

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A HEGEMONIA DA MODERNIDADE: POR UM PARADIGMA DECOLONIAL À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

FOUNDATION CAPACITY STRENGTHENING FOR PROFESSORS AND THE RELATION WITH THE HEGEMONY OF MODERNITY: FOR A DECOLONIAL PARADIGM FOR THE PEDAGOGY OF COMPETENCES

 <https://orcid.org/0009-0000-3654-7460>, Manoela Pessoa Matos^A
 <https://orcid.org/0000-0002-5716-1580>, Ana Patricia Sá Martins Sá Martins^B
 <https://orcid.org/0000-0001-7924-972X>, Jucenilde Thalissa de Oliveira^C

^A Universidade Estadual Do Maranhão (UEMA), Maranhão, MA, Brasil

^B Universidade Estadual Do Maranhão (UEMA) Maranhão, MA, Brasil

^C Mestra Em Educação (PPGE/UEMA), Maranhão, MA, Brasil

Recebido em: 13 de Abril de 2023 | **Aceito em:** 29 de Dezembro de 2023.

Correspondência: Manoela Pessoa Matos (MANOELA.MATOS@IFMA.EDU.BR)

Resumo

Situadas no cenário da formação de futuros professores, temos como objetivo discutir, neste artigo, a proposição neoliberal de uma pedagogia das competências à formação inicial de professores no Brasil e suas implicações teórico-didáticas. Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa sob a abordagem qualitativa, do tipo documental e bibliográfica, a fim de analisarmos as prescrições curriculares dispostas na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores no Brasil (BNC - FI, 2019). Ancoradas nos estudos que visam ao giro decolonial, em diálogo com o olhar emancipatório freireano para a formação de professores, nos assumimos como investigadoras que atuam na contramão do instituído, como forma de (re)existência às hegemonias da modernidade que determinam um paradigma da colonialidade do saber engendradas na educação. A pesquisa demonstra que a ênfase dada ao modelo de competências na formação de professoras(es) indica a retomada de problemáticas históricas no campo do ensino e da profissionalização do magistério, ligadas a secundarização da formação intercultural e humana.

Palavras-chave: Política de Formação inicial de professores; Formação humana profissional; Competências docentes; Decolonialidade.

Abstract

Situated in the scenario of the training of future teachers, we aim to discuss, in this article, the neoliberal proposition of a pedagogy of competencies to the initial training of teachers in Brazil and its theoretical-didactic implications. In this sense, we developed a research under the qualitative approach, of the documentary and bibliographical type, in order to analyze the curricular prescriptions set forth in the Common National Base for the Initial Education of Teachers in Brazil (BNC - FI, 2019). Anchored in the studies that aim at the decolonial turn, in dialogue with the Freirean emancipatory gaze for teacher education, we assume ourselves as researchers who act against the instituted, as a form of (re)existence to the hegemonies of modernity that determine a paradigm of the coloniality of knowledge engendered in education. The research shows that the emphasis given to the model of competencies in the



2023 Matos; Martins; Oliveira. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

training of teachers indicates the resumption of historical problems in the field of teaching and professionalization of teaching, linked to the secundarization of intercultural and human formation.

Keywords: Initial teacher education policy; Professional human training; Teaching skills; Decoloniality.

Considerações Iniciais

Uma estratégia decolonial e libertadora pressupõe um projeto.
(DUSSEL, 2016)

Nos últimos quatro anos, a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FI), tem sido objeto de inúmeras discussões, reflexões e pesquisas em todo o Brasil. Os enunciados da BNC-FI (2019) retomam o debate sobre a necessidade de (trans)formação da perspectiva técnica e racional presente na política educacional brasileira. Além disso, trouxe para a superfície discussões acerca do referencial teórico e prático com base no modelo de competências para orientar os cursos de licenciaturas.

Considerando esse contexto, apresentamos uma reflexão acerca do viés neoliberal do currículo por competências presente nos discursos prescritos na BNC-FI (2019), buscando problematizar as implicações disso na formação docente, aqui, assumidas por nós como uma forma particular de trabalho sobre e com o outro, baseado na interação humana (TARDIF, 2014). Por isso, problematizamos as orientações do mercado global de ideias, que, sob o viés de políticas educacionais neoliberais, demanda pela formação de professores assentadas em bases epistemológicas voltadas aos interesses de mercado, e na importação de discursos de autoinstrução, produtividade e competência.

A análise aqui proposta compreende que a formação docente quando baseada na pedagogia das competências vincula-se a uma história educacional colonial e de subordinação da formação humana às adequações dos processos produtivos globais que buscamos romper. Enquanto professoras formadoras de futuras professoras(es), que, inseridas nos cenários das

licenciaturas, também têm desenvolvido investigações acadêmicas orientadas a partir dos estudos decoloniais na formação de professores no grupo de pesquisa, registrado no diretório de grupo do CNPq, propondo um diálogo com práticas de ensino e aprendizagem na formação inicial e continuada de professores, numa perspectiva intercultural das linguagens e das ecologias de saberes decoloniais.

