

## **Olhares descoloniais na formação continuada de professores desde a América Latina**

Decolonial views on teacher's continuing education in Latin America

Miradas descoloniales sobre la formación continúa de docentes de América Latina

**Gilberto Ferreira da Silva**

Universidade La Salle. Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.  
gilberto.ferreira65@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0002-6294-2322>

**Juliana Aquino Machado**

Universidade La Salle. Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.  
juliaqrs@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-9282-0449>

**Tatiane Peres Zawaski**

Universidade La Salle. Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.  
tatianeperes.zawaski@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-2272-9671>

*Recebido em 29 de maio de 2020*

*Aprovado em 04 de fevereiro de 2022*

*Publicado em 19 de maio de 2022*

### **RESUMO**

Neste trabalho parte-se das seguintes questões: em que estágio se encontra a formação continuada de professores na região latino-americana? Onde se concentram as similaridades e diferenças entre as diferentes nações da região? Que sínteses são possíveis de realizar? Que horizontes operacionais emergem dessas perspectivas de formação? Para dar conta desse desafio recorre-se a produção do tipo estado da arte disponível, tomando por critério, estudos que contemplem o máximo de países latino-americanos. Na exploração e análise do material selecionado foi possível constatar, dentre outros aspectos, que a abundância e a diversidade de ações empreendidas no campo da formação continuada de professores são geralmente acompanhadas pela descontinuidade, dificultando ou até mesmo impossibilitando o acompanhamento dessas ações. A falta de institucionalização das ações formativas, através de políticas públicas, agrava o quadro. A abertura dos meios acadêmicos para ações planejadas, contemplando e priorizando demandas originadas do chão da escola ainda permanecem sendo desafios a serem enfrentados.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores, Descolonialidade, Pensamento latino-americano.

## ABSTRACT

This work starts with the following questions: what stage is the teachers's continuing education at Latin American region? Where are concentrated the similarities and differences between the different nations of the region? What syntheses are possible to accomplish? What operational horizons emerge from these formation perspectives? To meet this challenge, the state-of-the-art production is used, taking as a criterion studies that contemplate the maximum number of Latin American countries. In the exploration and analysis of the selected material, it was possible to verify, among other aspects, that the abundance and diversity of actions undertaken in the field of teacher's continuing education are usually accompanied by discontinuity, making it difficult or even impossible to follow up on these actions. The lack of institutionalization of training actions, through public policies, further aggravates the situation. The opening of academic means to planned actions, contemplating and prioritizing demands originating from the school floor, still remain challenges to be faced.

**Keywords:** Teacher's Continuing Education, Decoloniality, Latin American thinking.

## RESUMEN

Este trabajo empieza con las siguientes preguntas: ¿en qué etapa se encuentra la educación continua de los docentes en la región latinoamericana? ¿Dónde se concentran las similitudes y diferencias entre las diferentes naciones de la región? ¿Qué síntesis son posibles de lograr? ¿Qué horizontes operativos surgen de estas perspectivas de capacitación? Para enfrentar este desafío, se recorre a la producción del tipo estado del arte disponible, tomando como criterio estudios que incluyen el número máximo de países latinoamericanos. En la exploración y análisis del material seleccionado, fue posible verificar, entre otros aspectos, que la abundancia y diversidad de las acciones emprendidas en el campo de la formación continua del profesorado suelen ir acompañadas de discontinuidad, lo que dificulta o incluso imposibilita la evaluación de estas acciones. La falta de institucionalización de las acciones formativas, a través de políticas públicas, agrava aún más la situación. La apertura de los medios académicos a las acciones planificadas, contemplando y priorizando las demandas que se originan en el suelo escolar aún siguen siendo desafíos a enfrentar.

