


A formação docente nos países da América Latina: reflexões para uma formação na perspectiva descolonial

Recebido em: 02/04/2020

Aceito em: 17/04/2020

 10.46420/9786599120817cap1

Tatiane Peres Zawaski^{1*} 

Gilberto Ferreira da Silva¹ 

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a formação de professores, tomando por referência o debate produzido por pesquisadores da América Latina. A opção por esses teóricos é marcada por um dar-se conta do quanto a produção própria da região latino-americana ainda é pouco conhecida e explorada nos trabalhos acadêmicos no contexto nacional brasileiro e, conseqüentemente, pouco tem servido para inspirar projetos educativos condizentes com os problemas que afetam a região.

Ao analisarmos alguns artigos publicados em diversos periódicos, constata-se que autores eurocentristas ganham maior força diante dos referenciais teóricos, assim como na análise dos achados da pesquisa. Essas teorias, por vezes, são distantes das realidades educacionais brasileiras, o que nem sempre possibilita uma reflexão, já que os processos de formação da Europa, seja em um âmbito inicial ou continuado, diferem-se dos que se perpetua nos contextos educacionais brasileiros.

Aqui se insere uma perspectiva de “pensamento outro” para os processos de formação de professores. Diante desta, o pensamento outro significa diferenciar-se, geoepestemicamente, observando os locais múltiplos, abrindo-se para o diálogo a partir de outras culturas que não sejam somente as eurocentristas. Em nenhum momento pretende-se negar esses conhecimentos, apenas, inserir um olhar outro para a cultura latino-americana, buscando novos caminhos para refletir a formação de professores.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

¹ Universidade La Salle, Programa de Pós-graduação em Educação, Canoas/RS.

* Autor(a) de correspondência: tatianeperes.zawaski@gmail.com.

Nosso esforço em lançar um olhar sobre a produção latino-americana, no campo da formação de professores, insere-se na direção de quem procura, investe, direciona e realiza o “giro” em busca de informações desde lugares “outros” de referência. Ao produzir o giro, contempla-se não somente uma postura de busca epistêmica ou geoepistêmica (um espaço geográfico demarcado), mas, igualmente por um ato duplo que envolve a desobediência geoepistêmica e um ato político de quem se autoriza a lançar um olhar para conhecer, reconhecer e produzir conhecimentos outros.

Ao realizar a pesquisa no banco de dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, durante a caminhada de pesquisa do Mestrado em Educação, os trabalhos selecionados após o tratamento dos resultados não vislumbravam em sua base teórica pesquisadores latino-americanos, tendo em vista que os conceitos são advindos de autores eurocentristas, tidos como clássicos, como Tardif, Nóvoa, Imbernón, Perrenoud e Pimenta. O trabalho da autora brasileira Bernadete Gatti fora citado em duas das pesquisas, as quais proporcionaram refletir a formação de professores a partir de seus conceitos em que se além a formação dentro das instituições considerando o quão significativo eles são para nosso estudo.

Ao propor lançar mão deste referencial e colocar-se a caminho na busca por conhecer, estudar, analisar e refletir desde esta produção local e regional concebendo-a como uma tomada de atitude para além de uma mera escolha de recorte geográfico, mas como uma postura geoepistêmica, seguindo o que tem sido preconizado pelo grupo Modernidade/Colonialidade/Descolonialidade. Se aposta que esta imersão na produção regional sobre processos formativos de educadores possa oferecer e agregar elementos diferenciados para se pensar a formação continuada desses profissionais.

A seleção dos autores que se discorre abaixo vem ao encontro da perspectiva de uma formação de professores descolonizadora, tendo em vista o entendimento de que é necessário repensar o processo de formação de professores no Brasil. Os estudos que se referem ao tema proposto geralmente convergem um arcabouço teórico a partir de pesquisadores eurocentristas clássicos, dos quais seus fundamentos e linhas de ações já se fazem presentes no campo do saber.

