade como princípio relacional entre elas;
- d) Processo de escolhas em conformidade com as reais necessidades de cada contexto ou sujeito, em oposição a qualquer forma de homogeneização e padronização;
- e) Estratégia para evidenciar interesses internos do coletivo, em detrimento de interesses que tendem a repetir o passado e impedir que os futuros sejam inéditos, únicos e plurais.

A politicidade, assim concebida, num contexto de autoformação colaborativa de docentes lhes permite perceber sua incompletude diante da diversidade de formas de pensar, ser e existir. Ao mesmo tempo, os aproxima da compreensão do que representa a complexidade que envolve fazer escolhas que não limitem o pensamento e a existência do outro. Além disso, potencializa a compreensão de que sujeitos histórica e culturalmente diferentes, os torna fundamentais à continuidade de processo de construção do novo, por meio de relações e interações capazes de sublinhar no sujeito aquilo que, por ser diferente, pode transformar outros sujeitos, de forma propositiva, jamais impositiva.

3) A interculturalidade como possibilidade para a decolonização docente

A composição de um grupo de professores que aderem a um movimento de autoformação colaborativa, como atitude política em favor da construção de futuros outros, implica na instituição de relações de diferentes formas de pensar e agir. Em outras palavras, para Walsh (2001), uma perspectiva intercultural, se estabelece por relações entre culturas distintas e diversas o que constitui um processo dinâmico em um cenário de intercâmbio entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturais. Neste sentido, Pedro afirma que:

esse é o espírito do nosso grupo. É um exercício coletivo em que a gente se dá conta de que não está sozinho. E que no coletivo a gente pode pensar e refletir sobre a mesma coisa, em uma forma tão diferente. Eu não imaginava que a gente chegaria às tecnologias. Aliás não imaginava aonde nós iríamos [pausa]. Eu realmente estava imaginando uma discussão antropológica, sociológica, mas não deixa de ser o que a gente fez (Pedro, audiogravação de encontro do grupo, 25 fev. 2021).

Apesar de não identificar a interculturalidade como fator de constituição do coletivo, Pedro, ao reconhecer as diferentes formas do coletivo, nos oferece indícios de que as diferenças são acolhidas como aspecto singular do grupo. Além disso, reconhece na singularidade de cada componente um valor irrenunciável aos que pretendem buscar uma autoformação em que coletivamente diferentes atores contribuam entre si para sua própria formação. Desse modo, surge a concepção de que esse grupo se constitui em um

Círculo de Cultura, em que diferentes formas de saber se relacionam de maneira horizontal.

A esse respeito, Fernanda disserta que “[...] Círculo de Cultura para mim é isso, a gente vê toda a heterogeneidade que a gente tem de cultura e mais o que dizem. Tem que saber aproveitar isso na sala de aula, valorizar isso em sala de aula, não queria formatar todos de um jeito” (Fernanda, Narrativa I, 2021). Ao reconhecer a experiência de uma vivência encharcada de heterogeneidade, como antítese do processo colonial e da necessidade de aproveitá-la no exercício da docência, a participante demonstra o interesse em promover e viver uma docência intercultural. É um anúncio de que a interculturalidade tem um papel essencial na tomada de rumos em direção a uma educação outra.

Outro aspecto que guia o desejo de participar do grupo é o conjunto de relações constituídas a partir do movimento dialógico estabelecido pela dinâmica da organização do grupo. Neste sentido, ST destaca que:

[...] olha, sobre o grupo, eu acho que é muito importante pra gente não se sentir só. Ao contrário, a gente tá ali, num grupo em que todos podem se manifestar. A tua opinião vai ser ouvida, e você não precisa se preocupar em ser criticado, né? Quando alguém discorda é pra te fazer pensar [pausa], pensar junto na verdade. Ninguém se sente mais completo que o outro, isso é muito importante pra gente (ST, Narrativa I, 2021).

A ideia de que não há uma cultura ou um pensamento único ou hegemônico que sirva como parâmetro para julgar os demais garante que não haja alguém que se considere completo por possuir uma cultura ou pensamento superior. Ao contrário, no grupo de autoformação colaborativa há uma percepção clara de que na incompletude, as diferenças constituem oportunidades para que lacunas sejam preenchidas e certezas sejam confrontadas. É nesse sentido que a crítica se constitui num desafio ao pensar sobre as condições dos sujeitos, seu posicionamento histórico e as utopias que os mobilizarão em direção aos futuros.