**Palabras clave:** Formación continua del profesorado, descolonialidad, pensamiento latinoamericano.

## Introdução

Muitas são as pesquisas que abrangem os contextos de formação de professores na atualidade. A emergência do tema dá-se, principalmente, por uma

crescente compreensão da formação como elemento inerente ao exercício da docência e à própria existência dos sujeitos, num contraponto à formação continuada pensada como uma ação compensatória à formação inicial realizada nos espaços acadêmicos. Pensar a formação de professores tem se mostrado a cada dia mais desafiador, posto que as práticas até então consolidadas, não conseguem corresponder nem a esta nova compreensão e nem às necessidades do contexto atual. Em estudo recente publicado pela UNESCO, sobre formação de professores, Gatti et.al (2019) apontam que: “se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade [...]” (p. 11).

Tais aspectos, evidenciados pelas autoras, por um lado explicam o interesse acerca do tema e, por outro, alertam para a importância de se assumir tal discussão a partir do estabelecimento dos “fundamentos [...] e práticas a elas associadas” (GATTI et.al, 2019, p.11) que sejam capazes de responder aos desafios crescentes enfrentados pela educação e pelos docentes. Aqui já se anuncia um problema, pois temos uma certa tradição na produção na região, em especial na brasileira, de encontrar apoio para dar sustentação a reflexões acadêmicas em produções (autores) oriundos de regiões mais desenvolvidas do planeta. Nesse sentido, é importante alertar para o fato de que essa escolha teórica tem grande parte de suas raízes num movimento de duplo sentido, pois, ao mesmo tempo em que trabalha na manutenção da escolha dos mesmos autores, com estudos produzidos em seus contextos, desconsidera ou, até mesmo, invisibiliza os estudos produzidos em contextos mais próximos ao nosso, tanto do ponto de vista geográfico quanto do ponto de vista social, econômico, político e, conseqüentemente, epistêmico.

Essa escolha, ainda que não seja exercida de forma consciente, constitui-se numa violência epistêmica, estabelecendo uma relação dominante de poder acerca do conhecimento produzido nos países europeus e/ou norte-americanos, constituindo uma ideologia legitimadora, introduzindo, estabelecendo e codificando certos conceitos como relevantes e verdadeiros (TIRADO, 2009). Por consequência, atua

invisibilizando os conhecimentos produzidos por quem se encontra fora/externo a esta geografia dominante.

Consideramos a relevância de agregar olhares outros à discussão neste campo, relativos aos processos de formação docente, com enfoque nos pesquisadores latino-americanos, assumindo uma opção geoepistêmica de construção do conhecimento e com clara aposta na ruptura de uma postura que legitima incessantemente, já há algumas décadas, o *status quo* de uma episteme no campo da formação de professores, traduzido no referenciamento de autores, considerados clássicos para o campo. Para Walsh (2004), o conhecimento tem valor, cor, gênero e local de origem e, portanto, o lugar do qual se pensa importa. Para isso, faz-se necessário considerar os conhecimentos a partir da pluralidade, desde as diferenças coloniais, abrindo possibilidades de pensar novos lugares de conhecimento dentro e fora, por exemplo, da universidade (WALSH, 2007).

Silva e Machado (2018) apontam uma série de questionamentos que buscam colocar em evidência a discussão travada hoje no campo da formação de professores. Com relação à produção de pesquisas da Europa e Norte da América, que acabam sendo tomadas como referência em relação ao contexto brasileiro e latino americano, os autores interrogam: “Quais são ou quais foram as contribuições que a literatura internacional na área trouxe ao contexto brasileiro? Que lugar ocupam os referenciais internacionais em nossas pesquisas na área?” (p.105). A síntese operada por Roldão et. all. (2018) ao analisar a produção de grupos de pesquisa que colocam a formação de professores como objeto de preocupação, indicam que “sobre conhecimento e trabalho docente, o foco tem incidido em Tardif; sobre desenvolvimento profissional, em Imbernón, Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia. Desse modo, ocorre uma repetição desses autores e de seus conceitos” e alertam para o fato de que “isso não quer dizer que não reconhecemos a contribuição destes autores no campo, contudo a repetição pouco ajuda no aprofundamento de conceitos” (2018, p.18). Ainda, referindo-nos aos questionamentos propostos por Silva e Machado (2018), destacamos:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644445270>

Como dialogam com os problemas no território brasileiro e que “luzes” elas projetam na realidade nacional? Quais as experiências internacionais que podem contribuir desde o ponto de vista operacional para sanar e enfrentar os problemas contextualizados nas diferentes regiões do país? (SILVA e MACHADO, 2018, p. 105).