Nessa perspectiva, entende-se ser necessário um avanço nas pesquisas sobre formação, a partir de teorias pouco exploradas, das quais proporcionem não somente uma reflexão, mas o pensar em ações efetivas para o campo estudado. Assim, o amparo em conceitos latino-americanos proporciona um entendimento dos processos de formação mais

próximos à realidade local, predispondo a reflexão e, também, uma reaprendizagem de ideias que não são muito difundidas nas pesquisas sobre o referido tema.

No que tange este olhar corrobora-se com o pensamento de Walsh:

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos - de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial (Walsh, 2016).

Walsh (2016) defende a ideia de que são fundamentais práticas pedagógicas que proporcionem questionamentos e desafios, visto que, por meio delas, serão incitadas possibilidades de ser, estar, sentir, existir, pensar, olhar, escutar e fazer. Sendo assim, perpetua-se que é de suma importância a reflexão da formação de professores através de “outras” formas de pensamento e ação.

Outro ponto que concebe a reflexão, por meio da teoria latino-americana, tende repensar a educação a partir de uma perspectiva descolonizadora, em que não sejam efetivadas práticas de dominação e dependência (Gómez Cuevas et al., 2017). Para Escobar (2003), emerge a abertura para uma possibilidade em que se reflita sobre outros modos de conhecimento, o que Mignolo (2008) denomina como “paradigma outro”.

Diante desse paradigma, entende-se que adentrar os estudos a partir dos conceitos de pesquisadores latino-americanos é uma forma de pensar outros modos de fazer a formação de professores, os quais ainda não foram constituídos, já que as pesquisas tendem a conceitos europeus, que nem sempre agregam novas possibilidades de refletir sobre o tema. Nas palavras de Quijano *apud* Mignolo (2008), a proposta de pensar a formação de professores em outra perspectiva requer a desobediência epistêmica, a que pode ser conceituada como uma possibilidade de olhar para outros lugares que permitam experienciar outras formas de pensar/fazer formação de professores. Segundo Mignolo:

A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o descolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula de cronologias construídas pelas novas *epistemes* ou paradigmas [...] (Mignolo, 2017).

Diante do exposto, entende-se que a abertura para pensar os processos de formação de professores, com pressupostos teóricos pouco explorados por pesquisadores, possibilitam outras maneiras de entendimento da realidade, abrindo caminho para novos paradigmas. Entretanto, para que esses novos paradigmas sejam instaurados, faz-se necessária a decorrência de uma crise, a que advém da necessidade de outros olhares ao campo da formação de professores.

Nessa perspectiva em que se abre a possibilidade de outros olhares no campo de estudo, iniciar-se-á a discussão da formação de professores nos países latino-americanos, atentando-se para os principais conceitos trabalhados pelos pesquisadores. A formação de professores nos países latino-americanos necessita modificações estruturais, de acordo com Vaillant (2016a). Segundo a pesquisadora uruguaia, que atualmente é professora e Presidente do Observatório Internacional da Profissão Docente com sede em Barcelona, há uma falta de correspondência entre os recursos investidos, os impactos na sala de aula e o desempenho do professor. Para a autora:

Uma das explicações para esse fenômeno é a questão da massificação. O Brasil, por exemplo, conta com cerca de 3 milhões de docentes e na Argentina são mais de 800 mil. Mesmo em países menores, como Paraguai e Uruguai, os professores representam uma porcentagem elevada da população ativa. Essa característica diferencia de maneira significativa esse profissional de outros do setor público e privado e precisa ser considerada nos programas sobre o assunto (Vaillant, 2016a).

Ao observar anos atrás, ver-se-á que a falta de políticas públicas, como reformas educacionais, pois essas sempre foram palco de discussão. De acordo com Kalmus e Souza:

A partir dos anos 1990, a América Latina foi palco de inúmeras reformas educacionais que atendiam à demanda não apenas da expansão do ensino, mas também da adequação da educação pública às mudanças da lógica de regulação capitalista, dado o diagnóstico da “ineficiência do sistema”. Fruto de recomendações de organismos internacionais, ditadas pelo modelo econômico neoliberal e orientadas pelo e para o mercado, essas reformas buscaram responder históricas demandas da educação básica, como qualidade e equidade, enfatizando a necessidade de inovação das escolas e trazendo as ideias de competência, efetividade e descentralização para o centro das políticas educacionais (Kalmus; Souza, 2016).