Situando-nos nessa perspectiva, consideramos que todo e qualquer projeto político educacional não pode ser indiferente às demandas humanas, sociais e culturais vigentes, pois precisa ser politicamente pensado como uma atividade inter ou transdisciplinar “dentro e para as lutas sociais, político, ontológico e epistêmico da libertação” (WALSH, 2013, p. 29, tradução nossa). Assim, o questionamento que nos move é: Qual lugar o aspecto humano inter e multilateral na formação inicial de professores ocupa nas BCN-FI(2019)?

Neste contexto, localizamos os enunciados que organizam as BNC(2019), no que tange à formação inicial, bem como o sentido político e ideológico que estão servindo de base para a elaboração e reformulação de currículos dos cursos de licenciatura, suscitando o fio condutor trazido pelos estudos decoloniais e o olhar emancipatório freireano, os quais, a partir da crítica aos efeitos da modernidade na educação, aponta a necessidade da articulação entre o pedagógico e o movimento prático decolonial como alternativas de ação para a mudança social e reconstrução da humanidade.

Apresentamos, portanto, uma breve discussão sobre a formação inicial de professores no Brasil, no ensejo da política de formação de professores nacional, a partir das recentes mudanças instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores – Parecer CNE/CP nº 2/2019, no intuito de compreendermos os discursos que organizam este documento e a quem ele está servindo.

Para contribuir com a discussão sobre a BNC-FI (2019) no ensejo das lógicas das competências na formação docente, organizamos este artigo em três momentos. No primeiro, discutimos sobre a influência das políticas neoliberais na formação de professoras(es). Em seguida, apontamos, a partir da análise documental, enunciações relativas à formação para o trabalho e o modelo de competências, originário do discurso neoliberal. Por fim, relacionamos a BNC-FI (2019) às perspectivas pedagógicas decoloniais, que impliquem ações contra hegemônicas à modernidade eurocêntrica.

A Modernidade eurocêntrica nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores no Brasil

*A diversidade epistemológica do mundo continua
por construir
(SANTOS, 2009)*

Segundo Aníbal Quijano (2007), vivemos diante de um padrão moderno de dominação mundial, estabelecido pela ordem capitalista, no qual um dos elementos responsáveis por essa constituição foi o colonialismo, que de maneira violenta impôs uma classificação étnica e racial no mundo, sustentado por um discurso vertical entre conhecimento, relegando e suprimindo muitos saberes e conhecimentos para um espaço de invisibilidade e subalternidade.

Para Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 5), o modelo de dominação mundial é fruto da relação entre o colonialismo e modernidade, responsável pelo pensamento abissal que dividiu o mundo em duas realidades distintas, a partir “da reprodução de discursos e epistemologias dominantes que relegam muitos outros saberes para um espaço de subalternidade”. Para este autor, a criação de realidades globais abissais continuará a auto-reproduzir-se, pois são oriundas das determinações coloniais, trazidas pelos europeus às América, como também à Índia, através do discurso de que faltava civilidade, legitimidade, conhecimento, legalidade aos indivíduos que se encontravam, na visão do colonizador, “em estado de natureza” (SANTOS, 2009, p. 29).

Sobre essa questão, Quijano (2007, p.74) acrescenta que as epistemologias dominantes, fruto da colonialidade, continuam “um presente vivo”, quando eliminam o contexto cultural e político da produção e reprodução de conhecimentos. Tanto Quijano (2007) quanto Santos (2009) afirmam que esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial.

Nesse entendimento, vimos que as necessidades do capitalismo, através do colonialismo, deixaram de fora as experiências, os saberes, a cultura e a identidade de povos, considerados não europeus. O olhar hegemônico colonial fez surgir uma cartografia moderna, legitimada por lógicas jurídicas e epistemológicas, a qual, juntas, produziram o que Santos (2009, p. 30) chamou de “sub-humanidade moderna”. Ou seja, o pensamento moderno colonial dividiu o mundo em humanos e sub-humanos, naturalizando, por meio da lei e dos diversos campos de conhecimentos, a exclusão, a opressão, a desumanização de indivíduos e grupos colonizados e escravizados.

Desse modo, a ausência de humanidade resulta em injustiças sociais e culturais no mundo, intimamente ligadas à "injustiça cognitiva global" (SANTOS, 2009, p. 32). Em decorrência disso, toda a produção científica, que também contribuiu para atender às necessidades do capitalismo, corroborou e continua operando no universo político, material e subjetivo da contemporaneidade. Quijano (2007, p. 74) também aponta que o surgimento da concepção de humanos superiores e inferiores, "além de ser um emblema da modernidade, é fruto da racionalidade válida, imposta e admitida pelo capitalismo".

