

# eduser

## Interfaces entre o pensamento de António Nóvoa e a Teoria Decolonial na formação de professores

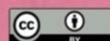
Interfaces between António Nóvoa's thought and Decolonial Theory in teacher education

NILTON BRUNO TOMELIN, ALINE COELHO DOS SANTOS, RITA BUZZI RAUSCH

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X

<https://www.eduser.ipb.pt>

 **ipb** INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA  
Escola Superior de Educação



## Interfaces entre o pensamento de António Nóvoa e a Teoria Decolonial na formação de professores

Interfaces between António Nóvoa's thought and Decolonial Theory in teacher education

**NILTON BRUNO TOMELIN<sup>1</sup>, ALINE COELHO DOS SANTOS<sup>2</sup>, RITA BUZZI RAUSCH<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Universidade Regional de Blumenau (FURB), ORCID: [0000-0001-5501-5961](https://orcid.org/0000-0001-5501-5961), [niltonbt@sed.sc.gov.br](mailto:niltonbt@sed.sc.gov.br)

<sup>2</sup> Universidade Regional de Blumenau (FURB), ORCID: [0000-0002-0931-2372](https://orcid.org/0000-0002-0931-2372), [alinecoelho@furb.br](mailto:alinecoelho@furb.br)

<sup>3</sup> Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), ORCID: [0000-0002-9413-4848](https://orcid.org/0000-0002-9413-4848), [ritabuzzirausch@gmail.com](mailto:ritabuzzirausch@gmail.com)

**RESUMO:** À luz do pensamento de António Nóvoa, este estudo teve como objetivo estabelecer interfaces desse pensamento com a teoria decolonial à formação de professores. Parte-se da concepção de que é preciso centralizar essa formação em teorias e práticas pautadas no enfrentamento das marcas coloniais, ainda muito expressivas nos ambientes escolares. Nesse contexto, emerge a questão: Quais proposições podem ser depreendidas nas obras de António Nóvoa à formação de professores em uma perspectiva decolonial? Essa pesquisa é um estudo teórico, com procedimentos de pesquisa bibliográfica nas obras de Nóvoa (2022, 2019, 2017, 2009, 2002, 2000, 1995). Para tratar da teoria decolonial, usa-se como referência Ballestrin (2013), Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Fleuri (2003), Ocaña, Arias e Canedo (2018), Quijano (2000), Restrepo e Rojas (2010) e Walsh (2012, 2009a, 2009b e 2001). Esta pesquisa assume abordagem qualitativa e os dados são analisados a partir do paradigma indiciário descrito por Ginzburg (2004, 2001, 1989). Dos indícios decoloniais percebidos nesta investigação, destacam-se a necessidade de ruptura em quatro dimensões: (i) a formação docente voltada para dentro da escola e para o desenvolvimento profissional do professor; (ii) uma relação de horizontalidade não linear, que unifica as relações professor-aluno-comunidade enquanto escola; (iii) a compreensão de múltiplas formas de aprender e ensinar e (iv) a mudança nos modos de produção do conhecimento científico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento profissional; Formação docente; Educação decolonial.

**ABSTRACT:** In the light of António Nóvoa's research, this study aims to establish interfaces between that thought and decolonial theory applied to alternative teacher training. This paper is grounded on the idea that it is necessary to centralize teacher training in theories and practices guided by the confrontation of colonial marks, something that still exists at schools. Within this context, the following question emerges: What propositions can be inferred from António Nóvoa's works regarding teacher training under a decolonial perspective? This study comprises qualitative bibliographic research on Nóvoa's work (2022, 2019, 2017, 2009, 2002, 2000, 1995) and on decolonial theory, based on Ballestrin (2013), Castro-Gómez and Grosfoguel (2007), Fleuri (2003), Ocaña, Arias and Canedo (2018), Quijano (2000), Restrepo and Rojas (2010) and Walsh (2012, 2009a, 2009b and 2001). The research uses the qualitative approach, and the data are analyzed according to the evidentiary paradigm, described by Ginzburg (2004, 2001, 1989). In conformity with decolonial indications perceived in this study, the need for rupture stands out in four dimensions: (i) in-school teacher training and teacher professional development; (ii) a non-linear horizontality interconnection, which unifies teacher-student-community relationships as a school; (iii) understanding of multiple ways of learning and teaching; and (iv) the change in the means of scientific knowledge production.

**KEYWORDS:** Professional development; Teacher Training; Decolonial Education.

## 1. Introdução

António Nóvoa inspira este estudo por sua atuação profissional, intelectual e humana, dimensões estas que dialogam entre si, intimamente conectadas e representadas em suas obras. Sua trajetória e profundidade analítica e reflexiva permitem inserir sua obra em discussões que se espraiam sobre diferentes temáticas, inclusive, como vai explorado neste estudo, a decolonialidade. Como professor doutor em ciências da educação e história moderna e contemporânea, atualmente integra o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em Portugal, e nos alerta para um repensar sobre o modelo de escola que temos, com fortes características de um tempo remoto, que já não faz sentido, pois não tem realizado os movimentos transformadores necessários, podendo resultar, portanto, em sua desintegração.