Segundo esses pesquisadores, a década de 1990 abarcou uma uniformidade de Leis Gerais sobre a Educação, as promulgando em diversos países, como descrito abaixo:

No Paraguai e República Dominicana, isso ocorreu em 1992; na Argentina e México, em 1993; na Colômbia e Bolívia, em 1994; no Uruguai, em 1995; no Brasil, em 1996. A passagem para a segunda década do milênio vê uma segunda onda de reformas, que também resultaram em novas Leis Gerais de Educação em diversos países. No caso do México, a reforma em curso caminha para a promulgação de nova lei. No do Brasil, ainda que não haja a alteração de sua Lei Nacional, o Decreto 6094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, institui uma nova estrutura na relação de poder entre o governo federal, estados e municípios, com base em um Plano de Ações Articuladas - PAR (Kalmus; Souza, 2016)².

De acordo com Vaillant (2016b), muitas ações apoiadas pelo Ministério da Educação dos países da América Latina acabam sendo deixadas de lado, a fim de dar conta de demandas

² Neste estudo não nos deteremos aos aspectos legais citados, sendo que eles foram mencionados como forma de historizar, brevemente, o leitor quanto às mudanças educacionais.

consideradas mais emergenciais. Segundo a autora, a grande dificuldade está em transformar os programas que dão certo em políticas educacionais em longo prazo.

Atualmente, o processo de formação docente nos países latino-americanos é polêmico e controverso, de acordo com os estudos de Vaillant (2016b). Ela adverte para uma extrema preocupação quando o assunto são as políticas docentes latino-americanas, principalmente as que estão vinculadas ao desenvolvimento profissional e a evolução docente.

A autora pontua a existência de uma modalidade de promoção horizontal e uma vertical na carreira docente latino-americana. Na modalidade vertical, o educador tem como possibilidade deixar a carreira docente para assumir outras responsabilidades, já a segunda, pode desenvolver outra atividade sem deixar de lado a docência (Vaillant, 2016b).

Segundo a pesquisadora, a chave para a transformação está em repensar as políticas de desenvolvimento profissional docente, assim como novos cenários de colaboração entre os professores. De acordo com ela:

Pesquisadores têm identificado propostas bem-sucedidas baseadas no conceito de que o docente aprende em situações reais e de colaboração com outros profissionais. É o caso dos círculos de aprendizagem existentes em vários países - porém com nomes diferentes -, das redes de professores no Peru, das políticas de estágios nacionais e internacionais no Chile e das expedições pedagógicas envolvendo viagens e observação na Colômbia (Vaillant, 2016b).

Vaillant desde 2013 chamava a atenção para o fato de que fossem propiciadas melhores oportunidades na carreira docente, assim como maiores incentivos econômicos e simbólicos. A autora considera o fato de que há uma grande preocupação em relação à formação inicial dos professores nos países latino-americanos, sendo ainda há divergências formativas nas instituições de ensino superior.

O que vem se destacando é a falta de respostas aos atuais problemas decorrentes do contexto da formação docente. Para a pesquisadora, há uma crescente preocupação quanto aos desafios relacionados ao preparo dos professores, tanto na América Latina, quanto a nível mundial. Segundo ela:

O que se vê é que necessitamos de programas educacionais que promovam condições dignas de trabalho, instâncias de capacitação em contextos de trabalho e um sistema de gestão e avaliação que fortaleça os professores em sua tarefa de ensinar. Também é necessário que essas políticas sejam mantidas ao longo do tempo. E ainda há que aumentar a atratividade da profissão e garantir que os educadores permaneçam nela (Vaillant, 2016c).

De acordo com as concepções de Vaillant (2016c), a expressão desenvolvimento profissional corresponde a outros conceitos, como formação permanente, formação

continuada, aprendizagem ao longo da vida, reciclagem e capacitação. Contudo, ela adverte para o fato de que o “desenvolvimento” tem uma conotação que gira em torno de evolução e continuidade, o que no seu entendimento supera a aproximação entre a formação inicial e continuada.