Assim, a interculturalidade assume uma dimensão crítica, no sentido mais complexo do termo que não a restringe a um questionamento pessoal, mas a uma

mobilização coletiva que impulse a uma profunda transformação. Segundo Walsh (2007), a interculturalidade crítica é uma construção de e a partir dos oprimidos e subalternizados que lutam pela transformação social e pela criação de condições de poder, saber e ser outras. Trata-se, segundo ela, de um projeto de vida, que no caso dos docentes, inclui o desenvolvimento da sua profissionalidade.

A interculturalidade revela-se um indicador essencial às proposições decoloniais para o Desenvolvimento Profissional Docente, na medida em que:

- a) Aposta na convivência plural de culturas para a (trans)formação de indivíduos conscientes de sua condição e do seu necessário pertencimento a um coletivo;
- b) Sinaliza para uma inegociável relação horizontal entre diferentes culturas, sobreposições ou inculturação que anulem diferenças e singularidades;
- c) Rompe com a lógica da cultura única, marcada pela subalternização das demais culturas, fortalecendo a coexistência respeitosa entre elas;
- d) No campo da formação docente, garante aos professores a possibilidade de expressarem suas opiniões, reflexões e críticas como forma de mobilizar o coletivo a constituir-se como espaço genuíno de manifestação das formas mais singulares de ser e existir.

A coexistência e a convivência entre culturas distintas só são possíveis e viáveis em um espaço como o Círculo de Cultura, que privilegia o diálogo como atitude que garante o direito de fala e o compromisso de ouvir. Além de abertura para a fala é preciso disponibilidade para a escuta. Se a interação entre diferentes culturas é uma prática fundamental à decolonização da docência, o diálogo é a estratégia fundamental à sua materialização.

4) Dialogicidade como estratégia de decolonização

A realização de uma autoformação colaborativa, torna-se viável se paralelamente for pensada numa perspectiva dialógica. Por meio do diálogo, movido por escolhas livres e pela constante relação entre diferentes formas de pensar, é possível que práticas reflexivas apontem para transformações profundas nos sujeitos e no coletivo.

Considerando o fato de que o diálogo, importante exercício humano que conjuga o falar e ou ouvir entre pessoas histórica e culturalmente diferentes, Padme nos revela sua condição de ouvinte em boa parte do tempo em que está no grupo:

E aí, se eu falar da parte do grupo de estudos, assim, aí eu acho uma maravilha, eu acho [pausa], mas eu sou uma que, por exemplo, assim, eu não gosto muito de ficar falando no grupo, porque, assim, ó, eu fico encantada principalmente ouvindo três pessoas, com respeito a todos os demais. Assim, ó, você, a Marta e o Pedro [pausa], gente o que que é isso? Algumas intervenções, algumas análises. Assim, às vezes eu e a Lucia, a gente se sente meio boba. A gente pega o texto, lê o texto, porque são coisas que não faziam mais parte da nossa rotina, não faziam mais parte da nossa vivência. E aí, assim, aí, por muitas vezes, estar assim ouvindo vocês têm outras inquietações, têm algumas coisas ali, no meio do texto, que a gente não conseguiu observar, isso aí a gente não analisou [pausa]. Então é muito gostoso, é muito bacana, assim, sabe? Poder ficar, ficar ouvindo isso, né? Então eu, particularmente, eu gosto muito do grupo de estudos (Padme, Narrativa II, 2021).

A participante aponta a importância de ouvir pessoas com diferentes concepções, formações e culturas acerca de um mesmo texto, por exemplo. Por outro lado, expressa um poderoso resquício de colonialidade ao dizer que se sente incapaz (meio boba) diante da análise de alguns colegas. Revela que ainda carrega consigo a chaga da dicotomia entre o certo e o errado, o bom e o ruim, onde há apenas o diferente. Em outra perspectiva Luna, afirma que:

Em relação ao grupo, eu sinto bastante falta dos nossos encontros. Eu gostaria que nós pudéssemos voltar. Eu senti muita falta das discussões, é sempre muito enriquecedor, né? É bom porque os textos são muito diferentes e desafiadores [...]. Às vezes eu pego um texto de filosofia e não consigo avançar muito [pausa]. Isso é o interessante do nosso grupo. Eu não sei o caminho que vai seguir esse ano, mas eu pretendo continuar e fazer esse esforço pra estar presente (Luna, Narrativa II, 2022).