Um das principais “bandeiras” defendidas por Nóvoa refere-se à necessidade de uma “metamorfose” no modelo escolar que gere transformações. Sob uma perspectiva similar, segundo Mignolo (2013), a teoria decolonial propõe que não é possível alcançar as mudanças necessária sem que se promova um profundo processo de rupturas, movendo-se por outra lógica, que não apresente apenas novos modelos, como alternativas, mas uma forma outra de fazer educação. Segundo Nóvoa (2022), a escola como a conhecemos e na qual os docentes desenvolvem sua profissão está com seus dias contados. Nota-se que o autor não condena a escola, mas, ao contrário, no intuito de preservá-la, exalta a necessidade de rever seus rumos e apontar caminhos para dar-lhe a importância histórica e ontológica que lhe cabe ao longo dos tempos que se avizinham.

Por isso, é presumível que seja necessária a proposição de uma docência outra para uma escola outra. Embora António Nóvoa não centralize suas pesquisas e estudos na teoria decolonial, é possível perceber que, em seu pensamento, há elementos que estabelecem relações entre ambos. Da mesma forma, a Teoria Decolonial não é um construto baseado em estudos e pesquisas relacionadas à educação e tampouco à formação de professores, porém, ao aproximar-se deste campo, poderá oferecer valiosas contribuições.

Desta maneira, cabe perguntar: quais interfaces podem ser identificadas na intersecção do pensamento de António Nóvoa com a teoria decolonial à formação de professores? Assim sendo, este estudo teve como objetivo estabelecer interfaces entre o pensamento de António Nóvoa e a teoria decolonial à formação de professores.

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo e de cunho teórico que, segundo Demo (1985), se constitui em três etapas: domínio dos clássicos do campo de pesquisa; conhecimento amplo da bibliografia que revela características da produção existente acerca do tema e o viés crítico que orienta a discussão para a construção de um novo conhecimento. Os dados foram analisados a partir do paradigma indiciário, que, conforme Ginzburg (1989), não se prende exclusivamente ao que é evidente no contexto pesquisado, mas ao que não é aparente e que tende a ser pouco percebido em uma primeira análise (leitura).

O texto está organizado em cinco seções, a iniciar por esta introdução, em seguida: (ii) dos caminhos metodológicos percorridos, que detalham todo o processo de análise e construção deste manuscrito; (iii) da fundamentação teórica, versando sobre “uma escola outra” e “uma docência outra” a partir de estudos fundados em António Nóvoa e autores que investigam no campo da decolonialidade, na sequência, (iv) apresentamos interfaces entre os autores, estabelecendo um diálogo entre Nóvoa e a Teoria Decolonial, reconhecendo, por exemplo, o espaço escolar como cenário de formação e desenvolvimento profissional docente, a constituição de relações horizontais, não lineares, entre professor-aluno-comunidade, entre outros indícios decoloniais, em Nóvoa, que serão depreendidos da exploração bibliográfica e apontados teoricamente na última seção deste estudo, e (v) as considerações finais.

## 2. Metodologia

Este é um estudo de caráter qualitativo, que utiliza procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica, constituindo-se, conforme Lima e Mioto (2007, p. 38), “[...] em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao seu objeto de estudo”. O objeto de estudo desta pesquisa é histórico e ideológico, analisando possíveis interações de ideias e concepções de futuro, nascidas a partir de reflexões a respeito do contexto escolar e social.

Nessa perspectiva exploratória, Lima e Mioto (2007) destacam a importância de definir e expor com clareza os procedimentos metodológicos – como: (a) tipo de pesquisa; (b) universo delimitado e (c)

instrumento de coleta de dados – que envolverão a sua execução, apresentando as diretrizes que conduziram todo o processo de investigação e de análise da proposta (p.39).

Posto isso, esta é uma pesquisa teórica, que se concentra na reedificação de teorias, conceitos e/ou ideias, que se integram em uma fundamentação teórica inédita (Demo, 2005). Teve como enfoque bibliográfico, a exploração nas obras de António Nóvoa, que discutem sobre o desenvolvimento docente nos diferentes tempos e contextos escolares, e em publicações de autores que versam sobre a educação decolonial, conforme evidenciam as tabelas 1 e 2.

Nesse segmento, a Tabela 1 apresenta os estudos selecionados para esta investigação, em ordem cronológica decrescente de publicação, com indícios de proposições de Nóvoa, que sugerem um alinhamento do autor às discussões decoloniais. Vale pontuar que a seleção dos estudos deu-se a partir da identificação de estudos interrelacionados com a formação de professores e a educação para o século XXI.