Segundo Vaillant (2016c), muitos são os pesquisadores que investigam o processo de desenvolvimento profissional nos países da América Latina, dentre os quais, destacam-se: Ávalos (2007), Sandoval Moreno (2015), Gatti (2003; 2010; 2017), Huergo e Morawick (2010) Romanowski (2013) e Fanfani (2007), entre outros. A autora aponta que diversas são as evidências de fatores que interferem na construção da profissão docente, dentre eles, a existência de condições de trabalho adequadas, formação de qualidade e acompanhamento constante para que seja fortalecida a tarefa de ensinar (Vaillant, 2016c).

Vaillant (2016a) considera que o desenvolvimento profissional se produz de forma autônoma e pessoal, entretanto, a formação não ocorre de forma isolada, mas dentro de um espaço subjetivo e social. Para a pesquisadora, um bom ensino cria oportunidades para que se aprenda e se atue, não de uma forma individualizada, mas na coletividade, aprendendo junto aos pares. Na concepção dela, a formação docente ocorre a qualquer momento, dentro e fora dos espaços institucionais, em situações formais e informais de formação, por meio das redes que nos conectamos e que participamos, a que ela nomeia de “comunidades de prática”.

A aprendizagem junto aos pares, apontadas pela pesquisadora, possibilita a reflexão a partir de um olhar descolonial, entendendo que os educadores tendem a fortalecer suas práticas, por meio de trocas de experiências entre os colegas. Para Gómez Cuevas, Núñez Salazar e Murillo Muñoz (2017), as práticas formativas são produtos culturais. Nesse sentido, é necessário pensar diferentes maneiras de conceber o processo de formação de professores, não as sujeitando às leis universais.

Há necessidade de que sejam construídas ferramentas para formação ao longo do exercício profissional, de forma que a aprendizagem sobre diferentes modelos de atuação sejam propiciadas. Vaillant (2016b) analisou algumas experiências efetivas de aprendizagem profissional colaborativa, das quais destaca: os círculos de aprendizagem, as redes de docentes, as expedições pedagógicas e os grupos de profissionais de trabalho, que ocorrem no Chile, na Colômbia, no Peru, México e em El Salvador.

Em todas essas experiências há um favorecimento da aprendizagem de forma colaborativa. Contudo, por meio das experiências partilhadas, os docentes se espelham nas práticas que estão dando certo com os colegas e refletem sobre outros caminhos mais

efetivos para o ensino-aprendizagem. Por meio de exemplos e de projetos há uma constante reflexão sobre a prática, de forma que professores iniciantes e os mais experientes podem fazer trocas significativas e repensar a atuação.

Contudo, Vaillant (2016b) retrata que a condição importante para uma aprendizagem profissional colaborativa é a existência de sistemas de informação e de difusão que permitam reconhecer e disseminar as boas práticas docentes e os bons métodos de ensino. A pesquisadora destaca que a docência é um trabalho coletivo que envolve a todos, principalmente os que trabalham com o mesmo grupo de alunos, esse processo formativo implica na construção da identidade e do desenvolvimento profissional.

Concebe-se, assim, que a formação colaborativa proporciona aos educadores uma aproximação entre a prática escolar e a vida cotidiana, entendendo-a como um processo ativo e inacabado. Ao encontro do pensamento descolonizador, proposto por Muñoz (2014), defende-se a importância do olhar para a formação de professores, a partir de uma prática que existe em si mesma, na qual não cabe a repetição de discursos ou ideias não condizentes com a realidade em que a mesma está inserida.

Vaillant (2015), em seu estudo intitulado *El desarrollo profesional y su incidencia en la tarea del maestro*, destaca que muitos países recorrem ao aperfeiçoamento profissional, com vistas a compensar a falta de preparo dos docentes, advindos da formação inicial. Para ela:

Se buscó – a veces con éxito, a veces sin él – mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros debilmente preparados. También se intento integrar conocimientos especializados em materias em las cuales se diagnosticó una deficiencia (Vaillant, 2015).

