



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Decolonialidade no campo da formação docente: contribuições de António Nóvoa

Nilton Bruno Tomelin¹

niltonbt@sed.sc.gov.br

Universidade Regional de Blumenau

Rita Buzzi Rausch²

ritabuzzirausch@gmail.com

Universidade da Região de Joinville e Universidade Regional de Blumenau

RESUMO

Considerando o objetivo de identificar possíveis contribuições de António Nóvoa à decolonialidade no campo da formação docente, realizou-se uma pesquisa teórica. Para isso foram considerados autores decoloniais como Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), Dussel (1993) Mignolo (2010), Quijano (2000) e Wlash (2012) e analisadas as obras de Nóvoa (2023, 2022, 2019, 2017, 2009, 2002, 1995). Os dados foram analisados a partir do paradigma indiciário. Foi possível perceber que a teoria decolonial sinaliza para um imprescindível movimento de ruptura e transformação em relação ao modelo de sociedade imposto pelo regime colonial, essencialmente homogeneizador, subalternizante e silenciador. Nóvoa reconhece a necessidade de uma metamorfose no modelo de escola apontando para alguns aspectos: i) formação docente voltada para o interior da escola e ao desenvolvimento profissional do professor; ii) Horizontalidade não linear, rompendo com a hierarquia e exclusão, que unifica as relações professor-aluno-comunidade; iii) Compreensão de múltiplas formas de aprender e ensinar; iv) Mudança nos modos de produção de conhecimento científico. A proximidade entre a decolonialidade e o pensamento de Nóvoa se manifesta no impacto destes aspectos para o debate de temas emergentes e suas implicações para o futuro.

PALAVRAS-CHAVE:

Teoria decolonial. António Nóvoa. Formação docente.

ABSTRACT

With the aim of identifying potential contributions by António Nóvoa to decoloniality in the field of teacher training a theoretical investigation was conducted. For this purpose, decolonial authors such as Castro-Gomez and Grosfoguel (2007), Dussel (1993), Mignolo (2010), Quijano (2000), and Walsh (2012) were considered, alongside Nóvoa's works (2023, 2022, 2019, 2017, 2009, 2002, 1995), which were analyzed using an evidence-based approach. The data were analyzed from the evidence paradigm. The findings revealed that decolonial theory indicates a crucial movement of rupture and transformation concerning the societal model imposed by the colonial regime, which is fundamentally homogenizing, subjugating, and silencing. Nóvoa recognizes the necessity for a metamorphosis in the school model,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



pointing to several aspects: i) Teacher training centered on internal school dynamics and professional growth of educators. ii) Non-linear horizontality that challenges hierarchies and exclusions, fostering interconnected teacher-student-community relationships. iii) Recognition of diverse modes of learning and teaching. iv) Transformation of scientific knowledge production methods. The proximity between decoloniality and Nóvoa's thought is evident in the impact of these aspects on the discourse of emerging themes and their implications for the future.

KEY WORDS: Decolonial theory; António Nóvoa; Teacher training.

INTRODUÇÃO

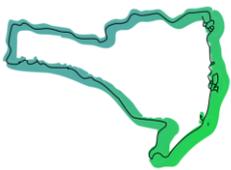
A teoria decolonial, resultante da mobilização de movimentos sociais e do trabalho de inúmeros intelectuais da América Latina e Caribe e da África ao longo da segunda metade do século XX, surge fora da escola e, portanto, sem relação direta com o campo de formação de professores. Porém, as mesmas percepções de uma necessária ruptura com um modelo padrão de sociedade, que inclui um padrão de escola e de docência, foi percebido por intelectuais, pesquisadores e professores, embora não citem ou utilizem os conceitos da teoria decolonial.