**Tabela 1**

*Estudos de Nóvoa selecionados para análise dos indícios decoloniais à formação docente.*

Obra	Autoria	Ano
Escola e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar	NÓVOA	2022
Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.	NÓVOA	2019
Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.	NÓVOA	2017
Para uma formação de professores construída dentro da profissão	NÓVOA	2009
Formação de professores e trabalho pedagógico	NÓVOA	2002
Os Professores e as histórias de Vida.	NÓVOA	2000
Profissão Professor	NÓVOA	1995

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Já a Tabela 2 aponta diferentes autores que contribuem para a compreensão e aplicações da teoria decolonial a diferentes contextos da vida humana e que justificam a identificação de indícios decoloniais na obra de António Nóvoa.

**Tabela 2**

*Estudos de Teoria Decolonial selecionados para análise.*

Obra	Autoria	Ano
<i>Decolonialidad de la educación: emergencia exterior de una exterioridad decolonial.</i>	Alexander Ortiz Ocaña; Maria Isabel Arias; Zaira Esther Pedrozo Conedo	2018
<i>América Latina e o giro decolonial (artigo)</i>	Luciana Ballestrin	2013
<i>Inflexión decolonial</i>	Eduardo Restrepo; Axel Rojas	2010
<i>Interculturalidad, estado, sociedad</i>	Catherine Walsh	2009
<i>El giro decolonial</i>	Santiago Castro-Gomez; Ramón Grosfoguel.	2007
<i>Intercultura e educação</i>	Reinaldo Matias Fleuri	2003
<i>La educación intercultural en la educación</i>	Catherine Walsh	2001
<i>Colonialidad del poder y clasificación social</i>	Aníbal Quijano	2000

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Após a seleção dos estudos, realizou-se uma leitura e organização em fechamento das principais ideias que corroboram com o foco desta pesquisa. No que diz respeito às obras de Nóvoa, destacamos citações que remetem ao desenvolvimento profissional dos professores que atuam e/ou precisam atuar em concordância com a escola concebida em seu verdadeiro tempo e espaço, o presente. No que diz respeito às obras decoloniais, atentamos às que descrevem suas características fundamentais e que se relacionam com o espaço escolar e docente, visto que a teoria decolonial não nasce na escola ou na educação.

Quanto à análise de dados desta pesquisa, optou-se pelo princípio indiciário descrito por Ginzburg, que possui as seguintes características: (a) é venatório: no sentido de buscar (caçar), no passado, elementos que sustentem a necessidade de profundas mudanças no presente; (b) busca pistas infinitesimais para captar a realidade profunda – há palavras e expressões singulares e que revelam peculiaridades ao escrito e que justifica sua escolha; (c) exalta o caráter interativo das narrativas – as palavras do autor não são fruto de divagações pessoais, mas de uma profunda imersão no tema e na prática de que fala; (d) estranhamento provocado pela distância justa e crítica – há expressões e relações inéditas nas expressões do autor que revelam o que este aponta; (e) “firasa”, transcender do conhecido para o desconhecido – constitui a base que desafia a não aceitar o fatalismo, um dos aspectos primordiais da obra de Nóvoa na perspectiva de análise proposta nesta pesquisa (GINZBURG, 2004; 2001; 1989).

O paradigma indiciário proposto por Ginzburg tem contribuído de forma significativa no campo da educação para a análise de narrativas (LEANDRO; PASSOS, 2021), pois, trata-se da construção de um conhecimento na sua completude singular, ou seja, a análise precisa estar atenta na identificação dos detalhes, o que é possível por meio de sinais e indícios, que são, nas palavras do autor, “zonas privilegiadas” para decifrar uma realidade que é “opaca” (GINZBURG, 1989, p. 177).

A partir disso, partiu-se para uma análise das obras evidenciadas nos Quadros 1 e 2, compreendendo as percepções de Nóvoa acerca do futuro da escola e da profissão docente, identificando, nessas ideias, as proximidades com a proposição decolonial de escola e de docência. Na sequência, apresentam-se interfaces entre as teorias analisadas e a definição de indícios teóricos sobre a decolonialidade que há nas compreensões de Nóvoa.

### **3. Rupturas e metamorfoses como princípios de uma escola outra para o futuro**

Diante do processo de descolonização, desencadeado pela independência das antigas colônias, as nações colonizadoras mantêm sua condição de domínio por meio da colonialidade, que consiste em manter as antigas colônias na condição de subservientes. São, portanto, concepções e práticas legitimadas pelas nações dominantes do Norte, que consagram o domínio social, político e econômico, mesmo diante de uma aparente independência das nações dominadas. Para Quijano (2000),

a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (p.342, Tradução nossa)

Nota-se que a colonialidade se utiliza de mecanismos historicamente consolidados – como é caso da classificação racial/étnica –, fundamento da base escravocrata que orientou a exploração econômica das colônias europeias na América Latina. Se a descolonização apenas ofereceu uma aparente autonomia às antigas colônias, a decolonização é chamada a suprimir este caráter aparente e a fomentar uma reconstrução cultural, de caráter identitário, aos povos historicamente espoliados.