Segundo a pesquisadora, algumas deficiências foram diagnosticadas, fator que propiciou uma busca incessante por qualificação e ajustes no quadro docente. Dentre elas, destaca-se:

[...] la mayor parte de las actividades de formación continua son sucesos esporádicos, em lugar de experiencias de aprendizaje evolutivas. Estas actividades tienden a ser intelectualmente superficiales, desconectadas de los temas profundos del curriculum y del aprendizaje de los estudiantes, y Suelen ser fragmentadas y no acumulativas (Vaillant, 2015).

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional para a pesquisadora é um processo que decorre em um longo prazo, incluindo diferentes oportunidades e experiências que visam o crescimento e o desenvolvimento do professor. Segunda ela:

De esta forma, se entiende que las experiencias son más eficaces si permiten que los maestros relacionem las novas experiencias com sus conocimientos previos. Y para que esto sea posible, requiere um adecuado seguimiento, indispensable para que el cambio se produzca (Vaillant, 2015).

Na pesquisa de Vaillant (2007), intitulada *Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente em Latinoamérica*, em que por meio de uma revisão da literatura ela se atém às novas expectativas e os desafios educacionais, a pesquisadora indica a formação dos docentes, na atualidade, sendo considerada um ponto crítico no debate educativo. Segundo ela, há interesse na América Latina em renovar as instituições formativas, definindo o papel do professor, melhorando as propostas curriculares e desenvolvendo um sistema de inserção à docência e ao desenvolvimento profissional, principalmente para a educação de nível médio.

A renovação dos dispositivos de formação é interesse dos países latino-americanos, sendo que novas propostas curriculares já vinham sendo estudadas desde o ano de 2007, de acordo com a pesquisa de Vaillant (2007). Para dar conta das insuficiências na formação inicial dos professores, algumas ações foram efetivadas em alguns países. A pesquisadora cita a articulação de sistemas e instituições para formação em serviço na Argentina; a capacitação para os professores sem formação específica no Brasil; a constituição de grupos de trabalho na Colômbia e no Chile; a identificação das necessidades formativas junto às equipes pedagógicas em El Salvador; e, por fim, a atualização permanente dos professores da educação básica no México (Vaillant, 2007).

Nessa mesma linha, Nuñez et al. (2012), em um estudo cujo objetivo fora explorar a ideia de profissionalização docente como um processo que converge em itinerários diversos, por meio de ações reflexivas permanentes que perpassam pela formação inicial e continuada, discorre que a formação docente perdura por toda a vida. Na pesquisa é apontada que a melhor forma de aperfeiçoamento da prática é refletindo sobre a mesma.

Os autores entendem que este é o melhor caminho de capacitação, já que por meio de suas experiências podem traçar ações diferenciadas que atendam as demandas atuais. Para os autores:

Una práctica no es tal sino cuando media la conciencia. Sin conciencia, la práctica es un mero actuar sin generación de ningún tipo de conocimiento. La verdadera práctica es generadora de conocimiento, generadora de saber, y en ella, por un funcionamiento epistemológico de la mente, una curiosidad epistemológica (Nuñez et al., 2012).

Nesse sentido, os pesquisadores coadunam que a base de conhecimentos profissionais está vinculada a valorização da experiência docente. Com isso, acreditam que a inserção de comunidades de aprendizagem profissional, dentro das instituições, poderia ser uma possibilidade de reflexão e busca de melhorias para o ensino, considerando para as demandas advindas de cada local.

Nesta linha reflexiva, os autores indicam o trabalho com escrituras de si, no qual o ponto de partida seria as experiências de cada um, como possibilidade de desenvolvimento

docente. Eles denominam essas práticas como “comunidades de práticas” (Nuñez et al., 2012), concebendo-as como uma possibilidade de desenvolvimento de consciência profissional. Essas escrituras, na visão dos autores, são construtoras de conhecimento e recuperam a voz do docente tanto em sua formação como em suas práticas.