Essas questões exigem a necessidade de um deslocamento, que obrigam a produzir outro olhar sobre, por exemplo, as realidades locais. De outro lado, emergem questionamentos acerca das experiências e produções sobre o tema da formação de professores, que contemplem a região latino-americana e caribenha: “O que dizem os pesquisadores da América Latina sobre formação de professores? Que contribuições podem advir destas reflexões? Onde se localizam os limitadores da formação de professores nas regiões latina e caribenha?” (SILVA e MACHADO, 2018, p. 105).

Aqui se insere a perspectiva do “pensamento outro” (MIGNOLO, 2008) para os processos de formação de professores, pois justamente ao se propor estas questões abre-se a possibilidade de buscar compreender o que se passa, bem como a compreensão desde o que a produção disponível sobre a região da América Latina pode revelar. Nesse sentido, volta-se para abrir espaço e olhar as produções e experiências próprias que se dão no contexto latino-americano. Ao adotar esta postura, quer-se buscar outros, quiçá, novos caminhos para refletir sobre a formação continuada de professores e dar continuidade ao que viemos investindo nestes últimos anos, principalmente no trabalho realizado pelo Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI). Este investimento vem sendo sistematizado em pesquisas que vieram explorando, exercitando e propondo modos outros de produzir a pesquisa, desde referenciais e posturas geoepistêmicas, ainda que de forma inicial (PRETO, 2017; SCHENATTO, 2017; MENDES, 2017; SILVA, MACHADO, 2018; GONZAGA, 2018; MEINHARDT, 2018; ALVES, 2019; ZAWASKI, 2019; FUCHS, 2019; MUNSBURG, 2020).

Assim, nosso objetivo neste trabalho procura responder às seguintes perguntas: Em que estágio se encontra a produção do conhecimento sobre formação continuada de professores na região latino-americana? Onde se concentram as similaridades e diferenças entre as diferentes nações da região? Que sínteses são

possíveis de realizar com o intuito de oferecer condições para que o campo de estudos avance de forma a apontar para horizontes mais operacionais?

Para dar conta de nossos propósitos organizamos este trabalho em três seções. Na primeira delas, com o intuito de situar o contexto do debate que nos propomos a realizar exploramos a relação entre formação continuada e descolonialidade, mediada pela interculturalidade. A segunda seção apresenta elementos do percurso metodológico que orientou a construção das análises, bem como dos critérios para a seleção dos textos que foram objeto de estudo. A terceira seção, ingressa no universo da temática desde o lugar de onde estamos, procurando evidenciar e problematizar o foco de nosso trabalho. E como forma de fechamento, procuramos apresentar os resultados que a experiência analítica nos permitiu construir.

### **Primeira seção: Elementos (des)coloniais para pensar a formação continuada de professores**

O lugar da América na relação com as nações que elegeram assumir a postura de colonizadores acaba dividindo o planeta em duas partes, o que atualmente pode ser mais bem compreendido se pensarmos as relações entre o “norte” e o “sul”, ou desde uma perspectiva antropológica, o “nós” e os “outros”.

Em um mundo em constantes transformações, uma postura de reflexão e questionamento permanente se faz necessária, principalmente na busca por novos olhares, que possibilitem compreensões outras nas formas de pensar e fazer educação. Pensando na mudança como um processo de aprendizagem, recorreremos ao conceito de descolonialidade de Mignolo (2008), considerando o fato de que a opção descolonial é um processo de aprender a desaprender, ou seja, nos proporciona uma reflexão, a partir da abertura a outras possibilidades de compreensão, em detrimento a conceitos historicamente consolidados em uma perspectiva eurocêntrica e colonial, com os quais têm sido conduzidos os processos educativos. Tal perspectiva se coloca como uma necessidade à educação, mas de

forma ainda mais efetiva se evidencia numa postura existencial que acaba por influenciar e determinar as escolhas feitas pelos sujeitos.