Por isso, Walsh (2009b) narra que

suprimir la ‘s’ y nombrar ‘decolonial’ no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción del significado en castellano del ‘des’. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alternativas. (pp.14-15)

Nesse sentido, a decolonialidade trazida para o contexto escolar fundamenta-se justamente no desafio de romper com o modelo que, por si, já se encontra fraturado. Além disso, a lógica da decolonialidade enfoca na necessidade da proposição de alternativas que não sejam apenas adaptações ou rearranjos daquilo que se deseja romper. Significa dizer, que propõe um reconhecimento histórico e prático à ancestralidade, que tem sido apagada pelo que chamamos de modernidade.

Dessa forma, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) afirmam que “o que estamos tratando como Pensamento Decolonial é um movimento de resistência – teórico, epistêmico, cultural, prático e político –, à lógica da Modernidade/Colonialidade” (p.10). Nota-se que há uma relação de profundo entrelaçamento entre os conceitos de modernidade e colonialidade, de tal forma que a primeira se fundamenta na segunda.

A modernidade é, assim, um arranjo da colonialidade, razão pela qual o único meio de pôr fim a ela será um processo de ruptura, que deverá ocorrer, inclusive, no meio escolar. Esse processo, no contexto da escola, pode ser identificado na análise de Nóvoa. Uma de suas constatações é de que a escola, tal qual a conhecemos e na qual os docentes desenvolvem sua profissão, está com seus dias contados. Explicitamente, Nóvoa (2022) afirma que “o melhor que podemos fazer nesta fase decisiva da história da escola é pensar as nossas dúvidas, debatê-las com rigor e responsabilidade, trazê-las para o debate público. A desintegração da escola é um cenário possível. A sua metamorfose também” (p.20).

Assim como a escola, o processo de desintegração ou metamorfose atinge seus mais variados e distintos aspectos, dentre eles, o fazer docente. A centralidade do docente o faz tornar-se alvo de diferentes discussões, visto que, no modelo que temos ou os que possivelmente haverão de surgir, não há como prescindir de sua presença. Não raros foram os que defendiam a dispensa da figura docente e que, em contextos pandêmicos, reconheceram o valioso protagonismo dos professores.

Trata-se, portanto, de uma profunda transformação, em que se propõe uma mudança radical de rotas ao que fazemos. Trata-se de um verdadeiro giro (decolonial), definido por Ballestrin (2013) como um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (p.89, grifos do autor).

Já afirmava Nóvoa (1995) que, “no momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos da ascensão social” (p. 17). Essa inflexão inerente à profissão docente é vislumbrada como um valioso símbolo de esperança e uma certa referência, especialmente aos das classes mais empobrecidas, de onde a maioria dos docentes provém.

A decolonialidade é, nesse sentido, uma proposta de renovação crítica e utópica à escola do século XXI, passando, necessariamente, pela formação de seus docentes. Trata-se de uma renovação possível, pois, segundo Restrepo e Rojas (2010) “en el centro de la decolonialidad está la propuesta de un pensar-otro (o, mejor, unos pensares-otros) que no sea definido en simple formación reactiva, en pura negatividad, ante el patrón de poder colonial” (p.221).

Em outras palavras, é no respeito à multiplicidade de pensares que será possível agregar o valor necessário à escola e vislumbrar rumos outros à profissão docente. Afinal, diante da quase inviabilidade da docência baseada no modelo de escola do século XIX, é preciso buscar meios para que se promova uma verdadeira metamorfose, capaz de romper com o risco de sua extinção. A compreensão da necessidade de um verdadeiro processo de metamorfose da docência não é recente, pois, conforme Nóvoa (2017), os últimos cinquenta anos têm sido muito férteis em produções e pesquisas nesse campo investigativo, as quais revelam uma tendência de desprofissionalização da profissão docente.

Considerando esse cenário, é possível dizer que se caminha para o reconhecimento da docência e de sua formação como um ato político de resistência e insurgência. Dessa forma, para Nóvoa (1995), “agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos” (p.17). Para além da esperança, deposita-se sobre os professores a possibilidade/necessidade de promover mobilização e sensibilização, no sentido de formar sujeitos verdadeiramente críticos de si e de seu contexto. Partindo da cultura como seu

principal instrumento de trabalho, para além da sua transmissão, a tornam elemento motivador para grandes transformações.