António Nóvoa, ao denunciar a degeneração do atual modelo de escola e de docência e ao propor uma verdadeira metamorfose de ambas, apresenta uma aproximação com a teoria decolonial. Esta aproximação se dá ao largo de três décadas de produções escritas, pesquisas e estudos, notadamente no campo da formação de professores, além de contribuições na elaboração do relatório *Reimaginar nossos futuros juntos — Um novo contrato social para a educação*, da Unesco (2022). Neste relatório, atua como o principal relator, e sugere uma pedagogia da solidariedade, comprometida em reconhecer e reverter exclusões e todas as formas de apagamento cultural provocados pelo colonialismo e regimes autoritários.

Diante disto cabe a pergunta: quais as aproximações das ideias de António Nóvoa à decolonialidade no campo da formação docente? O objetivo geral da pesquisa é identificar possíveis aproximações das ideias de António Nóvoa à decolonialidade no campo da formação docente. A discussão em torno da teoria decolonial, nesta pesquisa, tem como suporte Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), Dussel (1993), Mignolo (2010), Quijano (2000) e Wlash (2012). Para tratar das perspectivas emergentes no campo da formação docente nos valoremos de Nóvoa (2023, 2022, 2019, 2017, 2009, 2002, 1995). O texto inicia com uma breve explanação acerca dos materiais e métodos utilizados na pesquisa. Em seguida parte para a discussão dos resultados encerra com uma breve conclusão.

MATERIAIS E MÉTODOS

Inicialmente realizamos uma pesquisa teórica em obras de diferentes autores para caracterizar a teoria decolonial. Em seguida, procuramos, nas obras de António Nóvoa, autor referência em muitas pesquisas e produções no campo da formação docente, manifestações e reflexões que permitam aproximar suas



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



ideias acerca da formação docente com vistas à uma docência outra e a teoria decolonial. Utilizamos a pesquisa teórica pois, segundo Demo (1985), permite o domínio dos clássicos, da biografia fundamental e fomenta o viés crítico do que foi pesquisado, o que é fundamental aos propósitos desta pesquisa.

Concluída a pesquisa teórica, diante do fato de Nóvoa não se declarar explicitamente em seus escritos como um autor decolonial, utilizamos o paradigma indiciário. Esta escolha se deve ao fato de que, na concepção de Ginzburg (1989), o paradigma indiciário não pauta a análise no que é dito explicitamente, mas no que pode ser deduzido a partir de pistas e indícios não tão aparentes. Com isso, a partir de reflexões deste autor acerca de profundas mudanças necessárias à formação docente, procuramos identificar possíveis contribuições à decolonização da formação de professores.

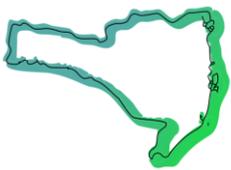
RESULTADOS

Para compreender as aproximações das ideias de António Nóvoa à decolonialidade no campo da formação docente é preciso explicitar contra o quê e a favor de que se pretende educar. Pode-se optar por uma educação opressiva, subalternizante e silenciadora ou por uma problematizadora, libertadora e sensível a pluralidade cultural do contexto em que é praticada. Essa escolha é decisiva para a definição do tipo de docência que se quer e qual formação se faz necessária. Uma análise histórica mais criteriosa permite identificar as escolhas feitas e compreender as suas consequências para o presente e as repercussões ao futuro, caso não se estabeleça uma verdadeira ruptura, capaz de desencadear uma verdadeira metamorfose na educação e na docência.

Esta análise histórica, sustenta-se em discussões como a proposta por Quijano (2000) que afirma que um dos sustentáculos da modernidade, de caráter eurocêntrico, e comprometida com o regime capitalista, é a colonialidade. Esta se constitui numa imposição de uma classificação racial/étnica impondo padrões, exclusões e privilégios. A colonialidade como face perversa da modernidade, tem suas origens no nascimento da América, como conquista europeia.