Nesse sentido, a produção, a organização e a sistematização do conhecimento no mundo se deram a partir das necessidades do capitalismo. Portanto, concordamos com Quijano (2007), quando este argumenta que o eurocentrismo não é exclusivamente do europeu ou dominante do capitalismo mundial, "mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia" (QUIJANO, 2007, p. 74).

Embora Nelson Maldonado-Torres (2007) aponte ter chegado ao fim o colonialismo, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 31). Isto é, as relações injustas, desiguais e de poder continuam operando nas formas epistemológicas, ontológicas e éticas, eixos relacionados ao saber, ao poder e ao ser.

Maldonado-Torres (2007) ainda acrescenta que a colonialidade se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Por isso, o autor faz o alerta de que respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Por esta razão, pesquisas e projetos de enfrentamento ao modo eurocêntrico de produzir conhecimento surgiram no mundo, fortalecendo o debate sobre a heterogeneidade histórica e as disputas de poder que controlam a existência social na América Latina. Surge, assim, o conceito de decolonialidade, o qual, segundo Maldonado-Torres (2020, p. 29), representa "uma proposta de combate e enfrentamento às correntes do pensamento que de forma linear e temporal trataram o conhecimento como uma soma de dados que são observados, quantificados e analisados".

Maldonado-Torres (2020) explica que o uso do termo decolonialidade se refere à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. Trata-se,

portanto, conforme o autor, de um projeto ligado ao conceito de humanização e de libertação dos povos e dos indivíduos colonizados pela modernidade.

Nessa perspectiva, a teoria decolonial desempenha o papel de questionar “a lógica das ciências europeias, o nosso senso comum e todas as pressuposições científicas referentes a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade, áreas da experiência humana” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36).

Do ponto de vista histórico, político e epistêmico, vale destacar que a teoria decolonial teve suas bases constituídas na Conferência de Bandung, em 1955, na qual se reuniram 29 países da Ásia e da África, buscando “desprender-se das principais macro narrativas ocidentais” (MIGNOLO, 2017, p. 15), de modo a superar a colonialidade moderna eurocêntrica, hegemônica e reproduzida na sociedade.

Segundo Mignolo (2017), o principal objetivo da conferência foi o de encontrar a visão comum de um futuro que não fosse nem capitalista nem comunista, “mas decolonizadora”. Enquanto pensamento político, a decolonização tornou-se uma opção de luta por igualdade global e justiça econômica, que se interconecta com o pensamento denominado “fronteiriço e comunal” (MIGNOLO, 2017, p. 15).

O autor explica que a opção decolonial tornou-se não apenas uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de estudo, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer na sociedade política global, capaz de romper com visões dualistas, binárias e antagônicas, tais como: colonizador/colonizado, branco/negro, homem/mulher, opressor/oprimido, Norte/Sul.

Para Candau e Oliveira (2010, p. 24), por sua vez, o pensamento decolonial pode ser compreendido também como “[...] a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. Ambos compreendem que a decolonialidade implica considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (CANDAU; OLIVEIRA; 2010, p. 24).

Diante desse contexto, trazemos o debate das possíveis relações e aproximações da colonialidade do saber na formação de professoras e professores no Brasil, no ensejo da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, pois, no âmbito educacional, entendemos que a colonialidade

se faz presente nas políticas educacionais ao privilegiar o conhecimento científico e deixar de fora outras lógicas de produção de conhecimento, resultando no silenciamento e na subalternidade de muitos grupos e vozes.

Historicamente, encontramos nas políticas educacionais brasileiras elementos que constituem um pensamento pedagógico vindo todo de fora, ou seja, à luz de projetos educacionais estrangeiros, sobretudo, na reprodução de padrões europeus, sem levar em conta, muitas vezes, a realidade histórica, social, geográfica, linguística e cultura local.

Para Streck (2017, p. 57), embora tenhamos na América Latina um terreno fértil de produção pedagógica e ferramentas suficientes para se pensar a educação e suas possibilidades de forma situada e contextualizada, “a lógica de desenvolvimento educacional e social continua sendo fruto de uma racionalidade técnica e de negociações políticas assentadas em narrativas do capitalismo global e eurocêntrico”. Através dessa lógica, perdemos de vista questões ligadas à justiça social e à qualidade educacional, em detrimento de uma lógica política e organizacional assentada em discursos de excelência, efetividade, competências e gerencialismo.