A opção descolonial indica um caminho a ser construído a partir de princípios epistemológicos numa clara escolha por um pensamento que se constrói “desde” a condição existencial-ontológica-racializada do colonizado e a um “pensar com” os sujeitos (WALSH, 2009). Tais conceitos emergem de uma postura que visa exercitar a autoconsciência e provocar a ação para a existência, para a humanização individual e coletiva, caracterizando-se como um princípio existencial e geopistêmico do fazer docente.

Repensar a educação, em uma perspectiva descolonizadora, pressupõe consolidar práticas que não tendenciem aspectos de dominação e dependência (GÓMEZ CUEVAS; NUÑEZ SALAZAR; MURILLO MUÑOZ, 2014), abrindo possibilidades de pensar e fazer a formação, por meio de um “paradigma outro”, caracterizado por uma “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008), em que se considera diferentes instâncias, sendo permitido reconstruir modos outros de pensar/fazer a formação. Assim, a descolonialidade “não consiste em um novo universal que se apresenta como verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção”. Ao se constituir como uma opção, no dizer de Mignolo, o “descolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula de cronologias construídas pelas novas *epistemes* ou paradigmas [...]” (MIGNOLO, 2017, p. 15).

O “pensar desde” caracteriza-se por uma ação implicada, como um princípio epistemológico da construção de saberes, num movimento histórico-existencial, que se realiza na medida em que se leva em conta o *ethos* e o hábitos dos nossos pertencimentos (MACEDO, 2006; 2012). O “pensar com” representa uma aposta pedagógica amparada na valorização do sujeito coletivo e individual como intelectual de sua prática docente, que se autoforma a partir da interação com os pares, num movimento alicerçado em princípios dialógicos.

Já que concebemos o processo de formação docente como um processo de aprendizagem, corroboramos com Mignolo (2008), sobre a necessidade de revermos práticas, ancorados em um movimento de aprender a desaprender para que se possa

aprender a reaprender, nos levando ao entendimento de que as ações descoloniais podem constituir respostas emergentes àquilo que é indispensável de ser mudado, repensado, reestruturado (MIGNOLO, 2017).

É nessa direção que a ideia de interculturalidade pode ser compreendida como uma possibilidade de diálogo entre as culturas e, perfilando, no dizer de Walsh “[...] una estrategia, acción y procesos permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad”. Para tanto, o lugar que melhor localiza a interculturalidade pode ser visto como o de um projeto “político, social, ético y epistémico - de saberes y conocimientos -, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.” (WALSH, 2012, p. 66).

A interculturalidade busca estabelecer outras formas de relações, de existir e coexistir, de ser, estar e (con)viver com o outro, propondo-se a mais do que reconhecer e tolerar as diferenças, a “intervir, transformar estruturas sociais injustas, reconstruir sob outras bases” (MUNSBURG e SILVA, 2018, p. 148). A educação neste contexto, assume um papel fundamental, no sentido de viabilizar todos estes pressupostos em seu cotidiano, como princípios das relações humanas e das relações de conhecimento que se estabelecem neste espaço.

Munshberg e Silva (2018) apontam que uma educação intercultural pressupõe a superação do individualismo, dos velhos discursos, das estruturas excludentes e das posturas discriminatórias em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico. Desta forma, a interculturalidade proporciona a convivência entre diferentes realidades, bem como traz à evidência o questionamento dos discursos hegemônicos, das padronizações e dos binarismos, bem como, propõe desconstruir, problematizar e relativizar estruturas e práticas sociais.

