

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.078

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA POSSIBILIDADE DE (RE)CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Valdirene de Jesus Alves da Veiga¹Michella Rita Santos Fonseca²Daniel Brandão Menezes³

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar a relação entre a formação continuada em exercício de professores e a valorização da profissão docente a partir da discussão de teorias com foco na formação continuada e dos pressupostos da pedagogia decolonial. Trata-se de uma revisão bibliográfica com enfoque na importância da formação continuada de professores em exercício e no desenvolvimento profissional com respaldo nos trabalhos de Nóvoa (2017; 2000; 1999), Candau (1997), Dubar (2009; 2005), Zeichner (2010), Shön (1992), Saviani (2014; 2009), os quais consideram fundamentais estudos que interrogam a formação docente e produzem conhecimento no âmbito das práticas e políticas de formação continuada de professores em exercício com destaque para o fenômeno da profissionalização docente com vistas à valorização profissional. Além disso, buscou-se referência nos pressupostos da pedagogia decolonial buscam questionar e transformar paradigmas educacionais historicamente ligados ao colonialismo. Autores como Santos (2005), Mignolo (2005), Quinjano (2005), Maldonado-Torres (2007), Walsh (2007; 2013) influenciam essas pesquisas, defendendo uma abordagem que reconheça e

1 Mestre em Letras: cultura, educação e linguagens (UESB/BA), professora de Língua Portuguesa e coordenadora pedagógica da rede estadual da Bahia, valdirenedesalves@gmail.com;

2 Mestra em Ensino e Formação Docente pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB/IFCE, michellafonseca@yahoo.com.br;

3 **Professor orientador:** Daniel Brandão Menezes, Doutor, Universidade Estadual do Ceará – UECE, brandaomenezes@hotmail.com.

desafie as hierarquias de conhecimento e poder presentes na educação e promova a decolonialidade epistemológica no que concerne à construção de saberes e fazeres docentes. Por fim, entende-se que a formação em exercício deve ser promovida a partir das experiências pedagógica do cotidiano escolar e fortalecer os saberes docentes a fim de que os professores (re)construam e fortaleçam com vistas à valorização profissional.

Palavras-chave: formação continuada em exercício, educação básica, valorização profissional, pedagogia decolonial.

INTRODUÇÃO

A atuação do professor na escola, em especial na Educação Básica, exige um processo de reflexão sistemático e constante da prática pedagógica diretamente relacionada a uma formação continuada em exercício com vistas ao desenvolvimento profissional. Em se tratando da educação básica, os desafios estão quase sempre relacionados às especificidades em torno do público-alvo, nem sempre consideradas nas formações iniciais, em virtude das heterogeneidades dos contextos, dos interesses e das necessidades desses estudantes e, recentemente, das mudanças oriundas das políticas educacionais para esta etapa de ensino.

Sendo assim, a atuação do professor exige um processo de reflexão sistemático e constante da prática pedagógica diretamente relacionada a uma formação continuada em exercício com vistas ao desenvolvimento profissional. A possibilidade de esta formação ocorrer nas escolas, nos sindicatos, nos espaços promovidos pelas secretarias de educação, com foco nas experiências que permeiam o cotidiano escolar e no exercício da autoria docente é uma proposta de transformação e criação de um lugar fronteiriço que liga e articula universidade, escola e políticas públicas (ZEICHNER, 2010).

Segundo Nóvoa (2017), essa proposta é capaz de favorecer a (re)construção de saberes e fazeres pedagógicos que valorizam a experiência em exercício e a escola como lugar de reflexão fundamental para a produção da profissionalização docente. Além disso, trata-se uma outra lógica que pressupõe o reconhecimento de diferentes formas de pensar e fazer formação continuada de professores, pautada na abertura ao desenvolvimento de práticas horizontalizadas na produção de conhecimentos pedagógicos a despeito da epistemologia decolonial tal como defende Walsh (2007, 2013).

Entretanto, no que diz respeito às políticas de formação continuada de professores da educação básica, observa-se uma descontinuidade de projetos acompanhada da falta de clareza de currículo e de percurso que os sustentem (Romanowski; Martins, 2010). Isso tem engendrado um cenário de cursos fragmentados e verticalizados oferecidos aos professores que pouco possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pela profissão docente na contemporaneidade e insuficientes para a afirmação desse ofício (NÓVOA, 2017).