Em suas palavras, Luna exalta o significado de participar de um coletivo fundado na ideia de colaboração, diante de situações em que, individualmente, não seria possível avançar muito. Além de reconhecer-se incompleta, percebe nas discussões do grupo, um momento de transformação (muito enriquecedor), diante de formações marcadas pelo acúmulo de informações e ideias pensadas exteriormente.

Outro aspecto importante que vislumbramos na manifestação dos participantes é que no contexto do grupo, é reconhecido que cada indivíduo carrega consigo uma identidade que o define no coletivo, um lugar de fala:

E o que me motivou a continuar nesse grupo foi realmente que a gente [pausa], cada um tem o seu lugar de fala, né? Que é o tema de um dos documentos que a gente já conversou no nosso grupo. E, realmente, cada um tem o seu lugar de falar nesse nosso grupo. Então, cada um é visto como um sujeito individual, que tem suas opiniões, e elas são respeitadas, né? E é isso que agrega a esse nosso grupo (Cris, Narrativa II, 2021).

Desta forma, o coletivo dialógico, além de ser um lugar de fala e escuta, é também de anúncio e de reconhecimento de que em cada manifestação pronuncia-se uma história e não apenas palavras surgidas do acaso. Assim, a dialogicidade assume um caráter de desvelamento que permite enunciá-la como fundamental ao Desenvolvimento Profissional Docente numa perspectiva decolonial, pois pressupõe uma formação:

- a) A partir da constituição de um coletivo capaz de garantir momentos de fala e escuta em que os sujeitos desvelem sua própria história;
- b) Pautada em processos que materializam histórica e culturalmente a realidade, concebendo a razão das singularidades que identificam cada sujeito do coletivo;
- c) Crítica e questionadora, pautada na reflexividade e no respeito às diferenças diluindo qualquer prática ou postura autoritária;
- d) Colaborativa de tal forma que cada participante do grupo se compromete com os demais fazendo-o refletir sobre sua condição e seu potencial interventivo no contexto em que está.

Tudo isso fortalece a ideia de que uma formação impactante e transformadora se dá a partir das relações estabelecidas entre diferentes sujeitos carregados e forjados por diferentes perspectivas. Isso não implica em descartar instrumentos e possibilidades que possam potencializar esse movimento, como é o caso da cultura digital. Ao contrário, é fundamental que otimizemos recursos para que se possa fortalecer a interação entre os sujeitos. No contexto da docência, é inegável a importância do conhecimento das tecnologias e de suas implicações para o exercício da profissão, assim como, é

fundamental que os docentes compreendam os interesses que permeiam a digitalização dos espaços escolares.

5) A cultura digital e o necessário compromisso com a decolonização do modelo de escola

Contemporaneamente, especialmente após a pandemia do COVID-19, o uso das tecnologias nos espaços formativos cresceu exponencialmente, acelerando a digitalização de parte das práticas educativas, um processo que já estava em curso. Por essa razão, segundo a UNESCO (2022), a cultura digital não pode ser desconsiderada para a formação docente, especialmente no que diz respeito aos processos de produção e circulação de conhecimentos. Porém, chama a atenção o fato de não considerarmos a tecnologia digital como uma panaceia, razão pela qual deve ser profundamente debatida nos estudos sobre a profissão docente.

Acerca da questão, Marta afirma que:

[...] do ponto de vista da gestão, a gente entende a tecnologia, tenta inserir a tecnologia na mão do professor como uma ferramenta. É isso, ela não vai conduzir o processo educacional. Ele é muito maior que a tecnologia. Por isso que esses movimentos de formação e de autoformação são tão importantes. Porque Chrome Book, a tela interativa, a lousa digital, por si só, são só uma ferramenta. Tem uma pessoa que opera essa ferramenta, que significa essa ferramenta, que vai dar pra essa ferramenta, novas possibilidades. Então é só isso. É uma ferramenta que facilita a vida do professor, que pode tornar a aula mais interativa, que tem muitas possibilidades, mas atrás dela, na frente dela, operando ela, tem uma pessoa (Marta, Narrativa II, 2021).