Ramón Grosfoguel (2020) adverte que o olhar fictício eurocêntrico resultou na redução não apenas na noção de humanidade e de civilidade, como também no plano conceitual e epistemológico. Grosfoguel (2020, p. 67) ressalta que “as narrativas eurocêntricas da modernidade resultaram no não reconhecimento da diversidade epistêmica”.

Acreditamos que, no campo educacional, há visíveis formas de se reconhecer as hierarquias impostas pelo eurocentrismo colonial: currículos mono epistêmicos, desvalorização da formação docente, racismo epistêmico, supressão de saberes de povos africanos e indígenas são alguns dos exemplos de como o pensamento moderno/colonial se estrutura na sociedade.

Do ponto de vista didático e epistemológico, entendemos que a visão monocultural e etnocêntrica europeia continua refletindo nos cursos de formação de professores, quando importa princípios à formação docente totalmente vinculada aos efeitos, hoje, da colonialidade e aos acontecimentos eurocêntricos. Maldonado-Torres (2020, p. 36) ressalta que “a colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais”. Ressaltamos, ainda, que a colonialidade é uma lógica que não se refere apenas à classificação racial. Estão

interseccionadas, as questões de gênero, sexistas, classistas, linguísticas, regionais, religiosas, na produção/valorização do conhecimento.

Dessa forma, é possível compreendermos que há uma pedagogia dominante que não considera como válidos o conhecimento, a cultura e a língua dos diferentes grupos que foram hierarquizados racialmente, e que pratica diferentes modos de exclusão. Com isso, diversos saberes e experiências ao serem lidos como inferiores deixam de ser privilegiados nas políticas educacionais. Essa compreensão inclui um projeto formativo sem autonomia pedagógica, e que, portanto, reproduz modelos curriculares monoculturais, distante do resgate dos processos de construção das identidades socioculturais.

Outro percurso de análise ligado às políticas educacionais no Brasil foi apresentado por Ball e Mainardes (2011, p. 26), ao acrescentarem que as políticas públicas, especificamente as educacionais, “pouco se distinguem de um negócio”. Consequentemente, sob o viés neoliberal, a formação de professores terá suas bases filosóficas e epistemológicas voltadas às demandas de mercado, somadas à importação de um discurso de performatividade, esforço, competitividade, autoinstrução, competência, qualidade e excelência.

Nessa perspectiva, a ideia de qualidade a ser alcançada na educação, muitas vezes é planejada a partir de um modelo gerencial oriundo do setor privado. Por isso, Ball e Mainardes (2011, p. 32) questionam até que ponto se pode falar em políticas de mudanças ou transformações para a educação “quando parte da transformação está sob a regulação da conduta privada”.

Sobre as consequências desse modelo, no âmbito da formação docente, Ball e Mainardes (2011) explicam que o modelo gerencial e os discursos de mercado, derivados do ambiente comercial, importados para a educação, “reposicionam as relações de trabalho, a autopercepção e a efetividade do professor” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 187).

Nesse contexto, é possível afirmarmos que as políticas de e para a educação vêm se distanciando da pauta de grupos e coletivos que reivindicam para si reconhecimento, equidade e justiça social. Não obstante, são propostas que cada vez mais ratificam seu posicionamento distante do cotidiano escolar e que também retiram a autonomia profissional docente, o que retoma o debate sobre o papel do professor e de sua identidade.

Outra questão apontada por Ball e Mainardes (2011) é o fato de as(os) professoras(es) serem vistos como implementadores dos planos dos outros para a melhoria da escola. Ou seja,

o professor aplica, mas não elabora e/ou reelabora o conhecimento, tornando-se, assim, um mero instrumento de aplicação de determinados conhecimentos. A crítica se estende ao fato de o magistério historicamente ter sido reconstruído como “um trabalho que praticamente qualquer um pode fazer, em uma combinação de habilidades e competências com pouca reflexão ou base teórica” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 188).

Quem estamos formando? Reflexões sobre a pedagogia das competências na BNC - Formação Inicial

Segundo o Conselho Nacional de Educação, desde o início do ano de 2023, os(as) estudantes de licenciatura já devem cursar currículos adequados à Resolução CNE/CP nº02/2019. Desse modo, a organização curricular, os saberes, os conhecimentos, princípios e valores formativos deverão estar vinculados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, materializada a partir da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FI).

Nesse sentido, a perspectiva pedagógica de formação assumida pela BNC-FI (2019) retomou para os currículos dos cursos de licenciaturas o caráter técnico instrumental, por competências. Em decorrência disso, o modelo em curso de formação inicial de professores contém elementos de base política e epistemológica que tendem a conceber o ensino como uma atividade profissional atrelada a uma perspectiva produtiva, mostrando-se em estreito diálogo com as feições neoliberais.