Diante desse quadro de precarização profissional, faz-se urgente e necessário a investigação de propostas de transformação da formação de professores em exercício pautadas em epistemologias que promovam a reflexão das pedagogias gestadas no cotidiano escolar como condição para o fortalecimento da carreira docente. Assim, propõe-se o seguinte problema: como a formação continuada em exercício de professores da educação básica pode contribuir para a (re)construção de suas práticas pedagógicas e para o fortalecimento de sua profissão? Tomando por base essa questão, objetiva-se analisar, com suporte estudos contemporâneos, como a formação continuada em exercício de professores da educação básica favorece a (re)construção das práticas pedagógicas e o fortalece profissionalmente.

A fim de investigar essa problemática, empreendeu-se uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico (Lüdke; André, 1986) a partir da coleta de dados por meio de revisão bibliográfica, cujos autores discutem acerca da formação continuada de professores, da valorização do profissional docente e da pedagogia decolonial como epistemologia de saberes horizontalizados.

Para tanto, esse trabalho tem como enfoque estudos que contemplam a formação continuada de professores em exercício e no desenvolvimento profissional com respaldo em Nóvoa (2017), Candau (1997), Dubar (2009; 2005), Zeichner (2010), Shön (1992), Saviani (2009), os quais consideram fundamentais estudos que interrogam a formação docente e produzem conhecimento no âmbito das práticas e políticas de formação continuada de professores em exercício com destaque para o fenômeno da profissionalização docente com vistas à valorização profissional.

Além disso, referencia-se nos pressupostos da pedagogia decolonial que buscam questionar e transformar paradigmas educacionais historicamente ligados ao colonialismo. Autores como Santos (2005), Mignolo (2005), Quinjano (2005), Maldonado-Torres (2007), Walsh (2007; 2013) influenciam essas pesquisas, defendendo uma abordagem que reconheça e desafie as hierarquias de conhecimento e poder presentes na educação e promova a decolonialidade epistemológica no que concerne à construção de saberes e fazeres docentes. Tais conjecturas encontram-se gradualmente percorridas nos tópicos a seguir.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Esse trabalho inscreve-se no domínio dos estudos sobre formação continuada de professores em exercício, tema recorrente no domínio dos estudos contemporâneos, considerando o lugar que tem ocupado as políticas públicas nacionais, especialmente, a partir de uma série de providências legais que emergiram a partir do final da década de 90 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), conforme Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020).

Apesar da legislação vigente, a formação docente constitui-se um dos maiores gargalos se considerarmos que este professor precisa vencer, entre tantos obstáculos, a garantia da educação de qualidade que prepara jovens para seguir os estudos, a desatualização profissional, uma vez que muitos cursos de licenciatura estão desatualizados em relação às novas demandas e políticas educacionais, a sobrecarga docente, a inadequação de muitas propostas curriculares, entre tantos outros.

Gatti (2010) ao analisar a situação da formação de professores no Brasil, no âmbito das licenciaturas, aponta a necessidade de uma revolução tanto no currículo quanto nas estruturas institucionais formativas a fim de romper com o processo de fragmentação que impede uma formação voltada para a função social da escola. Segundo Gatti (2010) a formação de professores como profissionais da educação básica precisa partir do seu campo de prática, agregando a estes conhecimentos necessários para o trabalho com crianças e adolescentes.

No que tange à formação continuada de professores, configura-se um dos fatores relacionados com a (im)possibilidade de (re)construção da carreira docente fortemente caracterizada pelo sucateamento e desvalorização profissional. Sobre os modelos de formação existentes, Saviani (2009) menciona a trajetória histórica da educação e aponta os dilemas que a formação docente desencadeia e ratifica a necessidade que os professores possuem, perpassando pela qualificação docente e condições dignas de trabalho para todos os pro-

fissionais da educação, bem como reflexões sobre o papel da educação no contexto social e humano.