Por isso, Dussel (1993) disserta que o ano de 1492 é o marco inicial da modernidade, apesar de reconhecer que ela foi gestada na Europa ao longo de toda a Idade Média. Mas é enfático em afirmar que a modernidade só nasce com a chegada do europeu à América e ao Caribe. Neste momento, o europeu se confronta com o “outro” (no sentido filosófico), e aciona seu ego colonizador e conquistador, para dominar, controlar e violentar. Por muito tempo este outro foi reduzido e silenciado, e até convencido de sua inferioridade (e de sua culpa por isso), de tal forma que se normalizou a condição de subalternidade de grupos considerados minoritários. Apesar de incutir a ideia de inferioridade, o invasor europeu sentiu-se determinado a encobrir o outro (colonizado) negando sua cultura, suas crenças e suas formas diversas de ser e existir.

A colonialidade surge como uma continuidade das ideias do colonialismo, oficialmente superado a partir da independência política das ex-colônias europeias na América Latina e Caribe. Portanto, a decolonialidade se opõe a toda a forma de hierarquização e classificação de seres humanos, culturas e



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



saberes. Sendo assim, pode-se depreender que a decolonialidade não apenas reconhece, como exalta a diversidade e estabelece relações de horizontalidade para que não haja privilegiados e subalternizados.

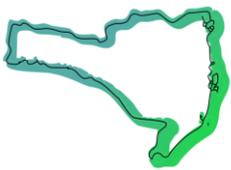
Por isso, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) afirmam que a decolonialidade é um movimento de resistência à lógica do binômio Modernidade/Colonialidade. Considerando esta definição, é possível deduzir que a modernidade se sustenta na ideia de que terá legitimidade e credibilidade, apenas o que for considerado coerente com as ideias coloniais, adaptadas à realidade de autonomia política das ex-colônias. Por outro lado, os autores destacam que a ideia não é estabelecer uma matriz de pensamento ameríndio pré-colombiano ignorando quaisquer outras. Por essa percepção, é possível depreender que a ideia de decolonialidade representa a compreensão de que não se trata da troca de um modelo por outro, mas de romper com a própria ideia de modelo. Para ele, a decolonialidade se sustenta na dualidade, jamais no dualismo. Trata-se da proposição do “e” e não do “ou”,

Nesse sentido, Mignolo (2010), por sua vez, destaca que é preciso que a forma de pensar se desloque de uma matriz eurocêntrica e se abra a pensamentos outros. Estes pensamentos outros são possibilidades encobertas pela colonialidade, dominada por uma racionalidade eurocentrada. O autor chama a atenção para um imprescindível giro epistêmico, que é uma consequência da colonialidade como um vetor de força contrária. A decolonização só faz sentido na medida em que a colonialidade é compreendida e vista como uma marca a ser superada. Entenda-se a superação não como um processo decorrente da invenção de uma nova fase do processo colonial, mas como uma ruptura definitiva a esta lógica de dominação e espoliação. Não se trata, portanto, de constituir outros pensamentos, adaptados ou ampliados, mas de pensamentos outros, comprometidos com uma nova lógica distinta da que se dispõe, provenientes de uma epistemologia outra.

Nesse sentido, Walsh (2012) considera que a decolonialidade tem como propósito o respeito e a valorização do pensamento fronteiriço, diverso, com o intuito de romper e superar o pensamento eurocêntrico, padrão. Por isso a autora afirma que a decolonialidade não é uma aposta teórica, mas um conjunto de proposições de como lutar em oposição a este pensamento e a favor de um pensamento outro, libertador e revolucionário, numa perspectiva propositiva e mobilizadora, jamais impositiva. Disso se presume que há muitos “comos” a se pensar na área da educação, especialmente no campo da formação de professores. Diante de um complexo projeto de colonização que se prolonga por mais de cinco séculos, são inevitáveis indagações de como lutar; como questionar; como fissurar o sistema; como semear re-existências; como esperarçar.

Como a decolonialidade não surge no meio educacional, é preciso refletir sobre estes “comos” a partir de quem, por outros caminhos, também se interroga sobre eles. Considerando a complexidade que envolve o meio educacional, certamente diferentes autores se debruçam sobre campos específicos como é o caso da formação de professores. Neste, muitos autores têm contribuições valiosas e certamente António Nóvoa é um dos que concentra, no nosso entender, algumas das mais significativas.

