

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA
IBERO-AMÉRICA: ANÁLISE TRANSMETÓDICA¹**

**FORMACIÓN DOCENTE Y POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EN
IBEROAMÉRICA: ANÁLISIS TRANSMETÓDICO**

**TEACHER EDUCATION AND EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES IN IBERO-
AMERICA: TRANSMETHODIC ANALYSIS**



Milagros Elena RODRIGUEZ²
e-mail: melenamate@hotmail.com



Ivan FORTUNATO³
e-mail: ivanfrt@yahoo.com.br



Osmar Hélio ARAÚJO⁴
e-mail: osmarhelio@hotmail.com

Como referenciar este artigo:

RODRIGUEZ, M. E.; FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H.
Formação de professores e políticas públicas educacionais na Ibero-
América: Análise transmetódica. **Revista Ibero-Americana de
Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023103, 2023. e-
ISSN: 1982-5587. DOI:
<https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18020>



| Submetido em: 11/05/2023
| Revisões requeridas em: 20/07/2023
| Aprovado em: 17/09/2023
| Publicado em: 08/11/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Universidade do Oriente (UDO), Cumaná – Sucre – Venezuela. Professora de Pesquisa Titular. Departamento de Matemática. Pós-doutorado em Ciências da Educação (UNEFA).

³ Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Itapetininga – SP – Brasil. Coordenadoria de Formação Pedagógica. Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (UNESP).

⁴ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB – Brasil. Professor Adjunto. Doutorado em Educação (UFPB).

RESUMO: Neste artigo, por meio da Análise Crítica do Discurso, discute-se a relação entre Políticas Públicas e Formação Docente na região Ibero-Americana, a partir das vozes de docentes entrevistados. Questionamos: como estes conceitos (decolonialidade, complexidade, entre outros) são vistos nas políticas públicas educacionais de seu país?, como são convertidos em ações efetivas nas instituições formadoras?, como se articulam as políticas públicas e como são efetivamente desenvolvidas nas universidades?. Os resultados não são animadores e em muitos países as contribuições das políticas educacionais estatais em prol da formação de professores são graves. Há um pedido de socorro em meio às vozes dos entrevistados, por isso continuamos a insistir e persistir rumo a uma educação libertadora.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Políticas Públicas. Decolonialidade.

***RESUMEN:** En este artículo, por medio del método Análisis Crítico del Discurso se discute la relación entre las Políticas Públicas y la Formación Docente en la región Iberoamericana, a partir de las voces de docentes entrevistados. Se les ha consultado: ¿cómo se ven estos conceptos (decolonialidad, complejidad, entre otros) en las políticas públicas educativas de tu país?, ¿cómo se convierten en acciones efectivas dentro de las instituciones educativas?, ¿cómo se articulan las políticas públicas y cómo se llevan a cabo efectivamente en las universidades? Los resultados no son alentadores y en muchos países entra en gravedad los aportes de las políticas educativas de estado en favor de la formación docente. Existe un grito de auxilio en medio de las voces de los entrevistados, por eso seguimos insistiendo y persistiendo hacia en una educación liberadora.*

***PALABRAS CLAVE:** Formación Docente. Políticas Públicas. Decolonialidad.*

***ABSTRACT:** In this article, through Critical Discourse Analysis, the relationship between Public Policies and Teacher Education in the Ibero-American region is discussed, based on the voices of interviewed professors. We question: how are these concepts (decoloniality, complexity, among others) seen in your country's educational public policies? How are they converted into effective actions in educational institutions? How are public policies articulated and how are they effectively developed in universities? The results are not encouraging and in many countries the contributions of state educational policies in favor of teacher education become serious. There is a cry for help amidst the voices of the interviewees, which is why we continue to insist and persist towards a liberating education.*

***KEYWORDS:** Teacher Education. Public Policy. Decoloniality.*

Rizoma introito. Um artigo rizomático, planetário, decolonial e complexo sobre formação de professores e políticas públicas

Este artigo discute a relação entre as Políticas Públicas e a Formação Docente em partes da Região Ibero-americana, a partir das *vozes* de docentes. Trata-se de indagar o que se sabe sobre as políticas educativas em seus países e como as avaliam, a partir de suas observações cotidianas como docentes. Trata-se também de fazer críticas junto a estes colegas de profissão, articulando análises complexas sobre a conjuntura educação-política-sociedade.

A análise é feita a partir dos professores porque perguntamos a eles, por meio de um questionário, o que eles sabem e como eles entendem as Políticas Públicas de seus respectivos países. Logo, pela Análise Crítica do Discurso (ACD), dialogamos com o que nos foi apresentado, coincidindo ou contradizendo, mas sempre respeitando as posições. Nessa análise, as vozes dos autores são ativas, subjetivas, presentes e agentes de mudança. Os investigadores não se comprometem com os estatutos estabelecidos; não buscam verdades rigorosas e acabadas típicas dos sistemas coloniais; eles se aprofundam nos trabalhos destacados das políticas públicas educacionais da Ibero-América e analisam sem distorcer as respostas às perguntas dos professores colaboradores de pesquisa.