Moreno (2015) observa o fato de que os professores latino-americanos estão atravessando uma fase de desvalorização generalizada pela sociedade. Ele atribui múltiplas causas para a referida situação, mas dentre elas se detém à pouca preparação científica e pedagógica quanto à resolução de problemas sociais no contexto das salas de aula. Para o pesquisador deve ser considerada na trajetória docente a formação contínua e permanente. Segundo ele:

Lá formación docente es aquella que possibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional em el campo educativo em los diferentes niveles y modalidades. La formación docente se inserta como elemento indispensable para el desarrollo profesional y el mejoramiento de la práctica, considerando las funciones y tareas que deve realizar um docente em su centro de trabajo (Moreno, 2015).

No que tange ao processo de profissionalização docente, Fanfani (2007) destaca que é impossível a compreensão da emergência das questões educacionais se não se levar em conta as transformações da sociedade e do próprio sistema educativo. Para o autor, esse é um fator que coloca a identidade docente em crise, ainda mais levando em conta que a sociedade espera das escolas muito além do que elas podem lhes dar (Fanfani, 2007).

Fanfani (2007), em uma pesquisa apresentada no Seminário Internacional da Unesco, proporcionou uma reflexão a partir da crise identitária dos professores. Nesse encontro, foram discutidos os contextos organizacionais e as condições de trabalho considerando as estratégias de profissionalização. O pesquisador aponta que nos países da América Latina as dimensões dessas questões ainda são mais drásticas, uma vez que se faz necessário o desenvolvimento de conhecimentos que possibilitem aos educandos igualdade de oportunidades em um mercado de trabalho que a cada dia é mais competitivo. Segundo o autor, essas questões impactam diretamente os docentes, sendo que esses são responsáveis pelo crescimento desses jovens.

De acordo com Fanfani (2007), faz-se necessária a criação de uma nova identidade do trabalho docente nos países latino-americanos, sendo que o ofício deve perpassar por três dimensões, a profissionalização, a vocação e a politização (Fanfani, 2007). Nesse sentido, o autor pontua que o ofício encontrará uma nova articulação de possibilidades e desafios que virão ao encontro do cenário atual.

Discorrendo sobre esta necessidade de criação de uma nova identidade, cabe refletir, também, sobre o processo descolonizador da educação, principalmente ao entender que a formação está sujeita a leis tidas como universais. Alpízar (2015), neste contexto, concebe a descolonização da educação como uma estratégia a fim de que novas visões possam ser geradas, primando, assim, pela humanização, solidariedade e a criticidade na ação educativa.

Alpízar (2015) discorre sobre o fato de que a descolonização da educação implica em outras descolonizações, citando a pedagogia, o currículo e a cultura. Para o autor, cabe que se repense na escola e em seu real significado e, a partir desse pensamento, entende-se ser necessário redimensionar os processos de formação de professores, convidando-os a refletir sobre outras possibilidades de ser e estar na profissão.

Mignolo (2008) pontua que se precisa aprender a desaprender para, então, aprender a reaprender. Nesse sentido, a colocação do autor tende a instigar que sejam percorridos caminhos outros, dos quais a reflexão enquanto ao processo de formação de professores, em uma caminhada que possibilite a busca por novas formas de pensamento e atuação, instaurando-as a partir da “sensibilidade do mundo”³.

Em tempos de protagonismo e de uma formação em que prevê um sujeito autônomo, a visão colonizadora, ainda presente nos países latino-americanos, anula a perspectiva de construção da autonomia, impondo uma educação alienada, em que a memorização e a repetição são um constructo educacional (Alpízar, 2015). Para o autor, o desprezo aos pressupostos históricos, sociais, econômicos e culturais são características da cultura moderna, que entende o conhecimento europeu-ocidental como único e verdadeiro.

Nesse contexto, em que a resistência às mudanças são fortalecidas, por meio de discursos colonizados, faz-se importante analisar com criticidade alguns paradigmas educacionais, recorrendo para outras formas de compreensão do cenário educacional, principalmente ao que tange o processo de formação de professores. Gatti (2017) ressalta a necessidade de um novo olhar sobre como e quem forma os docentes da Educação Básica.