Nesse sentido, a metamorfose enunciada por Nóvoa não se resume a uma simples adaptação, com breves remendos. Trata-se, pois, de uma profunda ruptura que sinaliza para um desenvolvimento profissional docente baseado na reflexividade, insípida se não se der em cenários de autonomia. Diante disso, Nóvoa (2002) defende um desenvolvimento profissional

que rompa com determinações estritas ao nível da regulação da atividade docente e supere uma relação linear (e unívoca) entre o conhecimento científico-curricular e as práticas escolares. Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamadas a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar. (p.37)

Assim, o conhecimento da profissão, construído a partir do seu exercício, está contido nos cursos convencionais de formação inicial e continuada, que são, por certo, imprescindíveis. Para Nóvoa (2009), a nova profissionalidade será viável a partir de práticas coletivas e colaborativas e reforçada pelo trabalho em equipe e atuação conjunta em projetos educativos. O autor sugere que os movimentos pedagógicos que provém do interior das organizações não menosprezem os saberes advindos do ambiente externo, mas que os complementem. Garcia (2009) faz ecoar essa concepção ao afirmar que o desenvolvimento profissional é definido como “um processo que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente” (p.10).

Dessa forma, a anunciada e inevitável degradação do modelo de escola atual, bem como sua metamorfose, ao estender-se ao campo do desenvolvimento profissional docente, impõe que a formação do profissional não seja exclusividade do exterior à própria profissão. O desenvolvimento da profissão docente necessita ser pensado, refletido e materializado em outras perspectivas, na busca pela formação de uma identidade profissional capaz de integrar-se ao momento em que se vive.

No contexto apresentado, partimos da premissa de que a escola deve ser um espaço de desenvolvimento integral para seus alunos, valendo-se da ideia de que é necessário dar à educação a identidade que lhe cabe. Conforme destacado por Nóvoa (2022), é importante garantir a valorização das dimensões histórica, social, cultural e política na constituição da identidade docente. A teoria decolonial contribui para o estudo da formação de professores como um enfrentamento às marcas coloniais, ainda muito expressivas nos ambientes escolares, propondo indicativos que a conduzam a práticas outras. Walsh (2009a), a esse respeito, afirma que a decolonialidade propõe um processo de subversão, perturbação e desarticulação do poder colonial, no qual a educação desempenha um papel fundamental.

A formação que exclui o contexto e as vivências docentes, prendendo-se a teorias distantes ou sem conexão com a realidade, reduzem a profissão a um itinerário de tarefas e ocupações. Com esse perfil, não é de se estranhar que a docência seja vista por muitos como uma profissão em extinção.

Diante disso, Nóvoa (1995) disserta que os professores

não são burgueses, mas também não são povo; não são intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilégios de nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia. (p.18)

Considerando esse perfil, a construção de uma docência outra, não apenas adaptada para que se evite sua extinção, mas sujeita a uma profunda metamorfose, impõe grandes desafios. Um deles, segundo Nóvoa (2019), ao discutir a formação continuada de professores, é sensibilizar os docentes ao trabalho em equipe e à reflexão conjunta. São desafios que não comportam apenas um novo modelo de docência, mas uma docência outra, que respeita diversidades, especificidades, individualidades, por conseguinte, vivências, utopias e futuros igualmente diversos e específicos.

O modelo que vemos exaurido, e que sugere uma inexorável ruptura, é o que, segundo Nóvoa (2002), se concebe a partir de grupos de especialistas que assumem a responsabilidade de qualificar o processo educativo. Trata-se de uma forma de planificar currículos, práticas avaliativas e estratégias de ensino, em outras palavras, um modelo concebido em um certo ambiente de isolamento, por sujeitos supostamente especializados em pensar e refletir práticas que não lhe são cotidianas. Geralmente são esses especialistas que

assumem também a função de formadores e que insistem em replicar modelos em contexto amplos e diversos, por vezes desconsiderando especificidades elementares, mas fundamentais.

Nesse cenário, o professor é também um autor da própria prática, não se reduzindo a um mero aplicador de teorias externamente legitimadas. Por isso, Nóvoa (2009) afirma que a formação docente deve provocar nos professores práticas e atitudes reflexivas que não se limitem a conhecimentos de referenciais teóricos externos, mas se estendam para além dos seus limites, considerando a suas práticas e as dos seus pares. Nesse mesmo sentido a teoria decolonial, segundo Walsh (2012), tem como orientação a valorização do pensamento fronteiriço, abrindo as reflexões e o pensar para superar epistemicamente o pensamento eurocêntrico centrado na replicação de modelos e práticas.

Diante disto, Nóvoa (2002) adverte que

o espaço pertinente à formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de cursos e acções de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de parceria entre todos os atores implicados no processo de formação contínua (p. 38, grifo do autor).