Nesse sentido, no bojo dessa investigação, discute-se sobre como a formação continuada em exercício de professores da educação básica pode favorecer a (re)construção das práticas pedagógicas e o fortalecimento profissional, apoiados em dois eixos teóricos: a) os que tratam de temas como formação profissional em exercício e sua relação com a (re)construção da carreira docente, articulando a conceitos como saberes e fazeres docentes, identidade docentes e valorização profissional sob o viés das políticas de formação de professores e b) em paradigmas teóricos alternativos, disruptivos e emergentes tal como a pedagogia decolonial a fim de pensar a formação continuada de professores sobre novas epistemes. Tais abordagens serão melhor delineadas nos tópicos que se seguem.

1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES COMO FATOR DE (RE)CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Por formação continuada entendemos um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como *locus* privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isso significa que a formação continuada é aquela que parte das necessidades reais do cotidiano escolar do professor, valoriza os saberes docentes e os saberes produzidos da e na experiência e atua em prol da valorização e do resgate desses saberes.

Sobre a formação continuada, Nóvoa (2000) ratifica as ideias acima quando afirma que é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor. Com base nisso, entende-se que o exercício profissional é parte inerente ao processo de formação continuada do professor de modo que é impossível separar a formação da própria prática docente.

Entretanto, cumpre salientar que essa formação, em especial a que acontece no exercício da profissão, de fato, pouco favorece a transformação da

condição socioprofissional docente, concorrendo para um processo de desprofissionalização que se manifesta de diferentes maneiras, tais como: salários baixos, difíceis condições de trabalho nas escolas, situações burocráticas e de controle que tornam a tarefa educativa árdua e cansativa, discurso da eficiência, o “notório saber” que descaracteriza a função docente entre outros (NÓVOA, 2017).

Essa realidade demanda por ações que busquem construir experiências transformadoras e mudanças profundas, no campo da formação continuada docente, reconhecendo-a como um problema político de modo repensar e reforçar a função da escola e universidade nesse processo e de reafirmar o papel insubstituível do professor e da educação pública (NÓVOA, 2017). Além disso, “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão” (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Entretanto, no que diz respeito às políticas de formação continuada dos professores da educação básica, observa-se um processo de descontinuidade e, conseqüentemente, sucateamento da profissão docente no Brasil. Saviani (2014) problematiza a política educacional brasileira como um processo descontinuo, já que desde que a colônia o país passou por várias reformas no âmbito educacional, sempre rompidas por uma nova política governamental. Para ele essa descontinuidade tem se constituído como desafio para a construção de um Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2014). Ao discutir sobre trabalho, carreira e desenvolvimento docente, Nunes e Oliveira (2017) defende uma maior articulação entre políticas públicas educacionais e trabalho docente tendo em vista o desenvolvimento profissional de modo que o professor tenha condições de empreender uma prática com qualidade, respondendo às mudanças da sociedade atual.

No tocante à identidade docente, as ideias de Dubar (2005; 2009) coaduna com os pressupostos dessa investigação de que a identidade docente é um processo em (re)construção que se realiza mediante as vidas tecidas num coletivo. Para este autor não é possível definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. Desse modo, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento coletivo que lhe dê sentido e densidade.

Nessa perspectiva, o estudo dessa temática soma-se aos constructos de investigação já existentes no campo da educação e da formação de professo-

res, podendo ser instrumento capaz de gerar saberes que fortaleçam as práticas e experiências no âmbito da profissionalização docente. Ademais, amplia-se a possibilidade de construção de saberes e experiências docentes que fortaleçam, estimulem e avancem na produção de conhecimentos na perspectiva dialógica e colaborativa de modo que favoreça a construção de um “entre-lugar” (ZEICHNER, 2010), ou seja, a construção de um novo lugar para a formação docente fronteira entre universidade e escola em que haja convergência, diálogo, colaboração e entrelaçamentos capazes de favorecer a (re)construção da profissão docente no plano da formação, da afirmação e do reconhecimento público (NÓVOA, 2017).

Por fim, entende-se que a formação docente, tanto a inicial como a continuada, perpassa por uma necessária e densa ligação entre escolas e universidades conforme defende Nóvoa (2017). Para o autor, apenas firmar parcerias já não é suficiente para dar conta da complexidade da profissão em todas as suas dimensões: teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas. Assim, é preciso (re)organizar modelos de formação docente que garantam aos professores espaços e tempos para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autorreflexão sobre as dimensões profissionais e coletivas do professorado.