Na América Latina, a educação intercultural surge de movimentos reivindicatórios ligados à educação escolar indígena, às lutas de organizações de negros, à educação popular e à educação inclusiva, com reflexos em políticas públicas que resultam em reformas educativas. Diante desse quadro e, considerando o importante papel que exerce a universidade na formação dos professores, emerge a

urgente necessidade de a academia assumir o propósito de descolonizar a educação, possibilitando, desta forma, uma ressignificação de sua postura e de suas práticas, num reconhecimento sobre a atual incapacidade de articular com os docentes em formação, as habilidades necessárias ao fazer educação na contemporaneidade.

Apontamos como uma das possibilidades de ressignificar este espaço, o investimento numa formação de professores para a interculturalidade. É função da academia – e das escolas, independentemente do nível de atuação – formar sujeitos para viverem a interculturalidade. E isso compreende várias dimensões, tanto teóricas e/ou conceituais quanto práticas e exige mudanças de ordem epistêmica (pensamentos outros), conceitual (currículo e conteúdo), comportamental (atitudes e postura) e pedagógica (práticas educativas e vivências). Na busca por uma forma de conceber uma formação dos professores que dialogue com os desafios vividos cotidianamente, na sequência, discorreremos sobre conceitos e práticas presentes em países da América Latina, que são abordadas por alguns pesquisadores.

## **Segunda Seção: Percursos metodológicos e escolhas**

Ao se colocar a caminho para configurar as estratégias que contribuem para a elucidação de nosso objetivo neste trabalho, dois pontos de partida se instituíram como exigência e acabaram por orientar a seleção do material para sua análise. Obviamente que para além do tema de estudo, o critério da temporalidade, compreendido como o período em que os estudos se dedicam a analisar, constitui nossa referência para esta escolha e parte dos anos 2000. O critério de abrangência, considerou estudos que contemplem, de um lado, o maior número de países da América Latina, com ênfase para os países que configuram a América do Sul; de outro, priorizou textos que pudessem oferecer certa continuidade nas análises. Dentre as características dos textos selecionados para este estudo, foram priorizados aqueles que se configuram como revisão de literatura na área da formação continuada, no contexto da região latino-americana.

A busca do material se deu através da Rede Internet (via Google). Foi utilizado como descritor para a busca o termo “formação continuada de professores”, recorrendo

também ao uso da expressão em língua espanhola. Para o tratamento das informações usamos as contribuições advindas de Bardin (2011) onde se procura organizar os dados a partir de categorias, descrevendo e analisando os discursos contidos nos textos. Por fim, realiza-se, através de sínteses, observadas pela incidência dos discursos, os avanços, similitudes e diferenças na formação continuada de professores.

Cumprindo com os critérios estabelecidos, foram selecionados os seguintes textos: 1) El desarrollo profesional contínuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latino-americana, da pesquisadora chilena Beatrice Àvalos (2007); 2) Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países, da pesquisadora Lea Vezub (2016); 3) Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências, pesquisa coordenada pela pesquisadora Gabriela Moriconi (2017); e 4) Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe, relatório de Pesquisa elaborado por Unesco (2013).

### **Terceira Seção: A produção sobre formação continuada de professores na América Latina**

Pensar a formação de professores desde o lugar em que se está constitui-se numa postura geoepistêmica, portanto recoloca em evidência o lugar desde onde se produz a “fala”. Esse é um princípio que acaba por orientar o modo de produção deste trabalho, diante de uma postura que permite tomar como ponto de partida o lugar de onde nos situamos, mas isso não é um mero estar, implica em um pensar desde onde se está. É nesse sentido que Gatti (2015) sinaliza sobre as dificuldades de “tentativas de transposição para nosso país de experiências situadas (e, às vezes, bem delimitadas) de outros países, ou de algumas de suas localidades, sem uma análise conceitual e de significado da diferença de contextos e de condições disponíveis para tanto” (p.229). Destaca o quanto precisamos assumir a direção de uma produção no campo educativo que reconheça a realidade local, para então “construir nossos caminhos para a formação de nossos professores, o que não quer dizer que não