Entretanto, é preciso que compreendamos que essa inserção não é uma gentileza ou uma concessão do sistema/mundo sem intencionalidades. Apesar de exaltar o papel do docente, corroborando a afirmativa de que nada substitui um professor, a participante parece subestimar o caráter político e intencional da inserção da cultura digital nos espaços escolares e de formação docente. Essa percepção, de certa forma ingênua pode representar a porta de entrada de uma nova lógica de subalternização e de controle externo. Sobre isso, Luna revela que:

[...] é na escola que eles [alunos] aprendem a mexer no computador, a pesquisar, construir textos. Então, no meio em que eu estou, eu vejo que a tecnologia está presente e não tem como voltar atrás não. Mas também, a gente está consciente de que não é a única coisa que pode garantir sucesso na escola. As outras coisas não serão apenas abandonadas (Luna, Narrativa II, 2022).

A participante nos revela que não é possível isolar a escola e impedir a sua inserção no universo digital. Ao contrário, aponta para a necessidade de fazer da escola um espaço de discussão acerca da cultura digital, não a reduzindo a um conjunto de instrumentos e ideias neutras. A mesma participante em um dos encontros do grupo enfatiza que:

A questão da tecnologia é também uma questão que precisa passar pelo processo de conscientização. As pessoas precisam saber o que é aquele celular, aquele site, aquela plataforma [pausa] o que está por trás disso, que não é de graça... mas não tem como a gente ignorar que, para conhecer o mundo, tem que passar pelas tecnologias (Luna, audiogravação de encontro do grupo, 25 fev. 2021).

Por meio da conscientização, tão importante nos espaços de formação docente, é possível romper com a lógica de domínio e controle catalisada pela cultura digital. Não é apropriado assumirmos qualquer posição sobre qualquer tema sem que o conheçamos, assim como não é razoável simplesmente opormo-nos a algo, como as tecnologias, que estão presentes na vida das pessoas e que podem ser utilizadas de modo adequado, permitindo que haja tempo para outras atividades genuinamente humanas.

Assim, para que a cultura digital assuma a condição de uma proposição decolonial ao Desenvolvimento Profissional Docente, é preciso:

- a) Realizar um debate sério e profundo acerca da relação entre cultura digital e poder econômico, que pode radicalizar e agravar a crise do atual modelo;
- b) Romper com qualquer tentativa de silenciamento a partir da centralização do papel da tecnologia nos processos formativos;
- c) Inserir as tecnologias e a cultura digital no contexto escolar, como suporte aos processos de formação, gerando discussões acerca de seu impacto na vida humana.

O debate referente à cultura digital e sua inserção no campo da educação torna-se imprescindível, assim como a discussão em torno da questão ecológica na formação docente. Da mesma forma que ocorre no modelo de escola, o modelo atual de relações ecológicas encontra-se esgotado e profundamente comprometido, especialmente pelo elevado nível de comprometimento que este impõe à vida na Terra.

6) Ecologia integral para uma docência decolonial

A discussão em torno da questão ecológica, não reduzida a uma questão ambiental, é essencial, especialmente após a pandemia de COVID-19. Trata-se da necessidade de que compreendamos o quão fundamental é abordá-la de forma integral, sem reducionismos ou relativizações, uma vez que tudo o que fazemos, somos, experimentamos, criamos ou extinguímos repercute sobre a forma de ser e existir da vida na Terra.

A escola tem um papel fundamental nesse processo, visto que carrega consigo uma inquestionável herança histórica. A escola, segundo Nóvoa (2022), ainda que possa contribuir para massificar a ideia de que somos um mercado mundial de consumo, tem o papel de subverter essa ordem, catalisando uma verdadeira metamorfose de si e da sua ação sobre o coletivo. Essa lógica de mercantilização da vida, segundo a UNESCO (2022), incluindo a educação e a formação docente, é responsável pelo aumento da desigualdade econômica e social, que amplia a vulnerabilidade entre os mais pobres, especialmente os do Sul global.