1.2 COLONIALIDADE DO PODER, DO SABER E DO FAZER NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Para discutir e esclarecer o conceito de colonialidade, Quijano (2005) esboça que a ação colonizadora dos europeus é justificada e legitimada pelo domínio de uma raça sobre a outra, donde emerge a importância do conceito de raça. Segundo o autor,

[...] a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia (QUIJANO, 2005, p. 107).

Inicialmente, percebe-se que a colonialidade do poder tinha sua sustentação na classificação racial, utilizado durante o processo de colonização da América Latina. Desse modo, Mignolo (2005, p. 34) explicita que,

[...] a colonialidade do poder é invisível. A consequência é que o capitalismo como a modernidade, aparece como um fenômeno europeu e não planetário, do qual todo mundo é partícipe, mas com distintas posições de poder. Isto é, a Colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza.

Nessa mesma perspectiva, Oliveira e Candau (2010) realçam a forte presença da colonialidade que sobreviveu e permanece após a descolonização dos países latino-americanos, asiáticos e africanos, por meio de uma ordem política, militar, jurídica ou administrativa. Visto dessa forma, na contemporaneidade, esse conceito de fundo capitalista ganha outras conotações e espaços de atuação, como por exemplo, nas escolas, através das novas diretrizes e propostas curriculares, dos programas e projetos educativos, cujos autores desconhecem o quadro histórico-cultural e político das realidades locais.

Essa obviedade emerge nas palavras de Maldonado-Torres (2007, p 131):

[a colonialidade] se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Assim, repetimos, em termos de políticas nacionais de formação de professor, o mesmo procedimento da colonialidade do saber em que o conhecimento hegemônico europeizado monopoliza o saber, recusando outras epistemologias que não são oriundas das fontes europeias (OLIVEIRA e CANDAU, 2010; QUIJANO, 2005). Esta visão eurocêntrica desconsidera outras formas de produzir epistemes a partir do próprio mundo em que vivemos, além de apresentar uma imagem distorcida da colonização do povo latino-americano.

Nessa ótica, Quijano (2005, p. 13) nos esclarece que, “[...] quando olhamos para o espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida”. É por isso que muitos estudiosos do campo da formação de professores procuram construir uma episteme, voltada para as vozes do Sul, cujo foco não é apenas desessencializar e desnaturalizar legitimidades impostas, mas também criticar visões consideradas como “verdades absolutas” e instituir epistemologias outras em coconhecimento entre escola e universidade, tendo os(as) professores(as) como atores(atrizes) do campo educativo.

Retomando as pontuações no que diz respeito ao eurocentrismo, Mignolo (2005) admite que não é necessário apenas negar os estudos ocidentais, mas ampliar o campo de visibilidade traçado pela ciência ocidental moderna, uma vez que ela interditou domínios importantes para o entendimento de movimentos sociais: emoções, intimidade, senso comum, conhecimentos ancestrais e corporeidade. Isso versa sobre a importância de integrar outros modos de conhecimentos ou princípios epistemológicos à ciência euro-eua-cêntrica⁴ que seria, a incorporação das teorias do conhecimento do Sul, “com olhos do Sul e para o Sul”. Com a eliminação dessas barreiras epistêmicas, aconteceria, por conseguinte, a descolonização epistemológica.

A forma como esses saberes são gestados permeiam os diferentes espaços sociais, incorporando sempre o discurso hegemônico, sobretudo no cenário escolar. Nesse contexto, prevalece um sistema de trocas ideológicas, instituindo um jogo de relações de poder que repetem e reproduzem o princípio da colonialidade, especialmente as decisões relativas aos saberes docentes incorporados nos cursos de formação de professores.

No tocando aos saberes docentes, as políticas de formação docente deveriam ter como ponto de partida as experiências daqueles que vivenciam as práticas sociais, que conhecem a realidade social, histórica e cultural, os quais deveriam posicionar-se como atores no processo de construção dos saberes que nortearão a própria prática (Nóvoa, 2000). Por outro lado, o que fica visível no cenário da formação docente é a predominância de um fazer colonizado, aprisionando o professor a um currículo inflexível e conservador, notadamente, em desacordo com as reais necessidades dos sujeitos imersos nessas realidades.