Se temos um objetivo com esta investigação, ele é compreender exatamente como as Políticas Públicas de Educação são recebidas e percebidas pelos colegas docentes e, se possível, como estão (des)orientadas no trabalho pedagógico.

Além disso, este artigo foi escrito através do entrelaçado rizomático. Com rizoma, queremos dizer isso “aquí a organização não responde a nenhum modelo estrutural ou generativo” (RODRÍGUEZ, 2019a, p. 4, nossa tradução). É uma poderosa metáfora da construção do conhecimento que não segue a linearidade causa-efeito, mas sim a capilaridade da vida. Mais do que uma linha de raciocínio, é uma trama complexa. Trata-se de transformações decoloniais da velha e expirada forma colonial de investigar: aqui, podemos quebrar o discurso aberto para incluir essências que emanarão do discurso.

A formação de professores está em pleno século das tecnologias, seguindo um tema a ser explorado, que pretendemos descobrir na Ibero-América por meio de aberturas complexas e transdisciplinares a partir das contribuições das políticas públicas educacionais. Por isso, em pensamentos rizomáticos entrelaçados, libertos das conotações reducionistas das investigações tradicionais, investigamos complexamente fora dos estatutos coloniais, como já afirmado; observando que no decolonial o complexo tem uma rica abertura de compreensão. A conotação do rizoma é uma antigenealogia própria de dois transepistemas, que tradicionalmente não

conhecemos, que derivam de dois transmétodos. Vamos além da rigidez das classificações da pesquisa em ramos não comunicados e bem diferenciados, modernistas, coloniais, e isso na pós-modernidade ou, também conhecida, modernidade.

Seguimos um ramo desse rizoma, ou transmétodo. Dele emergem outras dobras, outros ramos, flores, planalto.

Rizoma transmetódico. A análise crítica do discurso em posturas discursivas dos colaboradores da Ibero-América

A análise crítica do discurso (ACD), como já notado (RODRIGUEZ, 2020a), é sintática porque vai para as relações de concordância e hierarquia que as palavras guardam; é semântica porque tenta explicar como o sentido das línguas se transfigura em transcendências contextualizadas no discurso, e é pragmática porque é interessante ver um discurso de fora, não no contexto, na situação, ou seja, em um evento de comunicação (MOLERO, 2003).

No que diz respeito ao transmétodo de investigação, a ACD situa a análise do discurso tradicional numa perspectiva social, educativa, política e crítica, canalizando a forma como o discurso é utilizado para legitimar a resistência (RODRÍGUEZ; FORTUNATO, 2021a), ou crítico e político enquanto a religação é urgente (RODRÍGUEZ, 2019b); a ACD, “compreende e define o discurso como uma prática social [...] e a partir dessa convicção ele inicia e justifica suas análises discursivas como análises sociais.” (SANTANDER, 2011, p. 209, nossa tradução).

Desde então, na crítica da análise do discurso, emerge a comunicação transdisciplinar da ACD, que na sua complexidade a faz transcomplexa; também há de se colocar que a ACD localiza as representações das estruturas discursivas que representam, confirmam, legitimam, transcrevem ou contestam as relações de abuso de poder ou de dominação na vida de dois atores do processo educativo que pouco consideram a condição humana nas políticas públicas educacionais na Ibero-América, o que nos nossos métodos tradicionais não é possível. A ACD pode ser vista como uma reação contra os paradigmas modernistas dominantes, caracterizados como sociais ou acríticos (VAN DIJK, 2016).

O método de análise versa nesta investigação em duas fontes: as fontes dos textos consultados e o que realizam nos colaboradores, especialistas em educação e políticas públicas educacionais em geral, em países da região Ibero-Americana onde se consultam sobre Políticas Públicas e democracia, decolonialidade, complexidade e educação democrática, completa e pertinente; sobre ações efetivas dentro das instituições educativas; e sobre a formação docente

e a construção do pensamento complexo das pessoas para a vida na terra como pátria. Como os docentes compreendem todas essas questões a partir de sua perspectiva na universidade?

A seguir, percorremos e interligamos complexamente os discursos em: Rizoma de alerta. Realidades das contribuições político-públicas educacionais para a formação de professores, categorias em estudo; Rizoma de análise crítica do discurso das vozes de colaboradores ibero-americanos, e Rizoma conclusivo: Formação docente ideal a partir das contribuições das políticas públicas educacionais? Análise final da abertura à crise.