Ainda que não tenha atingido de forma efetiva a rotina profissional de muitos docentes, a discussão em torno de uma prática ecológica integral é recorrente na literatura que versa sobre a educação do futuro, como é o caso do último relatório da Unesco (2022). Mas é possível perceber, nas manifestações dos participantes da pesquisa e do grupo de estudos, o quanto a educação e prática docente ainda conservam vínculos com interesses e formas de pensar do mercado (mundo) de trabalho. Segundo Pedro:

[...] esta gestão que nós temos aqui no município [de Timbó] agora, é uma gestão muito relacionada à área tecnológica [...]. Na pasta da educação, esse espelho é muito assim, ó, de uma educação tecnológica, de uma educação alinhada com os acontecimentos, vinculada com o mercado de trabalho [...]. A gente escuta muito isso aqui dentro, sabe? Pensar numa preparação tecnológica de linguagem para essas pessoas depois entrarem no mercado de trabalho. Ou seja, é uma visão bem de mercado. É uma visão de mercado que a gente tem agora. Eu não estou criticando isso, é o que a gente observa. É o espelho, usando as tuas palavras, é o espelho que as pessoas projetam sobre essa pasta (Pedro, Narrativa II, 2021).

Portanto, a educação, segundo Pedro, nos espelha o que é de interesse da sociedade, afastando-se da possibilidade/necessidade de transformação que se revela essencial. Essencial pelo fato de que, conforme a UNESCO (2022), apesar dos avanços e preocupações esboçadas em relação ao combate à miséria, analfabetismo e outras mazelas, ainda há um elevado número de pessoas em condições precárias de sobrevivência, especialmente no chamado Sul global. Quando o participante reconhece que a rede assume uma visão de mercado, oferece elementos para que se possa concluir que boa parte dos esforços em nível institucional, não são por uma educação transformadora que eleve o nível de consciência acerca da demanda ambiental.

Em razão disso, episódios como a Pandemia de COVID-19, ainda são considerados surpreendentes, como afirmou Cris, no encontro de 25 fev. 2021: “[...] nunca imaginei passar por isso [pausa], ninguém na verdade, né?” (Cris, audiogravação de encontro do grupo, 2021). O fato é que esse foi um evento previsível diante de uma constante violação de limites das relações de predação e exploração da humanidade em relação ao seu entorno. Ao negar essa previsibilidade são revelados indícios de que em sua formação pessoal e profissional não houve abordagens suficientes e profundas que pudessem despertar a percepção de que o modelo sistema/mundo demonstraria sua inviabilidade por meio de uma resposta avassaladora.

Assim, considerando a formação docente como um processo sensível à necessidade de se estabelecer novas relações e formas de ser e existir, aponta-se para a ecologia integral com uma proposição decolonial ao Desenvolvimento Profissional Docente, na medida em que:

- a) Estabelece novas relações que refutam toda forma de prática predatória, ocupando-se do cuidado com o que é de necessidade comum;
- b) Define uma justa medida, para o uso do que é essencial a todas as vidas, desvinculando-o de interesses de mercado, priorizando a pluriversalidade da vida;
- c) Assume o compromisso de formar pessoas que sejam sensíveis à necessidade de garantir condições para que todas as formas de vida sejam respeitadas na sua integridade e integralidade.

Por isso, segundo a UNESCO (2022), há a necessidade de reimaginarmos nossos futuros de forma coletiva (juntos), por meio de um novo contrato social para a educação. Para tanto, defende-se o direito à educação permanente e o compromisso de fazer da educação um bem público, para que seja possível construir caminhos que garantam futuros ambientalmente sustentáveis, economicamente justos e socialmente solidários. Neste contexto, a formação docente assume uma tarefa primordial, que é garantir o Desenvolvimento Profissional Docente outro, comprometido com a mobilização das futuras gerações para a adoção de práticas de vida divergentes das atuais, ou seja, baseadas na sustentabilidade, na justiça e na solidariedade.

Considerações finais

O desafio de enunciar proposições decoloniais ao Desenvolvimento Profissional Docente de professores da Educação Básica a partir de princípios teóricos e de uma vivência autoformativa colaborativa não se esgota neste escrito. Ao contrário, descreve sinteticamente os achados de uma pesquisa, considerando um determinado contexto e um tempo histórico. A diversidade de proposições é tão numerosa e variável quanto a diversidade de contextos e tempos históricos em que a docência foi, é e será praticada.

A necessária escola outra, diante de um modelo em degeneração, pela perspectiva dos que sofrem os impactos de um sistema/mundo constituído a partir do binômio modernidade/colonialidade, demanda uma formação docente outra. Assim, a autoformação colaborativa se apresenta como um caminho possível, da mesma forma que a decolonialidade se enuncia como uma perspectiva teórica viável diante da centralidade eurocêntrica, que se sustenta no pensamento único.