Assim, a colonialidade do saber permeia os cursos de formação docente, construindo a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), uma vez que, subalterna, inferioriza e não leva em consideração o professor que vai “digerir” planos e políticas elaborados por pessoas que, na maioria das vezes, nem lecionou em uma sala de aula de escola pública e não conhece suas lutas e anseios.

Nessa mesma linha de raciocínio, Shön (1992) aponta que as reformas educacionais com propostas unidirecionadas não trazem transformações para o processo de formação de professores, pois repetem o mesmo processo de elaboração “uma regulação do centro para a periferia em que uma orientação política emanada de um governo central para uma periferia de instituições locais

4 Hegemonia ocidental do Norte ou eixo euro-norte-americano.

é reforçada através de um sistema de prêmios e punições”. Pressupõe dizer que esse círculo vicioso não resolve os problemas e os desafios que emanam de realidades tão peculiares, pois as teorias desenhadas no centro como “receitas prontas” não condizem com a realidade local.

Romper com essa situação exige um projeto que incorpore os princípios de uma pedagogia decolonial, conforme fomenta Walsh (2007), capaz de trazer à tona reflexões críticas evidenciam o colonialismo camuflado na colonialidade, em prol de ações transformadoras tanto no âmbito sociopolítico, como também nas epistemologias construídas na e para as histórias locais dos marginalizados. Para a autora,

Las pedagogías decoloniales, así, no remiten a la lectura de un panteón de autores; tampoco se proclaman como nuevo campo de estudio o paradigma crítico. Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación. (WALSH, 2007, p. 63-64)

A proposta de uma pedagogia decolonial não se estrutura somente em uma prática restrita à denúncia, mas também na construção de um fazer que permita uma noção e visão pedagógica com projeções muito além dos processos de ensino e transmissão do saber que, consequentemente, abarque uma pedagogia como política cultural. Trata-se, pois, de um fazer pedagógico autoral, construído por aqueles que participam da luta e conhecem a causa pela qual lutam, tendo em vista a libertação de si mesmo.

Nesse sentido, a formação continuada docente em exercício urge por políticas e projetos de formação docente deslocadas do centro para um novo *lócus* de enunciação – a periferia –, de modo que levem em consideração as peculiaridades, as singularidades e as realidades heterogêneas e locais, valorizando a cultura, o saber e a história dos sujeitos que permeiam o espaço escolar.

Como parceiros desse novo fazer, as escolas e as instituições superiores de educação podem promover a criação de um entre-lugar que não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos. Um lugar em que os professores sejam atores de mudança, protagonizando e legitimando modos de conheci-

mento e construindo suas epistemes a partir do e no contexto onde acontecem as práticas sociais e as vivências, em prol de um projeto de decolonialidade em todas as esferas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o exposto, considera-se importante um redesenho para a formação continuada de professores em exercício de modo que garanta, de fato, a (re) construção das práticas pedagógicas e o fortalecimento profissional. Para tanto é imprescindível a garantia de espaços formativos e tempos exclusivos, na rotina escolar, para que esta formação aconteça de forma intencional e sistematizada. Desse modo, professores podem vivenciar experiências formativas no que tange aos saberes necessários ao exercício profissional a partir da reflexão das experiências do cotidiano, do exercício da autoria docente e esse movimento pode ocorrer mediado por um projeto que liga e articula universidade e escola.

Para tanto é necessário que a formação em exercício aconteça num movimento de criação de um “terceiro espaço” ou lugar fronteiro que funcionaria “como uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola” professores Zeichner (2010, p. 486). Que funcione de fato como um “espaço de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” Nóvoa (2017, p. 11).

Esse entre-lugar formativo tem como premissa superar os modelos tradicionais de formação em que o conhecimento acadêmico assume certa supremacia em relação aos conhecimentos construídos nas práticas escolares. A intenção seria organizar um espaço que funcionaria como zona comum entre escola e universidade em que professores da educação básica, acadêmicos e professores da universidade pudessem dialogar na e para a construção saberes docentes na perspectiva da horizontalidade no intuito de solucionar problemas comuns que emergissem da prática cotidiana.