Embora exista uma diversidade de entornos em que se possa dar à formação de professoras e professores, vimos o uso da palavra “competência” sendo empregada 51 (cinquenta e um) vezes em todo o corpo da BCN-FI (2019), o que denota uma centralidade à ideia de formação baseada na pedagogia das competências, que, ao nosso ver, se destina de forma proeminente na utilização dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos de forma acrítica e atemporal, fazendo com que a prática educativa docente se distancie das dimensões reais da nossa sociedade, fortemente marcada por relações coloniais de dominação e exploração, e por um imaginário social com “baixíssimo nível de consciência de classe”(SEGATO, 2021, p. 324), quando desconhece ou nega que a nossa sociedade é marcada pela desigualdade e segregação onde cada um é estratificado não apenas por classe, mas também por classe, raça, gênero etc.

Não obstante, Freitas (2002) há tempos alerta para os riscos do referencial por competências para as políticas educacionais de formação, afirmando identificar nesse modelo uma estreita relação vinculada às exigências de mercados globais. A autora ressalta que a utilização da concepção de competência na organização em cursos de licenciatura “se aproxima do ponto de vista perverso do capital” (FREITAS, 2002, p. 153).

Nessa perspectiva, em termos políticos e econômicos, a pedagogia das competências, assentada no modelo neoliberal conservador da nossa sociedade, se distancia de propostas formativas que buscam promover uma educação intercultural e humanizadora. Cabe-nos, ainda, fazer a menção de que a noção de competência posta na BCN-FI (2019) nos parece excludente, visto que se aproxima da visão restrita e instrumental de docência.

Para essa discussão sobre políticas de formação de base intercultural e humanizadora, apoiamo-nos nos estudos de Catherine Walsh e Paulo Freire, pois ambos concordam que as lutas sociais também são cenários de discussão e projeções políticas e pedagógicas.

Walsh juntamente com Freire, cada um à sua maneira e no seu tempo, nos dão caminhos para compreendermos a relação política e pedagógica na direção de um movimento decolonial, a fim de quebrar a herança colonial moderna, com “rotas metodológicas e analíticas voltadas para o reconhecimento da realidade/condição dos oprimidos e para a conscientização, politização, libertação e transformação do Ser humano” (WALSH, 2013, p. 55, tradução nossa).

Para Walsh (2013, p. 155, tradução nossa), a perspectiva intercultural e humanizadora situa-se em um horizonte educacional que “suscita muitas discussões para as teorias políticas a que estamos habituados a ter como referência, em geral de origem europeia”.

O caráter monocultural e o etnocentrismo de forma implícita ou explícita, estão presentes nas escolas, nas políticas educacionais e impõem currículos escolares; significa nos questionarmos sobre os critérios utilizados para selecionar e justificar o conteúdo escolar, bem como desestabilizar a pretensão de "universalidade" e "neutralidade" do conhecimento. Valores e práticas que moldam as ações educativas. (WASH, 2013, p. 155, tradução nossa).

Walsh (2013) considera fundamental que qualquer proposta educacional perpassasse por um modelo, no qual a interculturalidade crítica constitua um elemento central. E acrescenta que as políticas educacionais devam “penetrar no universo de preconceitos e discriminações que povoam nossos imaginários individuais e sociais” (WALSH, 2013, p. 159, tradução nossa).

A esse respeito, recorremos ao educador Paulo Freire (1921-1997), um dos maiores expoentes da intelectualidade latino-americana, através de uma vasta produção científica, caracterizada por um discurso considerado anticolonial e pós-colonial, o qual, há muito, advertia para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante e crítica contra todas as práticas de opressão e discriminação. Sua teorização denuncia a desumanização nos processos de ensinar e aprender do sistema educacional brasileiro e, ao mesmo tempo, anuncia a conscientização e a libertação dos oprimidos.

Freire (2017) enfatiza que a tendência tradicional, técnica e produtiva do sistema capitalista, continua operando no sistema educacional brasileiro, através do currículo, dentro da matriz de uma educação bancária, colonial e eurocêntrica. Trata-se de uma realidade que continua a se manifestar nas instituições de ensino e no imaginário pedagógico de muitos professores, pois se mantém vivo nas reformas educacionais, nos discursos e narrativas da nossa sociedade.

O legado histórico de Freire (2011) nos faz ler de forma mais crítica o mundo, bem como contribui para as escolhas políticas, epistemológicas e metodológicas que traçamos em nossa prática educativa. Enquanto pesquisadoras e professoras, formadoras de (futuros)professores(as), importa-nos compreender, de forma contra hegemônica, as implicações da tendência tradicional, técnica e produtiva do sistema capitalista para o modo de conceber a relação sobre a diferença da educação enquanto prática para liberdade e da educação, que reproduz práticas discriminatórias e de dominação como um instrumento de promoção das desigualdades e de exclusão de determinados grupos.