Desta forma, a autoformação colaborativa abre caminho para que docentes, de forma interativa e dialógica, reflitam acerca do que lhe causa inquietação e se mobilizem coletivamente pela metamorfose da escola, cujo modelo atual está alinhado ao pensamento único. Essa metamorfose demanda escolhas e renúncias, revelando um necessário caráter político da docência, desafiando os professores a, criticamente, pensarem a partir de suas próprias vivências.

As vivências não são apenas acúmulos de experiências. Traduzem-se em saberes singulares oriundos de uma cultura individual forjada historicamente e que, pela prática autoformativa, sinaliza para rupturas de modelos e crenças insistentemente sustentados pela formação docente convencional. Uma formação que historicamente inviabiliza e distorce o sentido da politicidade como característica da própria docência. A politicidade, que em nada tem a ver com a adesão a determinado grupo por conveniências ou interesses, constitui-se na militância permanente em defesa do direito de cada indivíduo fazer suas escolhas e tomar suas próprias decisões sobre si e colaborar com as do coletivo.

Para tanto, é fundamental que os saberes e formas de pensar da pluralidade de sujeitos sejam não apenas reconhecidos, mas profundamente inseridos nas discussões críticas e insurgentes do coletivo em oposição ao pensamento único. Esse movimento intercultural torna-se possível porque, além da convivência coletiva, estabelece-se, no contexto do grupo de autoformação, uma profunda dialogicidade, fundada em relações horizontais entre quem fala e quem ouve. Não se trata de dar voz ou emprestar a voz para os supostamente não ouvidos, trata-se de propor um contexto em que as diferentes vozes sejam ouvidas tendo respeitada a sua historicidade.

A cultura digital e a ecologia integral são temáticas relativamente recentes e profundamente relacionadas a qualquer reflexão que se queira propor pensando em futuro. Afinal, qualquer mudança ou transformação (metamorfose) que se proponha vislumbra os tempos que virão, o que não significa dizer que não se deva considerar os tempos pretéritos. Em relação à cultura digital, é indispensável compreender como se chegou a um presente em que boa parte das relações e ações humanas se dão no contexto digital. Da mesma forma, a ecologia integral, se compreendida em sua

complexidade, poderá desencadear um processo de recuperação das condições essenciais à vida na terra, que contemporaneamente se acham ameaçadas.

Por tudo isso, é inquestionável a imperiosa necessidade de refletirmos com constância e profundidade acerca da formação dos docentes e do seu desenvolvimento profissional. Os futuros, pensados de forma diversa e única, passam pela escola e a ela cabe, dentre tantos outros, o desafio de torná-los os mais inéditos e viáveis possíveis, de tal forma que cada ser humano possa ser e existir tendo respeitadas todas as suas singularidades.

Referências

AGUIAR, T. B.; FERREIRA, L. H. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451>. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/er/a/7BSc9kcfrrnDdDDzqQ9RT9v/>. Acesso em: 20 out. 2022.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DUSSEL, E. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes. 1993.

FREIRE. P. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE. P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F.; BARROS, V. M. (orgs.). **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2002. p. 93-122.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MIGNOLO, W. Retos decoloniales, hoy. In: BORSANI, M.; QUINTERO, P. (org.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, 2014. p. 23-46.

MOTA NETO, J. C.; STRECK, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.65353>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/65353>. Acesso em: 20 out. 2022.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. (org.). **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. [Entrevista cedida a] Ledum. Fortaleza: UFC, set. 2001. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro**. 1. ed. São Paulo: Diálogos embalados, 2023.

OCAÑA, A. O.; ARIAS, M. I.; CONEDO, Z. E. P. **Decolonialidad de la educación: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial**. Bogotá Unimagdalena, 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El ABC y D de la formación docente**. Madrid: Narcea, 2015.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UFTPR, 2012.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedade: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad crítica, pedagogia decolonial. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD", 1., 2007, Bogotá. **Anais [...]**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007. p. 1-29. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDF>. Acesso em: 20 out. 2022.

WALSH, C. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. (org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-yala, 2005. p. 13-36.

WALSH, C. **La educación Intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

Recebido em: 02/05/2024

Aprovado em: 13/05/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 26 - Número 61 - Ano 2025

revistalinhas@gmail.com