analisemos experiências estrangeiras para refletir sobre nossas próprias propostas ou extrair alguns elementos ajustáveis aos nossos propósitos e condições” (GATTI, 2015, p. 230). Dito de outro modo, e talvez de maneira bem mais enfática e explícita, 15 anos antes desta constatação a pesquisadora Rosa Maria Torres (2000), ao produzir um balanço sobre formação de professores na América Latina, referindo-se a uma prática comum na literatura internacional da área, assim se refere ao analisar um conjunto de trabalhos sobre formação de professores: “El atractivo de los ‘listados’. Una tendencia instalada, y extendida hoy en día es la lógica de los listados. Hay listados para todo: características de las escuelas eféctivas, de los docentes efectivos, del director líder, de la escuela saludable, de la organización que aprende, etc”. E critica: “Aparecen como listados ahistóricos, sin contexto, aplicables a cualquier lugar, pero provienen por lo general de los países industrializados y de los anglosajones en particular” (2000, p. 377-8).

Interessante que Rosa Maria Torres acaba se dando conta de que este “listado” de características de um bom professor ou gestor nunca se reduz, ou acaba, pelo contrário, sempre aumenta, distanciando-se da possibilidade de atingi-lo. É quase como o ideal de perseguir um modelo do qual, na gênese, não se possui as características inerentes necessárias e que, com isso, se apresentam como algo eternamente inacessível, entretanto, permanentemente perseguido sem a devida crítica. Diz Torres: De hecho, la mayor parte de las investigaciones sobre escuelas efectivas ha sido hecha en estos países. No obstante, en América Latina hay una tendencia a adoptarlos acriticamente, sin preguntarse a qué realidades y condiciones concretas responden dichos perfiles (2000, p. 377-8). Tais elementos parecem constituir algo que efetivamente está completamente fora do alcance, uma vez que quando há essa possibilidade, os critérios ou características acabam por assumir novas nuances e novos desenhos, mantendo a “necessária distância” entre o colonizado e o colonizador. Este estudo traduz um esforço por construir uma análise sobre como se encontra a formação continuada de professores no contexto na região latino-americana, pautado no cuidado geopistêmico para orientar a análise dos resultados.

## a) As concepções sobre formação continuada

Nos quatro estudos (ÁVALOS, 2007; UNESCO, 2013; MORICONI, 2017; VEZUB, 2019) a concepção de formação continuada de professores implica em compreender um processo ou *continuum* que combina elementos da formação inicial com a inserção na profissão, alinhado igualmente à aspectos da sua experiência pessoal de vida. Essa combinação de múltiplos fatores parece responder de forma satisfatória ao que se entende por formação continuada.

Cabe evidenciar que esta compreensão encontra no pesquisador britânico Christopher Day um dos autores de referência. Lea Vezub (2019) prefere trabalhar com a ideia de formação continuada de professores, considerando que a grande maioria dos países da região latino-americana ainda não realizou o trânsito de uma prática de formação que privilegia a correção de déficits formativos para uma formação que considera os educadores protagonistas do processo formativo. Entretanto, Vezub concorda com a pesquisadora chilena Ávalos (2007) quando entende que a formação continuada e a formação inicial constituem aspectos importantes e complementares, assim como aqueles elementos da experiência pessoal de vida dos educadores.

Observa-se que há uma indicação comum nos estudos sobre o que se investe ou deve se investir na formação continuada, ou seja, o objetivo comum é assertivamente apontado como a busca por uma aprendizagem de qualidade para os estudantes. Nessa direção, parece valer a pena o investimento e a insistência, agregando um segundo enfoque, que diz respeito à valorização da profissão docente desde a perspectiva da construção de uma carreira docente. Então, de um lado, ao pensar sobre formação de professores, temos a busca pela qualificação do desenvolvimento profissional, com vistas a atingir qualidade no trabalho que se pretende com os estudantes; e de outro, o lugar ocupado pelas preocupações com o cuidado com a carreira docente. Entretanto, se colocarmos em evidência o lugar desde onde se fala, retomamos com isso aspectos históricos próprios da história local e da região latino-americana e um dos elementos aqui que ganha valor é a experiência da colonização. Tal experiência pautou-se na negação dos conhecimentos dos povos