Rizoma de alerta. Realidades das contribuições político-públicas educacionais para a formação de professores, categorias em estudo

Estamos cheios de amor pela educação, por uma formação de acordo com as crises dos vários países que estudamos, e onde certamente apesar do centenário de grandes educadores como Paulo Freire, e intrusos da reforma ainda vivos, como Edgar Morín, ainda há muito a ser feito na revitalização da humanidade. Na Ibero-América, Paulo Freire deixou um legado digno de ser lembrado; "A urgência de reviver à luz do problema da educação hoje na Ibero-América a necessidade de fazer a práxis libertada na utopia na caminhada" (RODRÍGUEZ; FORTUNATO, 2021b, p. 3, nossa tradução). Nossa investigação faz sentido, pois nenhum pedagogo mencionou que: *o estudo de libertação freiriana é um exercício de estudo de decolonialidade*. Sem dúvida, na Análise Crítica do Discurso como transmétodo que desenvolve a visão bancária da educação, no projeto transmoderno como planetário decolonial, se desenvolveu que "o maestro dominador tem como fundamento de seu *ethos* uma profunda credibilidade de seu discípulo" (DUSSEL, 1975, p. 161, nossa tradução). A educação na Ibero-América ainda é feita dessa formação de professores que ignora?

Certamente buscamos respostas, mesmo que não as tenhamos todas. Sabemos que, por causa da exclusão e minimização do ser humano na colonialidade ainda latente na região, ainda impera a desconfiança no estudante, o não reconhecimento de suas potencialidades, a difamação de sua condição humana. Isso continua a ser um mal da psique a que muitos professores ainda se prestam, quase sempre sujeitos ao sistema e à pressão institucional. Toda educação é controlada pela égide de exames externos.

Quando os sistemas educativos e as instituições cedem ao desejo de controlar os exames, tudo o que temos são mestres oprimidos por esta força mental colonizadora. Professores oprimidos oprimem os alunos. E os alunos oprimidos acreditam que assimilam a vida, sem força para mudar o *status quo*. Toda essa situação é uma situação política, inusitada, real.

Assim, nos perguntamos: *como são vistos conceitos como democracia e decolonialidade nas políticas públicas educativas de seu país?* E perguntamos: *como se articulam as políticas públicas e como se levam a cabo efetivamente nas universidades?* As respostas a estas perguntas são essenciais, pois não esqueçamos uma concepção antiga, mas muito atual: “Política pública é aquela que o governo escolhe fazer ou não para seus cidadãos” (MENY; THOEING, 1992, p. 27, nossa tradução). São tomadas de decisões para a conveniência dos sistemas de Estado. *Que formação docente está pactuada na Ibero-América nas políticas do momento?*

No decorrer do tempo, muitas mudanças ocorreram, mas pesa a elas os esforços da modernidade-pós-modernidade-colonialidade como princípios de formação, que continuam permanecendo “uma formação marcada pelo benefício, pela individualidade, pelo mercado, pelas técnicas e tecnologias, etc. que parece permanecer” (DI FRANCO; DI FRANCO; SIDERAC, 2016, p. 20). Onde esses benefícios estão marcados pelos cinturões de miséria que muitos países da Ibero-América representam e que continuam quando existem mudanças de governos e com as políticas educacionais de turno. Convidamos os governos miseráveis despercebidos e desprotegidos, que são a maioria, à possibilidade de libertação.

As competências estão presentes em todos os currículos de formação de professores como políticas de Estado na Ibero-América, e abordam brevemente a complexidade do ser humano e o desenvolvimento social e espiritual do ser como ecosofia, arte de habitar o planeta. De outro lado, as condições complexas de felicidade, o desenvolvimento integral, o bem viver, o respeito à natureza como complexidade viva que faz parte de si mesmo estão longe de serem eixos da formação docente. Com variantes, não há motivos de interesse para os projetos políticos dos governos.

Tomemos o Peru como exemplo, onde o modelo de formação pedagógica propõe um projeto curricular nacional assentado em competências que integram quatro domínios: “preparação para a aprendizagem do aluno; ensino para a aprendizagem do aluno; Participação na gestão da escola articulada à comunidade; e desenvolvimento pessoal e profissionalismo e identidade docente” (VECCHION, 2020, p. 83, nossa tradução).

Em Espanha e Portugal, os resultados do PISA indicam que as desigualdades no acesso à educação de qualidade e aos professores afetam também os países de tradição centralizadora, sendo que estes, bem como os de tradição descentralizada, não se referem à seleção e distribuição de professores. Além disso, essas desigualdades estão estreitamente relacionadas

com a desigualdade nos resultados de aprendizagem entre estudantes favorecidos e desfavorecidos (OCDE, 2018).

Parece que esses países têm uma inclusão mais alta em níveis de educação, mas nunca é assim. Dessa forma, em políticas de formação decoloniais e libertadoras do ser humano, Espanha e Portugal também podem se beneficiar, por exemplo, da Educação Libertadora de Paulo Freire. O autor pode trazer uma reinvenção de suas concepções de educação como transformação, como sonho, como reconhecimento de si mesmos no mundo e em sua coletividade... a sua condição humana? (RODRÍGUEZ; FORTUNATO, 2021b).