Nessa mesma perspectiva, resgatamos, também, o colombiano Manuel Zapata Olivella e o martinicano Frantz Fanon, os quais, através de suas enunciações de resistência para um movimento de (re)existência, contribuíram para desprendimento das regras e conteúdo do ocidentalismo epistêmico, apontando diretrizes para o tracejar do elo pedagógico e decolonial.

Frantz Fanon (2008) apresentou algumas bases de pensamento pedagógico como forma de humanização, e a descolonização como perspectiva de existência, de vida. Manuel Zapata Olivella, por sua vez, amplia a nossa capacidade crítica sobre as políticas de formação em vigor, quando põe em discussão a associação íntima da raça, do capitalismo e do colonialismo e sua contínua matriz de poder nas políticas educacionais.

Com base nessas discussões e na política de formação vigente no Brasil, argumentamos ser oportuno refletir sobre o artigo três da BCN-FI (2019), no qual

identificamos ser estabelecido, para a formação docente, o desenvolvimento “de competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas” (BRASIL, 2019, p. 2).

Ou seja, são propostas alocadas numa reestruturação produtiva, a qual é explicitada no artigo quarto, incisos I, II e III, quando são apresentadas as três dimensões para as competências específicas dos professores, como parte integrante da relação teoria e prática da ação docente: “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (BRASIL, 2019, p. 2). Conforme pode ser ilustrado no Quadro 1:

Quadro 1 – Competências específicas – BCN – Formação Inicial, aprovada pela resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Adaptado pelas autoras, a partir de Brasil (2019, p. 13-14).

Entendemos que essas dimensões demandam um amplo debate político sobre os objetivos e fins educacionais, como também sobre questões referentes à profissão docente, aos saberes que alicerçam o trabalho e à formação docente, visto que o documento expressa uma posição pedagógica, política e ideológica, alinhadas às formas tradicionais de ensino e por lógicas prescritiva, disciplinadora, de auto responsabilização pela formação, e não por lógicas profissionais de valorização.

Na contramão da política nacional de formação inicial docente em curso no Brasil, retomamos Walsh (2013, p. 291), quando aponta o modelo intercultural educacional como

“alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental que atravessam as políticas públicas”. No entendimento de Antônio Nóvoa (1992, p.16), “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional”.

Observamos, nesse contexto, que tanto Walsh quanto Nóvoa sugerem perspectivas formativas que reconheçam o processo de produção pedagógica, pensadas a partir da teorização, reflexão, rupturas, construção e desconstrução de epistemologias hegemônicas coloniais.

Frente a esse cenário, Maurice Imbernón (2011) defende a ideia de que a profissão docente exerce as funções de motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade. A perspectiva de Imbernón (2011) implica num modelo de formação não pensada no sentido instrumentalista de ensino e na transmissão de conteúdo, mas compreendida como parte de um projeto social, na direção da criação de um sistema educacional¹ que vai de encontro às necessidades de todas e todos.

Outro conceito sobre formação docente e saberes docentes foi elaborado por Maurice Tardif (2014). Ele reconhece que o trabalho docente “é um trabalho interativo, e por conseguinte, os saberes mobilizados pelos trabalhadores da interação não podem se deixar pensar a partir dos modelos dominantes do trabalho material, sejam eles oriundos da tradição marxista ou da economia liberal” (TARDIF, 2014, p. 22).

Embora os estudos de Tardif (2014) não dialogam explicitamente com o pensamento decolonial, observamos nele aspectos conceituais e objetivos para a formação docente que se aproximam do pensamento pedagógico decolonial, pois o entendimento do autor considera o aspecto humano como componente central na formação docente, essencial para a ruptura de visões disciplinares e aplicacionista, impregnada, historicamente, nas políticas de formação docente. Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 23) explica que:

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero.

¹ Implica em intencionalidade – deverá ser um resultado intencional de uma práxis também intencional. E como as práxis intencionais individuais conduzem a um produto comum inintencional, o “sistema educacional” deverá ser o resultado de uma atividade intencional comum, isto é, coletiva. (SAVIANI, 2008, p. 42).

Essa perspectiva, segundo Tardif (2014) pode ser alcançada quando a formação para o magistério buscar o equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Não obstante, é uma visão que se relaciona diretamente com a natureza dos conhecimentos que estão sendo incorporados nos cursos e programas de formação docente. Por isso, interessa-nos refletir se o reconhecimento das expressões, histórias e necessidades de muitos grupos estão sendo mobilizados nas disciplinas universitárias.

Entretanto, sobre a constituição dos saberes necessários à formação docente, retomamos o olhar de Tardif (2014) que entende o saber dos professores como um saber social, que não se define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional, ao contrário, “é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos” (TARDIF, 2014, p. 13).