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644445270>

locais, ou então, em um processo de violência epistêmica, transformadas em ausências nos registros oficiais da história. Sendo assim:

la formación de profesores ya no como una práctica que existe en sí misma, sino más bien como la configuración resultante de la instalación y repetición de discursos, ideas e intereses imperantes, cuyos posicionamientos o creencias tácitas con respecto al acto docente y su subjetividad se visibilizan en las actuales condiciones y juicios públicos hacia lo docente (MUÑOZ e CUEVAS, 2014, p.49).

Por isso que se acredita que, ao assumir o lugar geoepistêmico como referência, abre-se a possibilidade de desconstruir e reconstruir, ou nas palavras de Mignolo (2007), aprender a desaprender para então poder construir outras bases desde onde se está e com quem se está, caminhando em direção ao diálogo pela diferença, pela diversidade, apostando em uma perspectiva plural de conhecimentos. Nesse sentido, para além de articular um conhecimento que faz a mediação entre a formação inicial e continuada, contemplando também a valorização da carreira docente, é preciso que o local e os sujeitos que nele atuam ganhem maior notoriedade, desvelando e construindo um conhecimento que emerge com características próprias, mas que não se limita ao local.

## **b) Características da formação continuada na região latino-americana**

Se tomarmos como referência os estudos de Àvalos de 2007 em comparação com o estudo de Lea Vezub de 2019 vamos observar que a formação continuada ingressou nos programas e políticas educacionais em vários países da região. As iniciativas apontadas em 2007 por Beatrice Àvalos dão conta de seguir o que apregoa a literatura internacional, sendo em grande medida uma produção oriunda de países desenvolvidos, assim os órgãos oficiais “oferecem programas de desarrollo profesional docente dirigidos en términos generales al mejoramiento conceptual-curricular y al mejoramiento de las prácticas de aula, junto con programas específicos ligados a las reformas en curso en la Región” (ÀVALOS, 2007. p.89).

Lea Vezub (2019) destaca que as iniciativas devem contemplar a diversidade de modos de formação, assim como as diferentes formas com que cada professor

aprende, portanto, programas formativos devem contemplar essa complexidade: “Conviene recordar una vez más que el aprendizaje profesional depende de múltiples factores, el cambio de la práctica y las posibilidades de innovar también” (p. 11). Nos quatro estudos é possível observar a convergência na diversidade de modelos e programas formativos oferecidos, podendo ser organizados nas seguintes categorias:

- I. Iniciativas pontuais: caracterizadas como cursos, seminários, oficinas e encontros que em grande medida procuram oferecer conhecimentos de atualização aos docentes nos variados campos do conhecimento que constituem o currículo escolar, de atualização relativa, por exemplo, às mudanças de legislação educativa. Estas ofertas podem ou não compor ações de programas formativos que contemplem projetos de trabalho a médio e longo prazo. Geralmente, essas iniciativas estão pautadas por demandas emergenciais e isoladas, comumente ofertadas por organizações e centros municipais, instituições de ensino superior, centros de estudos e pesquisa ou setores do âmbito privado da sociedade que prestam assessoria no campo educacional.
- II. Projetos ou programas formativos: geralmente são ações oriundas de projetos maiores, seja da esfera nacional, estadual, municipal, de centros de estudo e pesquisa ou ainda das próprias unidades escolares. Podem assumir o papel, inclusive de ações indutoras de políticas públicas educativas. Nesse sentido essas ações implicam na duração de médio e longo prazo. Segundo levantamento da UNESCO (2013) na região latino-americana, observa-se a existência de muitas ações nesta direção, sendo que em grande medida valorizam “Procesos de aprendizaje entre pares, a nivel de la unidad educativa o grupos territoriales (microcentros), basados en la reflexión sobre la práctica pedagógica y orientados a la producción de saberes pedagógicos” (p.66). São ofertadas por órgãos federais, estaduais ou municipais, assim como por instituições de ensino superior, centros de estudos e pesquisas ou, ainda, setores do âmbito privado da sociedade que prestam assessoria no campo educacional. Aqui observa-se uma presença significativa de projetos e programas locais.