No caso da Venezuela, o país com a crise mais grave da região em todos os sentidos, com processos de pobreza em marcha sob os mesmos profissionais, entre os professores, as políticas estaduais de formação de professores estão em processo de colonização pelas mãos dos próprios irmãos que ignoram e simplesmente transformam a formação em uma tigela profundamente vazia de mendicância; desfavorecidos de libertadores que emanam diretamente do sistema de governo, instrumentos indignos da história e riqueza de um país milionário em recursos. O êxodo em geral, a destruição das famílias e a economia sem produção mudaram radicalmente a direção do país, contrastando com o tempo não muito remoto quando se era um dos países que mais dedicavam parte do orçamento à educação e aos docentes (RODRÍGUEZ; PELETEIRO, 2020). Em plena pandemia de Covid-19 a realidade se agrava e nos apegamos a Deus com nosso potencial e sabedoria provida por ELE (RODRÍGUEZ; LEMUS, 2020).

No México, as competências atraem a formação docente. Em geral, as políticas educativas implantadas no Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2018 tendem a responder às mudanças nos âmbitos políticos, sociais, culturais e tecnológicos do país. Urge que se desenhe uma política pública que proteja e verdadeiramente eduque os estudantes a aprender, inove a aprendizagem docente para que tenham competência para o ensino aos estudantes, e mude as práticas na aula para que os estudantes sejam mais colaborativos, cooperativos, criativos e propositivos (GOMEZ COLLADO, 2017).

Podemos dizer que a desejada formação docente libertadora na Ibero-América está presente na Venezuela, na Bolívia, no Chile, na Colômbia, no Brasil, no México e na Argentina, pois esses países reconhecem o legado de Paulo Freire, embora apenas no discurso. Pois, na realidade cotidiana de grande parte da população, só existem desigualdades terríveis, “seus cinturões de miséria ainda existem nestes tempos; ainda assim, a politicagem colonial excludente fornece um terreno fértil que poderia ser exemplificado como as favelas e um

retorno de Paulo Freire à libertação de suas vidas ao mesmo tempo em que se alfabetizavam” (RODRÍGUEZ; FORTUNATO, 2021b, p. 19, nossa tradução).

Os colaboradores que responderam às pesquisas nos dão percepções particulares em cada país que analisamos transmetodologicamente e que podemos perceber a partir do que sabemos e vivenciamos em nossos países. No caso dos autores da investigação: Brasil e Venezuela, percebemos que há uma necessidade urgente de uma verdadeira formação de professores de acordo com os momentos de abandono e cinturões de miséria que se fecham em nossos países. Nós conhecemos a colonialidade da mão das próprias políticas educativas dos Estados, com suas variantes. Mas enquanto não existe interesse pelos desprotegidos e mais, existe também interesse por desproteger, no caso da Venezuela, em matéria de seguro social, economia, salário dos docentes, não há políticas públicas sinceras que, em matéria de educação, possam colaborar para uma formação docente de qualidade, que tanto urge em nossas regiões. O que há são políticas desumanas para lidar com a situação ínfima de crise e miséria em todo o sentido, é um projeto em pleno desenvolvimento.

Seguimos com esperança, fé, voltando a Paulo Freire.

Rizoma de análise crítica do discurso das vozes de colaboradores ibero-americanos

Preguntamos, através do Google Forms, aos colegas professores de países ibero-americanos sobre democracia, decolonialidade, complexidade e educação democrática, completa e relevante, investigando: *Como você vê esses conceitos nas políticas públicas educacionais de seu país? Como se convertem em ações efetivas dentro das instituições educativas? Como se articulam as políticas públicas e como se levam a cabo efetivamente nas universidades?*

Pensando na formação docente e na construção do pensamento crítico das pessoas para a vida na terra pátria, desmitificamos as respostas da pergunta à luz do objetivo complexo de investigação. Tivemos a honra de receber respostas de especialistas da Bolívia, Brasil, Colômbia, México, Espanha e Venezuela, cujas respostas apontam a ACD, em ordem alfabética.

Da Bolívia, temos uma resposta contundente que diz tudo em apenas vinte caracteres: “*são palavras clichês*”. Ou seja, não é como o Brasil ou a Venezuela, onde tentam usar termos rebuscados na política e/ou belas ideias (como a formação do pensamento crítico) para efetivamente não dizer nada em termos de políticas públicas voltadas para as pessoas. Diz-se

que se investe na educação para que haja a necessidade e desejo de transformar a pobreza e a miséria em uma sociedade mais igualitária, mas se mantém uma educação bancária, encaminhada para manter o *status quo*. Assim, desde a Bolívia se afirma: “Devemos replantar amplamente a visão, que implique um compromisso ético político de todos e que ultrapasse os intelectuais orgânicos ou os profetas do sistema (seja ele qual for)”.

No entanto, não é isso que se pode encontrar ao olhar mais criticamente a política do país. Álvarez (2018), ao analisar as políticas educativas para a educação superior na Bolívia, também termina explicando um pouco a história das políticas educativas em geral no país latino-americano. Segundo a autora, desde meados da década de 1960, o país seguiu uma política neoliberal, como demonstra a criação de universidades privadas em 1966. O neoliberalismo foi aderido durante o período da ditadura militar entre 1971 e 1977, mas logo recuperou seu rumo, com uma “débil” política educacional. Exatamente porque nosso colega da Bolívia, ao responder o questionário, nos disse que, ao pensar em democracia, ou decolonialidade, ou complexidade, “infelizmente todo o conceito é manipulado pelos interesses de pseudo-acadêmicos que mencionam fontes sem qualquer tipo de análise, além de ignorar o cotidiano da América Latina”.