Assim, propostas colaborativas tecidas no espaço de interlocução escola-universidade poderiam favorecer a (re)construção de saberes e fazeres pedagógicos por valorizar a experiência em exercício e a escola como lugar de reflexão fundamental para a produção da profissionalização docente. Além disso, pressupõe o reconhecimento de diferentes formas de pensar e fazer formação continuada de professores, pautada na abertura ao desenvolvimento de

práticas horizontalizadas na produção de conhecimentos pedagógicos (2007, 2013). Algumas experiências práticas mostram a possibilidade de reconstrução desses caminhos formativos de reconstrução dos saberes pedagógicos construídos a partir da escola entrelaçados por movimentos que mobiliza a relação escola e universidade, transversaliza e horizontaliza distintas formas de conhecer.

Isso é possível porque as últimas décadas, projetos e práticas de formação de professores se deslocaram de dimensões acadêmicas para outras pautadas em movimentos formativos que valorizam outros lugares, experiências outras e a autoria docente no processo de (re)construção do saber e do fazer docente (NÓVOA, 2022). Dentre esses outros lugares, destaca-se a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) pela iniciativa de criar o Complexo de Formação de Professores (CPF), projeto desenvolvido em parceria com Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) em que a partir da focalização de problemas, escola e universidade atuam mutuamente como instituições formadoras combinando dois componentes básicos de formação - teoria e prática - e a construção de um território comum de atividades formativas denominado de terceiro espaço (Lüdke; Ivenicki, 2023).

No que tange a experiências outras e vivência das práticas autorais, o exemplo é o projeto com as redes de Coletivos Docentes que realizam a investigação e a formação a partir da escola. Esse projeto é desenvolvido pelo grupo Docência, Narrativas e Diversidades na Educação Básica (DIVERSO) do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia (PPGEDUC/UNEB) vinculado à Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede FORMAD) com projetos ramificados em outros estados brasileiros e na América Latina (Rios; Nascimento, 2022).

Tais experiências mostram que é possível repensar os movimentos hegemônicos da formação de professores e ratificam práticas insurgentes e insubmissas de pedagogias decoloniais que mobilizam saberes e práticas entre os docentes no interior das escolas onde atuam. Tal perspectiva rompe com o modelo de formação instrumental, baseado numa racionalidade técnica, apresentados nas formas de pacotes educacionais, em dados estatísticos que reduz o professor ao um mero executor de tarefas.

Observa-se, assim, a necessidade de buscar ações formativas que ratifiquem o exercício da (re)construção coletiva de saberes e práticas que contraponha ao individualismo, à precarização do trabalho docente e ao negacionismo das experiências pedagógicas. O desafio é buscar por experiências que valorizem

o coletivo na perspectiva da (trans)formação, da autoria, pois como nos lembra Freire (1996, p. 28): “[...] aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito.” É na abertura e na aventura de caminho outros que propõe o compartilhamento de saberes que fortaleçam a prática pedagógica e que, por sua vez, favoreçam a (re)construção da profissionalidade docentes.

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), 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1359_51-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 de jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_%20versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24/12/1996.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**.

Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**.

Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

GATTI, Berandete. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociologia**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. a dez. 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonidad del ser. Contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. et al. (orgs.)

El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.) A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma: Buenos Aires Argentina, 2005, p. 33-49.

_____. **O desafio da pesquisa social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. v. 26, n. 01, p. 15-40. abr., 2010.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106>>. Acesso em 27 de dezembro de 2023.

_____. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf. Acesso em 27 dez. de 2023.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto Inovação Educacional, 2000. P. 15-53.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: www.scielo.br/j/ep/a/kR6T-NNYxWqH63t6SF8tGqZq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 23/12/2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências

sociais. **Perspectivas latino americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Cuidad Autónoma: Buenos Aires Argentina, 2005, p. 107 -130.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores.

Revista Diálogo Educação. Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449004.pdf>. Acesso em: 20/12/2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos a globalização. In. _____ (org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 25-102.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), jan./abr, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 13 de jan. de 2024.

_____. A pedagogia histórico-crítica. **Revista RBBA – Revista Binacional Brasil Argentina**. Vitória da Conquista, V. 3 nº 02, p. 11 a 36, Dezembro/2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 15 de jan. de 2024.

SHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **O professor e a sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un Pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In. CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 47-61.

_____. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In.

_____. **Pedagogías Deconiales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 23-68.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.