Para a autora, há uma nova dimensão quanto às perspectivas da educação escolar que atenda as novas gerações. Nesse sentido, corrobora-se com ela quando ela destaca que o professor não se inventa por voluntarismos, os profissionais professores são formados em uma profissão complexa que necessita ser aprendida (Gatti, 2017). Para a autora:

Novos desafios para o fazer docente nos cotidianos das salas de aula se colocam e somos instados a construir modalidades motivadoras para trabalhar com a educação das novas gerações e propiciar-lhes a

³ O termo “sensibilidade do mundo”, foi utilizado por Mignolo (2017), em seu artigo intitulado *Desafios decoloniais hoje*. O autor faz uma crítica ao termo “visão do mundo”, entendendo que a sensibilidade perpassa por todos os órgãos sensoriais, não limitando-se, somente, ao campo da visão.

apropriação/construção/reconstrução de conhecimentos sistematizados em nosso processo civilizatório. Conhecimentos que são básicos para compreensão e preservação do *habitat* natural (Gatti, 2017).

Diante dos desafios do fazer docente, apontados por Gatti (2017), incorpora-se que se faz necessária a formação de professores em que haja um trabalho reflexivo, com críticas permanentes sobre a atuação do professor na sala de aula. Por meio da reflexão haverá a possibilidade de criar novas alternativas de formação, fundadas em critérios diferentes dos que foram impostos até o momento.

Silva e Machado (2018) ao realizarem um esforço por produzir uma síntese sobre os desafios colocados hoje para o campo da formação de professores buscam, em resultados de pesquisas, a possibilidade de entender onde estariam os avanços e por onde se localizam os grandes desafios apontados pela pesquisa na área. Lançando mão de um movimento que procura, no reconhecimento desta produção situar as questões urgentes, os autores percorrem a realidade no contexto europeu, norte-americano, latino-americano e, especificamente, apontam aspectos no contexto da produção nacional brasileira, nesse sentido, destacam:

Tanto nas sínteses observadas no contexto europeu, ainda que experiências pontuais amplamente divulgadas, principalmente no e pelo meio acadêmico brasileiro como experiências de sucesso, quanto como o que apontam na diversidade, nas sínteses oferecidas na região latino-americana e em específico no contexto brasileiro, ao qual lançamos um olhar mais direcionado, podemos observar que elementos fundantes e propositivos para uma formação continuada de professores de qualidade despontam, indicando possíveis caminhos. Constata-se de forma veemente que uma ação formadora docente deve estar visceralmente articulada com a realidade dos problemas educacionais práticos do chão da escola (Silva; Machado, 2018).

De acordo com o exposto, entende-se que é preciso pensar/fazer uma formação articulada à realidade dos problemas educacionais vivenciados nas escolas. Os pesquisadores apontam a pobreza de iniciativas ousadas que venham romper os modelos formativos, cujo objetivo centra-se, apenas, em reproduzir e multiplicar estratégias que nem sempre são viáveis ao nosso contexto educativo. Contudo, para que isso ocorra é inevitável coragem para que esses processos se inovem, incorporando-os a novas experiências, a partir de um caminho que ainda não fora trilhado (Silva; Machado, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que nos países latino-americanos a questão da formação de professores também é um assunto polêmico, assim como no Brasil, necessitando reflexões sobre novas metodologias que atendam ao cenário que estamos vivenciando. Na concepção de Vaillant (2016a), propostas inovadoras, recursos e apoio adequado, em longo prazo são peças

fundamentais para que se promova um processo de formação coerente ao quadro educacional de que se está inserido.

Entretanto, como essas nuances não dependem somente das instituições, mas, por vezes, de políticas que as imponham pensar na formação, utilizar os recursos que se dispõem pode ser o primeiro passo. Aqui, recorre-se a Mignolo (2008), com a teoria de outras formas de pensamento/ação.

Ainda assim, o estudo a partir dos conceitos de formação de professores na América Latina, propiciou que reconhecesse o que Vaillant (2016b) denomina aprendizagem em espaços e situações reais. Entendendo que a mesma ocorre a qualquer momento, dentro e fora das instituições, torna-se possível a formação entre os pares, dando voz ao educador, inferindo uma nova forma de ação/reflexão no que concerne a formação.