Do Brasil recebemos respostas vagas, como: “nem todas as pessoas aplicam esses conceitos”, afirmando que as cotas de acesso à universidade são a melhor prova de que há algo de democrático nas políticas educacionais (existem leis que garantem vagas para alunos em escolas públicas, pobres, negros, deficientes, famílias indígenas). Contudo, recebemos respostas mais contundentes, afirmando que “tais conceitos não passam de mera retórica, porque o que temos são normas de controle, ancoradas no currículo e em suas competências”. Isso vai ao encontro das palavras escritas pelo professor Pedro Goergen (2019, p. 8), já traduzidas por nós: “essa nova terminologia representa uma estratégia velada, mas com um poderoso efeito ideológico, de projetar sombras neoliberais sobre as conquistas sociais, culturais e econômicas”, como demonstrado pela resposta mais contundente às perguntas em comparação com a afirmação do autor de que novos termos são usados para negar a ideologia dominante. Com essa dissimulação, a educação adquire contornos diferentes e distantes de seu ideal de formação integral, de cidadania, de transformação, caindo assim no modelo de sociedade desigual que deve ajudar a combater. E cada vez mais a dissimulação toma conta do cotidiano das escolas, pois é impossível ser contra. É como vimos em uma das respostas da pesquisa: “esses temas são tratados nos cursos de formação de professores e espero que os futuros professores os apliquem em suas aulas”.

O fato de que os conceitos de democracia, complexidade e decolonialidade estão incluídos no currículo ou mencionados nas classes não garante nada. Como discutimos aqui, tudo isso pode ser mera retórica encoberta (o questionário inconsciente ou até mesmo inocente) que só garante a ampla circulação de palavras clichês. Afinal, quem estaria discutindo a respeito da democracia ou dos discursos decoloniais?

Na Colômbia, dizem-nos os nossos correspondentes que isto “fica nas intenções”, como se quisessem dizer que estas ideias de democracia e de decolonização não circulam no discurso. Nada muito diferente até agora do que a Bolívia e o Brasil nos disseram. Mas na Colômbia temos que “eles não são levados em conta, especialmente sob o domínio de governos de ultradireita que dizimam qualquer possibilidade de diálogo e acordo social por meio da repressão e da institucionalização/banalização da violência”.

Se toda a situação na América Latina é de pobreza, diante dela e da colonização que ainda impera (sob o nome de neoliberalismo), há registros de que a situação é ainda pior na Colômbia (ROMERO; MINA; MELO, 2021). E todo tema de Política Pública como clichê, fachada ou dissimulação também é retomado em escritos sobre a educação no país. Apesar das semelhanças, também vimos que a educação colombiana consegue responder a exames externos e internacionais. Isso é evidente na próxima citação:

Outra questão que agrava a situação da educação no país encontra-se na análise e utilização de avaliações externas padronizadas, cujos resultados servem para montar o ranking das melhores ou piores escolas, mais a favor de um marketing de qualidade na educação, como parte de um processo de trabalho conjunto para melhorar as práticas e ofertas educativas [...] A obtenção dos melhores resultados em provas padronizadas torna-se, então, o segredo mais bem guardado das instituições, pois lhes proporcionará alunos/clientes (ROMERO; MINA; MELO, 2021, p. 33).

Apesar das declarações sobre o cenário educacional neoliberal retratado na Colômbia que traz a citação, encontramos esperança nas palavras de dois entrevistados, reconhecendo que “a política pública é um complexo emergente de reconexão entre os vários elementos que moldam a vida em uma sociedade democrática”. E que essas políticas, se efetivamente públicas, devem desafiar o status quo, sendo subversivas e profundamente criticadas quanto ao modelo vigente. No entanto, “estão estorvados pela dificuldade dos governos em gerar um diálogo inclusivo que ouse criticar academicamente ou coletivamente o seu funcionamento operacional”. Basicamente, o que se observa é que não há uma política voluntária de buscar argumentos contrários à lógica neoliberal para produzir outras políticas.

Da América do Sul, vamos para a Península Ibérica, na Espanha. Havia uma suposição de nossa parte – professores pesquisadores aqui do Sul, de países colonizados, pobres, oprimidos pela força da escravidão e do extrativismo – de que o cenário no Norte seria diferente e que as respostas às perguntas trariam informações positivas. Mas, com alguma surpresa, nossos colegas espanhóis nos escreveram coisas como “As práticas educativas permanecem historicamente as mesmas. Há indícios de mudança muito tímidos”, ou que os conceitos de democracia, decolonialidade e/ou complexidade na educação estão “isolados”, “sem compromisso” ou “relevantes a uma pequena parte”. Mesmo com mais de mil anos de docência universitária, ainda vemos que os especialistas em educação lamentam a fragilidade do pensamento complexo em suas instituições e políticas públicas.