Nesse sentido, Nóvoa (2022) exalta a importância de debater publicamente, com rigor e responsabilidade, o que nos faz perceber a possível desintegração do atual modelo de escola e sua metamorfose. Ao sinalizar para estes dois processos, desintegração e metamorfose, o autor está propondo rupturas. Essa, sem dúvida, é uma característica que o aproxima da teoria decolonial, por



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



reconhecer que não há como pensar em manter, mesmo que parcialmente, uma lógica que não corresponde às demandas que emergem contemporaneamente.

Considerando o modelo atual de escola, um espaço pensado segundo uma lógica homogeneizadora e eurocêntrica, a sua desintegração é uma consequência de movimentos dos subalternizados, que não se veem nela de forma integral ou mesmo parcial. Nóvoa (2023), ao falar sobre o novo contrato social da educação, destaca a necessidade eminente de repensar a docência e a escola para que ela não ponha em risco o futuro. Ao assumir esta preocupação, percebe-se uma compreensão de que o modelo de escola atual não afasta este risco e de certa forma, reconhece o quanto tem sido responsável pela uniformização de futuros, impondo caminhos e destinos a quem é, por direito, sujeito de sua própria história.

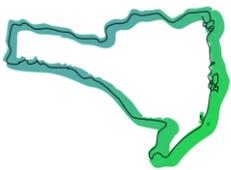
Os riscos a que o futuro está exposto são também abordados pela decolonialidade, visto que apresenta preocupações evidentes em propor rupturas a fim de que o já vivido e experimentado não seja replicado ou apenas adaptado. Assim, é perceptível que o futuro, tanto para Nóvoa quanto para os decoloniais, é essencialmente fruto de um processo de reimaginação, recriação e transformação a partir do passado, sem ignorá-lo ou superestimá-lo, corrigindo e reparando injustiças e garantido a todos o direito de ser e existir tal qual são e existem.

Por isso, ao propor uma verdadeira metamorfose, além de superação do modelo, Nóvoa (2023) aponta para uma transformação radical, de características não apenas inclusivas, mas de um espaço de exercício da liberdade. Liberdade constituída a partir de relações interculturais orientadas pelo princípio da horizontalidade, em que cada saber seja respeitado, acolhido e reconhecido como parte significativa do processo histórico que constitui(u) a humanidade.

Esse é um como fazer que necessita de docentes, cuja formação reverencie práticas que conduzam os alunos à aprendizagem. Por isso, Nóvoa (2009) destaca que a aprendizagem é condição essencial para a cidadania. Porém sublinha que a aprendizagem deve atingir a todos, respeitando elementos da cultura local e dos saberes já percebidos pelos estudantes. Alerta ainda que o uso de determinados chavões como emancipação, libertação e cidadania não garantem sua materialização sem que práticas de efetiva aprendizagem sejam assumidas pelos professores.

Considerando a docência, Nóvoa (2002, 2017) afirma que a metamorfose se torna cada vez mais urgente devido a um latente processo de desprofissionalização dos docentes. Para ele, é fundamental se pensar em um desenvolvimento profissional que rompa o determinismo imposto pela regulação da profissão, especialmente no que diz respeito à linearidade entre o conhecimento científico, presente nos currículos, e as práticas escolares. A figura do professor, neste contexto, surge como um executor de tarefas, nem sempre definidas com a sua participação, sem poder de decisão e liberdade reflexiva.

Portanto, além de sujeito colonizado e colonizável, o professor, mesmo que involuntariamente, age como colonizador. Por esta razão, Nóvoa (2002, 2019) sugere que os docentes trabalhem em equipe e reflexivamente, estabelecendo uma docência outra, diferente daquela definida a partir de currículos, práticas avaliativas e estratégias de ensino pensadas por especialistas, com forte inclinação à lógica colonial. A formação docente, mais do que oferecer saberes e práticas, há de ser um espaço privilegiado de diálogos, convivências e de partilha de saberes únicos construídos pela prática docente. Se a formação com perspectiva colonizadora se dá pela imposição da verticalidade hierárquica de saberes e culturas,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



práticas libertadoras se valem da horizontalidade do diálogo para a proposição de relações respeitadas entre os diferentes saberes e culturas.