Considerando a necessidade de fazer de cada docente autor de sua própria formação, é fundamental que se considere, também, aspectos de seu perfil, conforme enunciado. Todavia, é preciso insistir, em conjunto, na concepção de que não se trata de adaptar um modelo às peculiaridades locais e pessoais dos docentes envolvidos. Trata-se de construir uma docência outra, que respeite os sujeitos, não necessariamente descrita em modelos ou responsável por um novo modelo. A insistência em modelos, por mais diferenciados e atuais que possam parecer, representa a continuidade de uma concepção planificadora, horizontalista e homogênea de fazer pedagógico.

O respeito às individualidades das identidades dos sujeitos é fundamental, pois, segundo Marcelo Garcia (2009), “as identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (p. 7). Em cada sujeito, esse complexo será único e inédito e submetê-lo a um modelo significa sujeitá-lo à nulidade. Obviamente, não é possível oferecer uma formação continuada individualizada, sendo, portanto, necessário estabelecer formas outras de torná-la efetiva.

Para Nóvoa (2002) “a escolha dos modelos de formação contínua deve ter em conta a valorização das ‘formações informais’, desde os processos de autoformação até o investimento educativo das situações profissionais” (p. 38, grifo do autor). Portanto, o professor pode e deve atuar na sua formação, construindo-a a partir da própria experiência e de suas relações com a profissão. Por isso, Nóvoa (2002) destaca que é preciso instituir

novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (p. 64)

Essa afirmação é muito pertinente, uma vez que o professor é um sujeito que lida constantemente com o saber, conseqüentemente, torna-se fundamental reconhecer a necessidade de fortalecer as relações que ele estabelece com o saber de sua profissão. Seria uma atitude arrogante da parte de quem se pretende formador supor que o docente necessita continuamente de intermediação entre ele e o saber. Mais do que isso, acreditar que seja necessário alguém filtrar conhecimentos para que ele possa acessar.

Se a escola e a docência, tal qual conhecemos está com os dias contados, os modelos, as especialidades e especializados não de perceber que seu exclusivismo na formação docente já não responde às mínimas demandas do tempo presente.

#### **4. Interfaces entre Nóvoa e a Teoria Decolonial**

Considerando a necessidade de se propor uma formação docente outra, apresentamos, a seguir, caminhos essenciais e possíveis a percorrer. Um desses caminhos é que a perspectiva decolonial supõe uma ruptura a partir da certeza de que a escola e os docentes necessitam trilhar uma profunda metamorfose, sob pena de se extinguirem. Partindo das discussões acerca da decolonialidade e da obra de Antônio Nóvoa, é perceptível o compromisso de ambas com essa metamorfose.

Se a decolonialidade a propõe em nível macro e externo ao ambiente escolar, Nóvoa a insere nas discussões no interior da escola, especialmente voltada para a formação de professores. Mesmo não abordando explicitamente a decolonialidade em seus estudos, Nóvoa aponta caminhos que poderão fundamentar sua inserção nos espaços escolares partindo da docência, uma vez reconhecida sua imprescindibilidade a qualquer movimento de transformação da escola.

Nesse sentido, para Ocaña, Arias e Canedo (2018,), o caminho “es la ‘Educación Decolonial’, si, esta sí; es la que posibilitará iniciar al ser, su propia decolonialidad” (p. 15, grifo dos autores). Afinal, como vimos, há uma tendência por parte dos docentes em buscar soluções externamente. Assim, um indício decolonial em Nóvoa está na construção interna, de uma forma particular e peculiar de agir do docente. Não se trata de propor um caminho que isole o docente em seu universo, mas que valorize seu contexto, suas peculiaridades e suas expectativas.

Exige-se, assim, uma formação docente pautada também em uma pedagogia de caráter decolonial, que, nas palavras de Walsh (2001,), é

um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. (pp. 10-11)

Esse é outro indício de que a decolonialidade e o pensamento de Nóvoa se aproximam, visto que o autor propõe discussões entre pares, no contexto de sua atuação profissional. Dessa forma, diferentes culturas e concepções interagem, estabelecendo um novo sentido à profissão.

Fleuri (2003), a esse respeito, afirma que

a educação passa a ser entendida como um processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, tornam-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. (pp. 31-32)

Observa-se um terceiro indício quando percebemos que Nóvoa não propõe uma uniformização, mas, ao contrário, sinaliza para a necessidade de que haja uma coexistência de formas plurais de pensar e agir. Significa dizer, portanto, que o grande desafio da decolonialidade é em relação a ruptura com a legitimidade conferida à ciência a partir do reconhecimento de um determinado centro de conhecimentos. Por essa razão, Nóvoa (2000) aponta para a necessidade de se repensar os modos de produção de conhecimento científico.