Por outro lado, ao contrário do que lemos aqui no Sul, é possível encontrar na literatura sobre políticas públicas educacionais na Espanha anúncios de avanços em matéria de democracia, incluindo aquela suposta qualidade que sempre encontramos referenciada em escritos sobre escolas. Monarca (2015, p. 16), por exemplo, afirma:

[...] as tentativas de democratização também são evidentes; embora insuficientes, a formulação de políticas voltadas para a igualdade de oportunidades e propostas para uma educação integral e inclusiva são uma realidade há mais de duas décadas na Espanha. As tendências democratizantes avançaram na escola fragmentada e elitista.

Ainda que expressem as tendências democráticas da escola espanhola, nossos colegas afirmam que a compreensão da democracia, da educação democrática e da decolonialidade demandam mais diálogo nas universidades, promovendo o pensamento crítico e alimentando a consciência de que o planeta é a casa da humanidade. Todavia, apesar da existência de apontamentos na literatura que indiquem progressos para a democracia, os inquiridos disseram-nos que “não se ensina a pensar e a criticar”.

Deve haver outras formas de trabalhar na universidade, outra formação de professores. Sem mudanças de fundo, sem que isso esteja cristalizado na sociedade, só nos resta um refinamento do *status quo*. Às vezes, você até quer dar outros nomes, como educação democrática, pensamento complexo ou transdisciplinaridade. Mas é tudo manutenção.

Da Espanha vamos para o México, onde poucas palavras nos foram escritas afirmando que “esse tema é visto parcialmente nas políticas públicas”. Isto porque parece, segundo os nossos inquiridos, que as políticas educativas do país estão a mudar este ano, “dando mais ênfase a estes importantes eixos”. Gómez Collado (2017, p. 153), em seu artigo de panorama do sistema educativo do México a partir das políticas públicas, trata de explicar a história das

reformas da política educacional no país, como se cada reforma proposta sempre mudasse para melhorar a educação, porém, sem embargo, “se continua com níveis baixos de aprendizagem na educação básica, apesar de ter várias reformas que supostamente nos garantem elevar a qualidade”.

Bem, o autor, assim como o entrevistado, acredita que os resultados desejados não aparecem de imediato porque tudo está agora em processo de mudança. Porém, há uma diferença substancial entre o que Gómez Collado (2017) acredita e o que corresponde ao México, especialmente em termos de formação de professores: vamos ver. Por um lado, observamos que a autora criou competências para desenvolver para as avaliações externas padrão, como o PISA, e a formação do professor deve ser orientada para a promoção de ditas competências no ex-aluno. De outro, o inquérito do México nos diz que a formação de professores não é suficiente para tratar os temas de democracia, complexidade e decolonialidade; muito provavelmente porque estão ocupados sendo capacitados para desenvolver as habilidades que esperam dos estudantes na escola.

O último país do qual recebemos respostas sobre políticas públicas de educação e formação de professores foi a Venezuela. Onde ao perguntar: como esses conceitos são vistos nas políticas públicas educacionais de seu país? Respondem que existe uma “democracia decadente a favor de sistemas de evasão falhos no planeta. A decolonialidade é usada para disfarçar a colonialidade interna. A complexidade se dilui no reducionismo da própria vida”. Nas histórias de situações aberrantes que atentam contra o ser humano, vive-se uma crise em todos os sentidos. As políticas educacionais estão alinhadas em favor de dois grupos de poder; a criação de instituições educacionais, para transcender a ideologia do grupo dirigente ou país: “Neste momento o mar está caótico por falta de política de Estado para investir nele”.

Refere-se à destruição das instituições educativas tradicionais, das universidades em crise, desde os seus recintos até à sua funcionalidade. O Estado, com suas políticas, não dedica financiamento à educação, apenas sucintamente aos seus grupos de poder. Ações efetivas como democracia, decolonialidade, complexidade e educação democrática, completa e pertinente dentro das instituições de ensino, se manifestam na ação nêmesis e nas “universidades destruídas, êxodo de mais de 50% dos professores, alunos e outros membros. A educação universitária proliferou na doutrina e na promoção da ideologia. As instituições educativas não responderam à sua própria destruição”; seus atores procuram sobreviver em meio a crises em todos os sentidos; mas a colonialidade que impera perante o grupo insurgente que ocupa a liderança do país não nos permite responder à nova colonialidade que se impõe, local,

disfarçada de decolonial, e assim disfarça as suas falsas políticas educativas, e nos meios de comunicação a comunicam de outra forma, buscando manter o status disfarçado de libertador.