Estas práticas libertadoras carregam consigo a responsabilidade de, no presente, estabelecer uma ruptura entre passado e futuro, não apenas no aspecto temporal, mas na forma das relações estabelecidas entre os sujeitos e conhecimento. Neste sentido, Nóvoa (2022, p. 47) destaca que “[...] a educação funda-se sempre em dois gestos: adquirir uma herança e projetar um futuro”. Embora não esteja explícito, é possível compreender que entre a herança e a projeção há um momento em que a relação entre o que é herdado e o que se pretende projetar define um movimento de mudança. Afinal, se não houvesse uma preocupação neste sentido, bastaria ocupar-se da herança e tudo seria, no campo da educação, transmissibilidade.

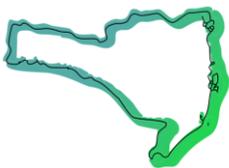
A ruptura, preconizada pelo pensamento decolonial, é o que desencadeia a metamorfose proposta por Nóvoa. Esta conduz da colonização à libertação no contexto escolar, e este processo não será possível sem que esta mudança ocorra também na docência, o que demanda uma forte mobilização dos próprios professores. Neste sentido, Nóvoa (1995, 2002, 2009) afirma que a metamorfose da docência deve torná-la colaborativa; os docentes devem se reconhecer como agentes culturais, além de atuarem como autores de seu desenvolvimento profissional.

Para tanto, a escola deve ser reconhecida como espaço público, de convivência das diferenças, na qual as decisões são tomadas a partir de seu próprio contexto. Portanto, o processo de metamorfose não será uma concessão, mas uma conquista diária e na medida em que avança, evidencia sua irreversibilidade e exige um forte comprometimento dos docentes para que aconteça e alcance o resultado esperado que é uma escola outra, assim como uma lagarta origina um ser outro: a borboleta.

Tomelin, Santos e Rausch (2022) destacam essencialmente quatro aspectos que aproximam o pensamento de António Nóvoa à decolonialidade. O quadro 01 sinaliza estes aspectos e os relacionam à formação docente:

Quadro 01: aspectos indiciários de decolonialidade na obra de António Nóvoa e suas implicações à formação docente

Aspecto	Definição	Implicações à formação docente
Formação docente voltada para o interior da escola e ao desenvolvimento profissional do professor.	Considera o sujeito-professor elemento fundamental na definição de sua própria docência, como autor de saberes de sua profissão.	A formação docente não pode se limitar a “ofertas” de fora para dentro, pensadas a partir de uma lógica homogeneizadora e disseminadora de uma forma única de fazer docência. Se dá por um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor o papel de participante/autor de sua própria formação.
Horizontalidade não linear, rompendo com a hierarquia e exclusão,	Vislumbra a multiplicidade de espaços educadores, não restringido e legitimando os	Demanda um novo contrato social para a educação, o que redefine a importância da docência neste