Ele traz no bojo dessa discussão a relevância de que todo o conhecimento que nós professoras(es) ensinamos constitui uma questão social. Portanto, o saber é decorrente de relações complexas da sociedade, e podem estar assentadas “em transações constantes entre o que os professores são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas a história pessoal deles, etc.) e o que fazem ao ensinar” (TARDIF, 2014, p. 16).

A perspectiva de saber de Tardif (2014) é situada na realidade individual e social dos professores, que “se materializa através de formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo os saberes dele” (TARDIF, 2014, p. 16).

Ademais, identificamos na BCN-FI (2019) o tratamento dado à relação teoria e prática no trabalho docente, o qual nos chamou a atenção para o uso do termo “articulação” encontrado no artigo 6, inciso V, quando disposto que BCN-FI tem como princípios relevantes: “a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente” (BRASIL, 2019, p. 3).

Pedagogicamente, numa perspectiva educacional libertadora e decolonial, tanto a teoria quanto a prática consistem numa relação dialógica, sobre alguma realidade com o objetivo de transformação. Por esta razão, a prática educativa consiste numa ação consciente e intencional.

Ao resgatarmos os escritos de Vázquez (1968, p. 3) vimos que o autor aponta a relação teoria e prática enquanto movimento dialético, é uma atividade material do homem

que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano”. Nesse ponto de vista, prática e teoria são relações que não podem ser rompidas ou distanciadas. Por isso, no processo de ensino e aprendizagem a prática jamais deve assumir uma posição de centralidade, assim como não devemos dar ênfase apenas na teoria. O que precisa ser garantido na ação pedagógica docente é uma prática que reflita uma teoria consciente. Consiste, portanto, num campo onde a neutralidade não se faz presente, em que as escolhas teóricas e epistemológicas são demarcadas.

Danilo Streck (2005) procura captar essa densidade do conceito teoria e prática sugerindo uma reconstrução teórica em direção à questão do conhecimento, dentro da realidade latino-americana. Para ele, o fazer educacional precisa romper com as tradições eurocêntricas “e colocar na práxis docente, “princípios universais em direção a realidade, baseada nas concepções que emergem da própria ação sobre a realidade” (STRECK, 2005, p.155). Ele busca o sentido da relação teoria e prática em Habermas, que por sua vez se distanciou da visão marxista de práxis, ao dizer que a “ação é muito mais do que trabalho; a reflexão, muito mais do que retorno de produção, e o interesse muito mais do que de classe” (STRECK, 2005, p.157).

Streck (2005, p. 158) apresenta, ainda, duas dimensões que considera indispensáveis para a prática educativa: dimensão do conhecimento como processo e produto, e dimensão do corpo como construção de significados.

Nas duas dimensões encontramos uma forte relação do conhecimento com a realidade, como também, identificamos elementos que se alinham às bases teóricas e epistemológicas Freireana e Decoloniais. O elemento “corpo” apresentado na segunda dimensão cria possibilidades de rupturas e transformações na educação, sobretudo, para o contexto latino-americano.

Na perspectiva decolonial, o corpo, enquanto categoria a ser trabalhada na práxis educativa nos remete ao pensamento de fronteira, apontado por Walter Mignolo. Para este autor, a percepção do corpo, enquanto projeto de libertação da colonialidade do saber, do poder e do ser, traz para a superfície “as relações de reconhecimento da sensibilidade e da localização geohistórica do corpo” (MIGNOLO, 2017, 15). Entendemos, contudo, que falar de corpo é falar de subjetividade, é falar de história de vida, de corpos subalternizados, ou corpos aprisionados historicamente.

Outra compreensão sobre a relação teoria e prática ainda pode ser encontrada nos estudos de Tardif (2014). Ele considera que ambas precisam ser assumidas dentro dos princípios de unidade, pois:

Os professores são considerados práticos refletidos ou reflexivos que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia (TARDIF, 2014, p. 286).

Desse modo, na perspectiva de unidade, a relação entre teoria e prática na formação de professores confere aos/às professoras(es) a autonomia necessária para analisarem suas práticas, teorizar, elaborar e reelaborar conhecimento. Por esta razão, entendemos que a relação teoria e prática na perspectiva de “articulação”, adotada na BCN-FI (2019) pode apontar um risco para a formação docente, ao torná-la como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela.

Diante dessas análises, compreendemos que as tendências atuais na formação de (futuros) professores precisam ser tangenciadas por discursos e enunciações de uma pedagogia decolonial, de modo a questionar sobre o lugar que estão ocupando o conhecimento e os conteúdos que estão sendo privilegiados nas instituições de ensino. Para tanto, no campo formativo, a epistemologia decolonial, enquanto pensamento de fronteira, capaz de promover rupturas e transformações na ordem hegemônica mundial, poderia se constituir como conteúdo importante para a construção identitária formativa docente, pautada numa visão intercultural e humanizadora curricular, “em outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo” (WALSH, 2005, p. 25). Mas esta tendência ainda precisa ser difundida e compreendida pela academia para ocupar um eixo central nos currículos dos cursos de licenciatura.