Por isso, os entrevistados na Venezuela foram sinceros quando perguntados: como se articulam as políticas públicas e como se realizam efetivamente nas universidades? Eles responderam que “em nenhum sentido, já que as universidades tradicionais foram destruídas para formar governos em favor da doutrinação e da ideologia; há um sério ponto de falência entre a democracia e a demagogia”. A educação é ideologia e jogo político no qual ser oprimido é, em todos os sentidos, algo normal nesse sistema aberrante. Mas, o país se diz ao mundo que é decolonial e convence os estudiosos da transmodernidade de que estamos vivendo um processo de libertação: mentira vil.

Por fim, uma realidade que emite corajosos posicionamentos pelas políticas públicas de educação do Estado na Venezuela: “um país se construiu com a educação a partir do investimento em plantas físicas como recurso didático. O professor terá novos desafios na formação e adaptação a cada realidade de um país, de um Estado ou de uma comunidade”. Com isso, explicitamos com palavras de dor o ânimo na Venezuela, onde a formação de professores é nula, a ideologia domina e a educação libertadora é escassa.

Assim, tendo concluído a análise das respostas dos colegas da Bolívia, Brasil, Colômbia, Espanha, México e Venezuela, podemos notar várias similitudes. Praticamente ninguém nega a existência dos termos *democracia*, *decolonialidade*, *complexidade* nas políticas públicas de educação de seus países ou que estão presentes nos cursos de formação de professores. Por outro lado, ninguém afirma que se trata de conceitos que se implementam na vida cotidiana das universidades, das escolas e da sociedade em seu conjunto, em seu país. O que aparece são adjetivos como “clichê” ou até “dissimulado” para explicar que as palavras são expressas em textos oficiais com frequência.

O que procuramos, no diálogo por ACD, é encontrar convergências de resistência entre nós, os educadores-investigadores da região ibero-americana. Esta resistência passa pela compreensão desta hipocrisia, que apresenta conceitos circulares fundamentais para a vida planetária, como a democracia, a decolonialidade e a complexidade, que buscamos identificar nas políticas públicas e só encontramos rastros de seu uso viciado.

Por isso, buscamos fortalecer nossa resistência aos ataques à educação que, silenciosa ou abertamente hipócrita, se anuncia como algo que não é. As políticas educacionais e o trabalho de formação de professores não se preocupam com a vida planetária, com a

democracia, com a decolonialidade; o que conta é manter ativos os números de matriculados e formados e que a preparação para os exames continue a gerir as escolas.

Continuamos contra, opomo-nos à opressão, aos indignos, que desmistificam a vida.

Rizoma conclusivo: Formação docente ideal a partir das contribuições das políticas públicas educacionais? Análise final da abertura à crise.

Neste artigo, discutimos as relações entre Políticas Públicas e Formação Docente em partes da região ibero-americana, ouvimos as vozes de dois professores e com eles temos um amplo panorama dessa relação; mencionamos que os autores da investigação são formadores de professores em universidades brasileiras e venezuelanas. As visões críticas que são dadas são explícitas: muitos estão dormindo em meio à crise geral de seus países.

A Análise Crítica do Discurso foi posta em cena. Através de todas as entrevistas, percebemos as breves políticas públicas educacionais que são utilizadas para formar professores em democracia, complexidade, decolonialidade, entre outras excelências liberadas. Ou apenas algumas intenções em alguns países, onde as políticas públicas educacionais estão sendo convulsionadas e somos desencorajados a ser decoloniais.

Parece que ser decolonial na Ibero-América não é uma prioridade nas políticas públicas a favor da docência. A formação de professores continua a ser confundida com a capacitação instrumental. Fala-se em libertação, mas docentes são perseguidos, nos quais alguns dos entrevistados concordam que as políticas públicas são utilizadas para manutenção do *status quo*. Nunca são usadas para a libertação, o que evidencia que são opressoras.

Pensar na formação de professores sob essas condições políticas dos países da Ibero-América é uma verdadeira audácia, ainda mais para os professores que sabem que a educação é a melhor forma de recivilizar a humanidade, pela delicada situação de países indefesos, que não temos medo de combater. Realizamos nossas ações com dignidade, movemos sentimentos e estimulamos a resistência em meio à indolência e persistindo em nossas indagações. Que sejamos exemplos e não apenas letra morta em nossos escritos.

Assim, terminamos este artigo com uma mensagem contundente e visceral do correspondente boliviano, que nos conta:

Se parte de TIERRA PATRIA Y MATRIA (Dom Pedro Casaldáliga), devemos pensar gente que questiona os sistemas políticos, que supere la cultura de la mediocridad y la mendicidad questionando a los nuevos ricos de manera coherente, no para ampliar a crítica, sino para assumir corresponsabilidades.