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE

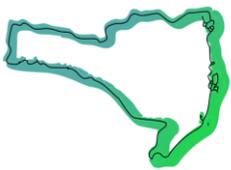


que unifica as relações professor-aluno-comunidade.	espaços escolares como únicos e autênticos espaços formativos. Apesar de horizontal não estabelece linearidade pois propõe que cada espaço ou sujeito contribua com o que sabe e assimile o que precisa, não havendo padrões comparativos entre os diferentes participantes.	processo. Revela assim a necessidade de romper com o modelo hierárquico e excludente que há anos constituiu povoa os espaços formativos. É fundamental que se reconheça a escola como parte dessa cidade e não um cenário a parte, assumindo dessa forma, o compromisso com uma formação mais comprometida com a integralidade.
Compreensão de múltiplas formas de aprender e ensinar.	A sala de aula passa a constituir um espaço para a aprendizagem colaborativa, em que diferentes saberes dialogam e interagem, pautando este processo pelas diferenças e singularidades de cada uma. A sala de aula é concebida então como espaço para o pensar, construindo saberes a partir do que foi historicamente apagado ou ignorado.	A formação docente passa a assumir um caráter problematizador da realidade, com vistas a pensar o futuro e a pluralidade de formas que possam materializá-lo. O docente em formação não será um ouvinte, mas um agente ativo, comprometido politicamente com sua formação e com o desenvolvimento de sua profissão.
Mudança nos modos de produção de conhecimento científico	O professor não pode ser reduzido a consumidor e transmissor de conhecimentos prontos, mas, como sujeito histórico e cultural, fonte de saberes sistematizados e dialeticamente reconstituídos ao longo do exercício de sua profissão, a partir de vivências e experiências únicas.	Caberá a formação docente, garantir que o docente não seja um depósito de teorias e práticas ou de conceitos que revelam pouca aderência a sua realidade. A produção de saberes exige que a formação também seja um movimento de investigação da realidade para que seja possível intervir, razão pela qual poderá fazer uma grande aposta na figura do professor-reflexivo e professor-pesquisador.

Fonte: Adaptado de Tomelin, Santos e Rausch (2022).

A materialização destes aspectos que identificam e aproximam o pensamento de Nóvoa à decolonialidade, não se dá de forma espontânea ou pela simples manifestação da vontade dos docentes. Neste sentido, a UNESCO (2022) aponta para ações e compromissos diversos e irrenunciáveis que poderão viabilizá-la. São esforços coletivos, que pela via da cooperação, tornam-se compromissos de todos com todos, sempre considerando que no que diz respeito a intervenção em favor de um futuro viável para todos, alguns podem mais que os outros.

Neste sentido, a adoção de pedagogias críticas que promovem, por meio da cooperação e da solidariedade, práticas formativas definidas a partir de reflexões acerca do ‘porquê’ aprende-se, é uma decisão fundamental a ser tomada. Para Freire (2000), a pedagogia crítica tem como um dos seus princípios estreitar relações entre os sujeitos envolvidos na prática formativa para que a aprendizagem



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



(e a formação) sejam significativas e relevantes, impactando e intervindo na realidade. Para ele, é fundamental que estes sujeitos se assumam como diversos e reconheçam as múltiplas dimensões que os constituem: social, histórica, política, reflexiva, comunicativa, transformadora, criadora e utópica.

Nóvoa (2023) destaca a importância de se transformar a escola, para se tornar um espaço dedicado ao trabalho (ler, pesquisar...), o que lhe confere o compromisso de mobilizar todas as dimensões humanas possíveis afim de que cada sujeito tome para si, a responsabilidade de conduzir seus passos e sua caminhada. Disto é possível perceber que o autor aponta para uma conduta inversa a da colonialidade que mira para uma escola (e uma docência) dedicada à transmissão do saber e da cultura hegemônica em favor dos quais todos devem se adaptar.

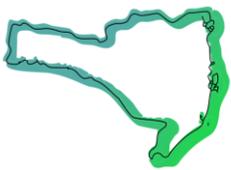
A colonialidade torna-se ainda mais perceptível quando se considera o fato de que a educação tem sido impactada e até fragilizada por tendências que tendem a causar a falsa impressão de que gestam a grande solução, externa, para as demandas internas da escola e da docência. Um exemplo disso é a tecnologia, vista, especialmente em decorrência do que houve no período da pandemia de COVID-19, como a grande panaceia do momento.

Antes mesmo deste triste episódio da história humana, Nóvoa (2019) afirmava que não se pode ignorar o impacto da chamada revolução digital, sobre a educação e sobre a docência, o que é ratificado pela UNESCO (2022). Para esta as tecnologias digitais, imprescindíveis à construção dos futuros, não podem ser reduzidos a instrumentos para a realização de tarefas, mas carecem de abordagem nas discussões nos espaços formativos de professores e nos cenários de desenvolvimento profissional docente. Com isso é possível compreender suas relações com os que colonizam o poder, o ser, o saber e o existir.