Sob uma perspectiva decolonial, um conhecimento para ser considerado científico não necessita de uma legitimação externa (ou supostamente superior), mas do reconhecimento de sua validade pelo seu potencial transformador. Esse é outro indício de proximidade entre Nóvoa e a decolonialidade. Por isso, em sua obra, é possível perceber o valor que o autor sinaliza para a necessidade de se ouvir a voz de quem vive intensamente a profissão. Trata-se de respeitar e considerar a individualidade como fonte inequívoca de conhecimento, partindo-se de experiências e vivências.

Assim, Tabela 3 sinaliza convergências entre o pensamento de Nóvoa, que defende uma urgente metamorfose no espaço escolar, e o pensamento decolonial, que prima pela necessidade de uma profunda ruptura na forma de ser, viver e existir coletivamente, estabelecendo, dessa forma, pontos de convergência entre as obras.

**Tabela 3**

*Interfaces entre o pensamento de António Nóvoa e o pensamento decolonial.*

Pensamento de Nóvoa	Pensamentos que provém da Teoria Decolonial
A nova docência deve primar por práticas coletivas e colaborativas, prezando pelos saberes vindos do ambiente externo e presentes nos próprios docentes (Nóvoa, 2009).	A colonialidade é uma criação e alicerce capitalista. Opera partindo de um padrão etnológico/racial e define todas as relações humanas (Quijano, 2000).

Os professores são agentes culturais e tem sua prática eivada de escolhas caracterizando-os como agentes políticos (Nóvoa, 1995).	A intenção da decolonialidade é provocar uma posição transgressiva, insurgente e incidente por uma luta contínua em favor dos culturalmente exteriorizados e por alternativas à quaisquer modelos impostos (Walsh, 2009b).
Um desenvolvimento profissional que rompa com a ideia de que o conhecimento científico-curricular seja o único a orientar práticas escolares e ofereça autonomia ao professor para decidir (Nóvoa, 2002).	O Pensamento Decolonial é um movimento de resistência para que se possa romper com a lógica da Modernidade/Colonialidade (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).
É preciso fazer um debate público acerca dos destinos do atual modelo de escola que tende a se desintegrar e promover verdadeira metamorfose (Nóvoa, 2022).	“[...] necessidade de releitura histórica e problematização de questões num verdadeiro giro decolonial para a superação da colonialidade global rompendo com uma lógica de submissão e subalternização (Ballestrin, 2013, p. 89).
Não basta rejeitar o modelo de escola que privilegia e divide socialmente as pessoas, mas de um espaço de promoção do diálogo e do encontro das múltiplas vivências e existências (Nóvoa, 1995).	O centro do conceito de decolonialidade está a ideia de um pensar outro que não seja apenas uma reação ou uma negação a um determinado modelo (Restrepo & Rojas, 2010).

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Compreende-se, dessa forma, que essa convergência incida, principalmente, sobre três pilares: a) as relações entre a necessidade de metamorfose e ruptura em relação a modelos estabelecidos; b) a valorização das múltiplas dimensões que constituem a identidade docente e o enfrentamento às marcas decoloniais e c) a relação entre a reflexividade da própria prática e a transcendência dos limites impostos por teorias consolidadas.

Esses pilares, acabam, por vezes, influenciando diretamente a maneira de pensar e planejar ações de formação que estejam voltados para uma docência outra em uma escola outra, através de múltiplas dimensões, como sugere este estudo, que precisam sofrer rupturas, para: (i) a formação docente voltada para o interior da escola e ao desenvolvimento profissional do professor; (ii) o estabelecimento de relações de horizontalidade não linear; (iii) a compreensão das múltiplas formas de aprender e ensinar e (iv) a mudança nos modos de produção de conhecimento científico.

Fato é que há consciência de que estamos vivendo um momento único em um processo histórico que insiste em preservar concepções superadas no contexto escolar e inviáveis a um futuro em que todos caibam no contexto social, político e econômico. Se na escola o esgotamento do modelo adotado leva a uma desintegração da própria instituição, fora dela o modelo opressor e predatório estabelece riscos eminentes de caos em meio a uma crescente insustentabilidade que transcende o plano ambiental e se estende pelo econômico, social, cultural e político. Portanto, é preciso refletir sobre uma importante tomada de decisão.

## 5. Considerações finais

Romper com as fortes marcas deixadas pelo colonialismo, como evidenciam os indícios de decolonialidade percebidos na obra de António Nóvoa, não constitui simples tarefa, pois não se trata de um compromisso a ser firmado no âmbito individual, ou seja, implica no coletivo escolar e reverbera em toda a sociedade. Mesmo considerando aspectos interfaciais entre a teoria decolonial e a obra de Nóvoa, é um equívoco afirmar que esse autor seja decolonial.

Contudo, é possível afirmar que suas reflexões e provocações aproximam-se da teoria decolonial e lhe servem como possível porta de entrada ao campo da formação de professores. Essa proximidade possui, também, um ingrediente temporal, visto que a ascensão da teoria decolonial e os escritos de Nóvoa são contemporâneos, discorrendo de uma realidade cronologicamente similar.