É sabido que este é apenas um início da longa caminhada reflexiva que se faz necessária. Contudo, pensar em redes colaborativas (Vaillant, 2016a), atentando para sistemas de difusão de boas práticas pode ser o que Mignolo (2008) chama de giro descolonial, no cerne dos processos de formação de professores.

A formação de professores necessita de caminhos outros como possibilidade de reflexão e discussão. Ademais, esse debate formativo não é de responsabilidade apenas das instituições escolares, mas também é necessária a ressignificação de uma postura formativa desde o contexto da universidade, considerando outras formas de pensar/fazer a formação, buscando conceitos outros, que dialoguem com autores cujas pesquisas sejam próximas da nossa realidade educacional.

A reflexão, a partir de conceitos latino-americanos, proporcionou um exercício de (des)aprendizagem de conhecimentos, valores e crenças, que se tinha como únicos e verdadeiros, concebendo para outras formas de conhecimento, o que se fez reaprender, através de um olhar para o que mais se aproxima da realidade educacional a que se está inserido. Entende-se essa pesquisa como uma possibilidade de olhar para outros conhecimentos, a partir de outros modos de pensar em educação. De certa forma, como defende Mignolo (2008), essa opção descolonial possibilita aprender a desaprender, para, então, reaprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alpízar JS (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer um caminho diferente. *Revista eletrônica Educare*, 19(1): 117-129.

- Ávalos B (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latioamericana. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2): 77-99.
- Escobar A (2003). Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa* 1: 51-86.
- Fanfani ET (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação sociologia*, 28(99): 335-353.
- Gatti BA (2017). Didática e formação de professores: provocações. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166): 1150-1164.
- Gatti BA (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, 27: 97-114.
- Gatti BA (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, 31(113): 1355-1379.
- Gómez Cuevas H, Núñez Salazar IM, Muñoz FM (2017). Decolonizar y queerezar lo docente: repensando el discurso curricular de la formación docente. *Pensamiento Americano*, 10(18): 46-62.
- Huergo J, Morawicki K (2010). Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes. *Nómadas*, 33: 129-145.
- Kalmus J, Souza MPR (2016). Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. *Revista Educação e Pesquisa*, 41(1): 53-66.
- Mignolo WD (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Literatura, Língua e Identidade*, 34: 287-324.
- Mignolo WD (2017). Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, 1(1): 12-32.
- Moreno FDS (2015). La formación permanente del docente em Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11): 1-17.
- Muñoz FM (2014). Decolonialidad epistémica: las prácticas del saber y la subjetividade docente desde otros territorios. In: *Formación docente: demandas desde la frontera*. Ediciones UCSH.
- Núñez R, Arévalo V, Ávalos A (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible um caminho de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2): 10-24.

- Romanowski JP (2013). Tendências da pesquisa em formação de professores. *Atos de pesquisa em educação*, 8(2): 479-499.
- Silva GF, Machado JÁ (2018). Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. *Revista Iberoamericana de Educação*, 77(2): 95-114.
- Sandoval Moreno FD (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11): 1-16.
- Vaillant D (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente em latinoamérica. *Revista Pensamento Educativo*, 41(2): 207-222.
- Vaillant D (2015). El desarrollo profesional y su incidencia em la tarea del maestro. In: *Revista Internacional Magisterio: Educación & Pedagogia*, 78.
- Vaillant D (2016a). Desarrollo profesional, evaluación Y políticas docentes em Latinoamérica. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 4: 16-20.
- Vaillant D (2016b). Percalços da formação na América Latina. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7179/percalcosda-formacao-na-america-latina>. Acesso em: 26 agosto de 2018.
- Vaillant D (2016c). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Política Educativa*, 60: 5-13.
- Walsh C (2016). Lo pedagógico e lo decolonial: entretejiendo caminos. In: Walsh C. *Pedagogías decoloniales: practicas insurgentes e de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ecuador: Abya Ayala. 23-68.