Desta colonização e da adoção de determinadas tendências, observa-se um histórico afastamento da escola e a da docência (e de sua formação) em relação a pluralidade de culturas, centralizando seus esforços em torno de uma cultura hegemônica. A UNESCO (2022) sinaliza para uma preocupação sempre mais acentuada em relação a qualquer visão monocultural e propõe a valorização das mais diversas formas de conhecer, ser e sentir, além de diferentes epistemologias e formas outras de viver e existir.

Da mesma forma, o colonialismo, e mais recentemente a colonialidade, se sustentam pelo princípio da cultura (e pensamento) único, determinado pelo colonizador sobre o colonizado. Em nome disso, nações e povos, com suas culturas e costumes, foram dizimados ou submetidos a esta única forma de ser e existir, legitimada por aqueles que a dominam. Daí a importância da decolonização da pedagogia, geralmente fundada em teorias e princípios nascidos no Norte global, por meio de relações horizontais em que saberes e epistemologias diversas dialoguem e se interseccionem.

A perspectiva da horizontalidade não implica numa percepção de unicidade, mas de profundo respeito pelas singularidades que devem (e podem) se manifestar de variadas formas, sem que lhe seja imposta qualquer forma de hierarquização que define saberes mais e menos importantes, como enfatiza Freire (1982). Saberes e aprendizagens tornam-se efetivamente importantes na medida em que é possível perceber sua relevância e capacidade de intervir na realidade vivida pelo aluno, sem tirar-lhe a identidade ou apagar as singularidades que o constituem.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



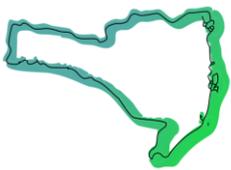
O respeito a esta identidade, também é uma premissa da formação docente numa perspectiva decolonial. é fundamental que o docente, em sua formação, tenha respeitada e estimulada a sua capacidade de ler e testemunhar o mundo para então transformá-lo e renová-lo, a partir de sua forma singular de compreendê-lo. Estar no mundo, na condição de docente, implica num compromisso e num direito de agir de forma a intervir nos diferentes processos que historicamente consolidaram práticas e condutas excludentes e subalternizantes. Nóvoa (2023) lembra que não basta o discurso da inclusão. São necessárias práticas e ações efetivas que a consolidem e viabilizem a sua realização

Inclusão não compreendida como a inserção de sujeitos com alguma deficiência no espaço escolar, mas de culturas e línguas que revelam a multiplicidade de sujeitos, diversos por suas histórias e heranças culturais. É por meio delas que os sujeitos explicitam de forma original e única, os seus saberes. Línguas e culturas explicitam e caracterizam de forma muito peculiar, a identidade de cada povo. Por meio delas é possível compreender singularidades e movimentos históricos e seus efeitos sobre sua preservação ou descaracterização.

A educação e a docência têm um papel na mobilização dos estudantes para que reflitam criticamente sobre sua história e tomem consciência de suas responsabilidades, compromissos e direitos. Mais do que pensar em uma realidade local, nessa perspectiva é fundamental a reflexão acerca de uma realidade global e pluriversal em que cada sujeito é responsável por contribuir na preservação daquilo que é de todos. A crise climática e a instabilidade geopolítica, segundo a UNESCO (2022), implicam na geração de legiões de migrantes que ao se deslocar, são submetidos a condições adversas, tendo de se sujeitar aos interesses, culturas e saberes de seus novos lares. A criticidade, neste sentido, implica na valorização da diversidade cultural, no acolhimento dos diferentes e especialmente no cuidado com a terra, a grande Casa Comum.