Essa abertura, partindo dessas leituras, se dá por quatro grandes dimensões que constituem nossas escolas: o professor; a relação aluno-professor-escola-comunidade; o espaço escolar; e as formas de ensino que estão introduzidas nesse contexto. Dessa forma, este estudo aponta, em Nóvoa, quatro indícios decoloniais nas discussões acerca da formação de professores:

- i. a formação docente voltada para o interior da escola e ao desenvolvimento profissional do professor, considerando o sujeito-professor com suas singularidades e abrangendo os contextos reais de cada unidade de ensino. Com isso, propõe que as mudanças necessárias ao fazer docente ocorrem por um movimento de dentro para fora, sendo o professor o participante/autor de sua própria formação, implicando diretamente no repensar das formações docentes que têm sido ofertadas para os professores nos últimos anos.
- ii. uma relação de horizontalidade não linear, rompendo com a hierarquia e exclusão, que unifica as relações professor-aluno-comunidade, que implica, inclusive, na necessidade de um novo contrato social. Nesse sentido, vislumbra uma cidade educadora, que, para além de suas funções tradicionais, reconhece a escola como parte dessa cidade e não a parte, assumindo, dessa forma, o compromisso com a formação integral de seus habitantes. Esse indício rompe com o modelo hierárquico e excludente que há anos constituiu os ambientes escolares.
- iii. a compreensão de múltiplas formas de aprender e ensinar, por meio da transformação das salas de aula em espaços para a aprendizagem colaborativa, ou seja, a constituição de uma espécie de “laboratório multitarefas” com vistas à aprendizagem. A sala de aula é concebida, então, como espaço para o pensar e planejada de forma criativa para atender ao trabalho colaborativo que integre a autonomia e autoria do aluno. Dessa forma, há a necessidade de repensar o planejamento para a prática de aulas problematizadoras, que colocam o aluno como agente ativo no processo de construção do seu conhecimento, e não apenas um mero ouvinte. Propõe-se, para tais tarefas, o uso de diferentes ferramentas, inclusive digitais, que visem uma educação inclusiva e personalizada, em consonância com a heterogeneidade característica em nossas escolas.
- iv. a mudança nos modos de produção de conhecimento científico, compreendendo que o professor deixa de ser apenas consumidor e transmissor de conhecimentos prontos, mas capaz de produzir saberes docentes e de construir conhecimentos a partir da reflexão crítica da sua prática, numa perspectiva de professor-reflexivo e professor-pesquisador.

A partir do exposto, é possível pensar em uma escola outra a partir dos quatro princípios decoloniais para a formação de professores, princípios estes apreendidos da obra de Nóvoa e destacados neste estudo. Nesse sentido, propomos não apenas um repensar, mas um movimento necessário para uma verdadeira metamorfose da escola.

## Agradecimentos

Nosso agradecimento aos incentivadores desta pesquisa, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau/SC (FURB), local de realização, à FAPESC - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina e ao Programa UNIEDU, pelo financiamento deste estudo.

## Referências

- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 89-117.
- Castro-Gomez, S., & Grosfoguel, R. (Eds.) (2007). *El Giro decolonial. Reflexiones para una xteriorida epistémica más allá del capitalismo global*. Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre.
- Demo, P. (1985). *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas.
- Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*. 23, 16-35.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas e sinais: Morfologia e história*. Companhia das Letras.
- Ginzburg, C. (2004). *Nenhuma ilha é uma ilha: Quatro visões da literatura inglesa*. Companhia das Letras.
- Ginzburg, C. (2001). *Olhos de madeira: Nove reflexões sobre a distância*. Companhia das Letras.
- Leandro, E. G., & Passos, C. L. B. (2021). O paradigma indiciário para análise de narrativas. *Educar em Revista*, 37, 12-25.
- Lima, T. C. S., & Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: A pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, v. 10, 37-45.
- Marcelo Garcia, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Mignolo, W. (2013). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.

- Minayo, M. C. de S. (2001). Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social* (pp. 9-29). Vozes.
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, v. 44.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, v. 47, p. 1106-1133.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias de vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In A. Nóvoa (Org.), *Professores: Imagens do futuro presente* (pp.25-46). Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Profissão professor*. Porto Editora.
- Ocaña, A. O., Arias, M. I., & Canedo, Z. E. P. (2018). *Decolonialidad de la educación: Emergencia exterior de una exterioridad decolonial*. Editorial Unimagdalena.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, 342-386.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y decolonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Abya Yala.
- Walsh, C. (2009a). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In V. M. Candau (Org.). *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas* (pp.12-43). 7 Letras.
- Walsh, C. (2009b). *Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2001). *La educación intercultural en la educación*. Ministerio de Educación.