Reflexões (nunca) Finais: por (des) construções decoloniais na Formação de Professores

No que tange à formação de futuras(os) professoras(es), entendemos que os discursos políticos educacionais no Brasil precisam firmar compromissos, a partir de objetivos e fundamentos conceituais humanizadores, em direção à luta pela recuperação e reconhecimento de saberes e conhecimentos que foram invisibilizados pela colonialidade.

As diretrizes curriculares nacionais à formação inicial de professores no cenário educacional brasileiro permite que façamos uma crítica decolonial, na medida em que adequa

a formação de futuros professores às exigências postas pelo mercado competitivo, tornando-a um processo de desprofissionalização docente. A retomada da concepção conteudista e do modelo de competências como referencial curricular são perspectivas pedagógicas que se mantém distante ou neutra em relação às problemáticas resultantes do eurocentrismo moderno colonial.

Trata-se de uma perspectiva de profissional que na concepção de Freitas (2002) atribui-se à formação docente o papel de “tarefeiro”, negando ao futuro professor(a) a sua identidade como cientista e pesquisador da educação (FREITAS, 2002, p. 147).

Por isso, endossamos nossa posição que entende como urgente o surgimento de novas frentes de imaginação e de formulação de propostas teóricas e metodológicas, a fim de que se deem a partir “de arranjos transdisciplinares dos saberes para a construção de diálogos intepistêmicos para alunos, professores e pesquisadores” (CARVALHO, 2020, p. 97).

Por se tratar de reformas educacionais para a formação de futuros professores, acreditamos ser necessário discutir projetos de cursos de licenciaturas que apontem para outro(s) modo(s) de fazer e ser docente, que reconheça, também, a partir de uma abordagem histórica e social, as narrativas e lutas dos povos que foram condenados, subordinados e invisibilizados pela modernidade/colonialidade.

Nesse sentido, almejamos que as reflexões aqui perfiladas possam contribuir para intervenções decoloniais no cenário educacional para decolonizar os saberes e práticas formativas educacionais. Faz-se necessária, portanto, uma discussão devida da resolução do CNE N°02/2019, bem como pesquisas que aprofundem o debate sobre o trabalho pedagógico e a formação da identidade profissional docente, em face das concepções políticas e ideológicas que continuam norteando a política educacional brasileira e, conseqüentemente, o imaginário e a prática educativa de muitos professores.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica** (BNC-Formação). Brasília, 2019b.

BRASIL. Portaria n° 2.167, de 19 de dezembro de 2019. Homologa o Parecer CNE/CP n° 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC Formação. Brasília, 2019c.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas** / Stephen Ball, Jefferson Mainardes. - São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, José Jorge. **Encontro de Saberes e Descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras**. In: MALDONADO-TORRES, Nelson; CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil/ Luiz Fernandes de Oliveira, Vera Maria Ferrão Candau. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.*

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação**. Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 49-71, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. Da UFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, H.C.L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GROSFOGUEL, Ramón; COSTA, Bernardino (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico* / organizadores Joaze Bernardino - Costa, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel. – 2. ed.; 3. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza** / Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite]. – 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 9, n. 3 Edição Especial - p. 165 - 183, dezembro de 2023: " Didática e Formação de Professores no Enfrentamento das Contrarreformas Neoliberais". 10.12957/riae.2023.76681.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: Literatura, Língua e Identidade, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2017.

MIGNOLO, Water. **Desafios decoloniais hoje**. Livro Epistemologias do sul, Foz do Iguaçu/PR 1(1), pp. 12-32, 2017.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e Trabalho Pedagógico**. – (Educa. Fora de Coleção) 1954.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 26 de dezembro de 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una Josemary e epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDOS, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, p. 145-155. 1996.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda** / Rita Segato; tradução Danielli Jatobá, Danú Gontijo. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

STRECK, Danilo R. José Martí, **Paulo Freire e a construção de um imaginário pedagógico latino-americano**. *Pedagogia y Saberes* [Internet]. 2017 [cited 2017 Jun 16]; 46: 55- 63.

STRECK, Danilo R. **Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar** / Danilo R. Streck. - Petrópolis, RJ: Vozes ; Rio Grande do Sul : Celadec, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias políticas y epistémicas de refundar el Estado**. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, jul./dic. 2008.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Série Pensamiento decolonial. Quito: Ediciones Abya-yala, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1968.