Para o cuidado com a Casa Comum e de tantas demandas pertencentes à coletividade, não se pode prescindir do papel fundamental da educação, e da docência, no sentido de propor vivências igualmente coletivas. Nóvoa (2009) destaca que na formação dos docentes é fundamental a perspectiva da colegialidade e da coletividade, devolvendo a formação docente aos professores. Para ele é preciso inverter a lógica de uma formação dominada por experiências externas à profissão, por vivências experimentadas pelos próprios docentes. Neste sentido, é possível depreender outra proximidade ntre as ideias de Nóvoa e a decolonialidade, visto que esta também prima por um movimento a partir de dentro.

Quando o movimento é de fora para dentro, é muito comum se perceber a supressão de singularidades e uma dissolução da relação entre o que se aprende e as demandas do contexto. Uma formação docente que respeita a história, a cultura e experiencia dos docentes, é fundamental para uma educação em uma perspectiva outra em que ninguém detém o direito de impor sua forma de ser e existir sobre os outros. Não se pode admitir imposições ou determinações, mas relações entre diferentes saberes, culturas e existências por meio de condicionantes como cooperação, colaboração, solidariedade e tolerância. Imposições e determinações se materializam por meio de violência e violações. Relações definidas por condicionantes geram acolhimento e partilha, inclusive no campo da formação docente.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o desafio de identificar possíveis aproximações das ideias de António Nóvoa à decolonialidade no campo da formação docente, pode-se dizer que o autor:

- aponta a necessidade emitente de uma verdadeira metamorfose no modelo de escola e de docência, como forma de atuar na construção de uma sociedade outra, assim como a decolonialidade propõe uma grande transformação do sistema que determina a forma de ser e existir de todos, por meio de rupturas no próprio sistema;
- sugere que o docente seja autor de seu desenvolvimento profissional, por meio da constituição de grupos colaborativos em que saberes, culturas e vivências não sejam submetidas a uma hierarquização, mas relacionem-se de forma horizontal, tendo suas singularidades respeitadas e reconhecidas;
- sinaliza para a importância da reflexividade, a partir do próprio contexto do docente, como princípio essencial à definição de uma escola outra, não forjada exclusivamente por agentes externos o que, em uma perspectiva decolonial, corresponde ao desejo de que os saberes, epistemologias e culturas do sul global, sejam tão legitimadas como as de qualquer outra parte.

Estas e outras contribuições permitem perceber que Nóvoa, a exemplo dos autores da Teoria Decolonial, sinaliza para a necessidade de garantir que todo o ser humano, no que se inclui o docente, tem o direito de pensar e refletir sobre si e seu compromisso com o futuro. A subalternização e o silenciamento das múltiplas e diversas formas de pensar poderão fazer sucumbir não apenas o atual modelo de escola e de docência, mas a elas próprias.

AGRADECIMENTOS:

Agradecemos ao Programa de Bolsas Universitária de Santa Catarina (UNIEDU) pela concessão de bolsa de Pós-Graduação em nível de doutorado.

Referências

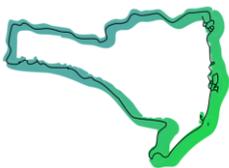
CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Eds). **El Giro decolonial**. Reflexiones para una xteriorida epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre. 2007

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro – a origem do mito da modernidade**. Tradução: Jaime Calsen. Petrópolis (RJ): Vozes. 1993.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 3. ed. São Paulo: Olho d'água. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** Buenos Aires: Del signo, 2010.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro.** 1ªEd. São Paulo: Diálogos embalados, 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT. 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44. 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10. jan. 2021.

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

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa. 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad del poder y clasificación social". **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2. 2000, p. 342-386.

TOMELIN, Nilton Bruno; SANTOS, Aline Coêlho dos; RAUSCH, Rita Buzzi. Interfaces entre o pensamento de António Nóvoa e a Teoria Decolonial na Formação de Professores. **In: Eduser.** 2022. <https://doi.org/10.34620/eduser.v1i1.208> Acesso: 23.jul.2023.

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.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y decolonialidad.** Ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya Yala. 2012.