AGRADECIMENTOS: Todos os autores agradecem a CAPES - código de financiamento 001. A primeira autora da investigação, neste momento em meio ao processo educacional de um planeta perigoso, sabe da urgência da transformação na educação; por isso afirma: Em teu sangue me abrigo, Cristo, amado, em minha pátria, sofrida, colonizada, grande em tua criação, que renascerá como águia, e com tua palavra me recupero, me nutro e me salvo por seu grande favor na cruz. “Ele nos libertou do domínio das trevas e nos transportou para o reino do seu Filho amado, no qual temos a redenção, a remissão dos pecados” (COLOSSENSES 1:13-14). Muito obrigada pelo seu amor, amado Deus, me refúgio sob o seu manto de misericórdia.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, R. M. L. Epistemología de las políticas públicas de educación superior en Bolivia. **Edu. Sup. Rev. Cient. Cepies**, La Paz, v. 5, n. 2, p. 9-22, 2018. Disponível em: https://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2518-82832018000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 10 dez. 2022.
- DI FRANCO, M. G.; DI FRANCO, N. B.; SIDERAC, S. La formación docente en las políticas públicas: el campo de las prácticas como posibilidad. **Praxis & Saber**, v. 7, n. 15, p. 17-40, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4772/477250547002/html/>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- DUSSEL, E. **Hacia una pedagogía de la cultura popular en cultura popular y filosofía de la liberación**. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro, 1975.
- GOERGEN, P. Educação & Sociedade e as políticas públicas em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0215966, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6LxHxWLNCRMY9BJ8FTZMmq/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2022.
- GOMEZ COLLADO, M. Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. **Innov. educ.**, México, v. 17, n. 74, p. 143-163, 2017. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000200143&script=sci_abstract. Acesso em: 13 dez. 2022.
- MENY, I.; THOENIG, J. C. **Las políticas públicas**. Barcelona: Ariel, 1992.
- MOLERO DE CABEZA, L. El enfoque semántico pragmático en el análisis del discurso: visión teórica actual. **Lengua Americana**, v. 7, n. 12, p. 5-28, 2003. Disponível em: <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/lingua/article/view/17104>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- MONARCA, H. Políticas, prácticas y trayectorias escolares: dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 37, n. 147, p. 14-27, 2015.

Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a2.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

OCDE. **Políticas docentes efectivas**: Conclusiones del informe PISA. Paris: OECD Publishing, 2018.

RODRÍGUEZ, M. E. Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. **ORINOCO Pensamiento y Praxis**, v. 7, n. 11, p. 3-13, 2019a. Disponível em: https://orinocopensamientoypraxis.blogspot.com/2019/12/orinoco_28.html#more. Acesso em: 10 dez. 2022.

RODRÍGUEZ, M. E. Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. **Sinergias educativas**, Porto, v. 4, n. 2, p. 1-13, 2019b. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3821582003/html/index.html>. Acesso em: 10 dez. 2022.

RODRÍGUEZ, M. E. El análisis crítico del discurso: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. **Visión educativa IUNAES**, v. 14, n. 31, p. 117-128, 2020a. Disponível em: <https://zenodo.org/record/6940019>. Acesso em: 10 nov. 2022.

RODRÍGUEZ, M. E.; FORTUNATO, I. Males de la psique en la educación: urgencia en el re-ligar del pensamiento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1754-1773, 2021a. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15195>. Acesso em: 17 dez. 2022.

RODRÍGUEZ, M. E.; FORTUNATO, I. Paulo Freire en la educación Iberoamericana hoy, a la luz del análisis crítico del discurso de sus protagonistas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-21, 2021b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664997>. Acesso em: 19 dez. 2022.

RODRÍGUEZ, M. E.; PELETEIRO, I. Antropolítica en Venezuela: un cuenco de mendigo, más aún en tiempos de pandemia 2020. **SUMMA - Revista Disciplinaria en Ciencias Económicas y Sociales**, v. 2, n. esp., p. 117-139, 2020. Disponível em: <https://aunarcali.edu.co/revistas/index.php/RDCES/article/view/159>. Acesso em: 19 dez. 2022.

RODRÍGUEZ, M. E.; LEMUS, J. La educación venezolana en tiempos de pandemia: ¡Yo sólo sé que no sé nada! **Revista Arjé**, v. 14, n. 27, p. 705-726, 2020. Disponível em: <https://arje.bc.uc.edu.ve/arje26/art10.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ROMERO, J. G.; MINA, J. M.; MELO, M. S. Apuntes de políticas públicas en Colombia: ¡fatalismo o realidad?. In: MONART, L. E. L. (org.). **Itinerarios Transdisciplinares: prácticas artísticas y culturales en Iberoamérica**. Cali: Editorial REDIPE, 2021.

SANTANDER, P. Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. **Cinta Moebio**, Santiago de Chile, n. 41, p. 207-224, 2011. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2011000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 19 dez. 2022.

VAN DIJK, T. Análisis Crítico del Discurso. **Revista Austral de Ciencias Sociales, Valdivia**, v. 30, p. 203-222, 2016. Disponível em: <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n30/art10.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

VECCHIONE, C. D. M. Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 83-98, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/282>. Acesso em: 23 dez. 2022.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Não se aplica.

Financiamento: O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Não se aplica.

Disponibilidade de dados e material: Não se aplica.

Contribuições dos autores: A primeira autora foi responsável por organizar o questionário e coletar as respostas. Todos os autores tiveram participação igual na análise dos dados e redação do artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