- III. Pós-graduação lato sensu: cursos regulamentados, que em grande medida firmam seus objetivos em dar conta de uma titulação acadêmica de um lado e, de outro lado, na necessidade de especializar-se, aprofundando os estudos em determinado campo ou área de conhecimento. Estes estudos são oferecidos pelas instituições de ensino superior. Têm cumprindo um duplo valor, de um lado a titulação acadêmica reconhecida e que favorece o avanço na carreira docente e, de outro, a ampliação e qualificação docente em determinados campos do conhecimento. São ofertados exclusivamente por instituições de ensino superior credenciadas junto aos órgãos competentes em cada país da região.
- IV. Pós-graduação stricto sensu: programas de mestrado e doutorado que, invariavelmente, formam pesquisadores nas áreas de conhecimentos, oferecem a titulação altamente reconhecida nos meios acadêmicos de ensino superior, mas com limitação de benefícios para a carreira profissional do professor da educação básica. São ofertados exclusivamente por instituições de ensino superior credenciadas junto aos órgãos competentes em cada país da região.

### **c) Modelos e programas: práticas na região latino americana**

No trabalho realizado por Àvalos (2007), são indicadas ações formativas que procuram dar conta de instrumentalizar os educadores para que qualifiquem sua ação docente e garantam uma maior qualidade na aprendizagem dos estudantes. A autora reporta experiências no Chile, Bolívia e Guatemala, todas empreendidas na década de 90: “Acciones que resultan de la implementación de cambios o reformas educativas y que se centran en informar a los docentes sobre los mismos, y en el mejor de los casos ayudarlos a comprender y poner en acción los programas o estrategias involucrados” (p. 90).

Os estudos desenvolvidos pela UNESCO (2013) e por Vezub (2019) destacam a ênfase em duas direções: de um lado, uma formação que procura dar conta de instrumentalizar os educadores no tangente a atualização da legislação (reformas

educativas) e, de outro, em dar continuidade a demandas específicas por área de conhecimento e a preocupações com a ação em sala de aula. Na comparação com o estudo de Ávalos (2013) observa-se que não se encontram diferenças significativas, sendo que alguns aspectos são assinalados em iniciativas nacionais, entretanto, marcados por práticas pontuais, como é o caso da Guatemala, que ofereceu formação voltada aos professores demonstrando a apropriação de currículos a partir das necessidades de povos indígenas locais, como, por exemplo, no uso de línguas próprias.

O estudo coordenado por Moriconi (2017), encontra em estudos fora da região latino-americana exemplos que ilustram boas iniciativas no campo da formação continuada. São localizados três programas de formação (dois dos EUA e um do Canadá). Uma análise rápida da formação continuada no Brasil leva a equipe de pesquisadores a concluir que não existem produções que acompanhem os programas que existem no país, portanto, acabam por apontar que não há uma cultura de produção e pesquisa nacional que possa subsidiar os avanços no campo.

O destaque das ações formativas na região (ÁVALOS, 2007; UNESCO, 2013), indicam algumas experiências inovadoras em formação e que sob nosso ponto de vista em muito dialogam com princípios que valorizam o local e colocam o professor como o centro das preocupações, deslocando-o para o lugar de protagonista do processo formativo e recolocando a sala de aula e seu contexto como campo de reflexão. Este movimento encontra na experiência da Colômbia, via o programa “Expedição Pedagógica” e nos Micro Centros, alguns modelos que podem servir para inspirar a construção de outras iniciativas. Ainda merecem destaque as experiências do México, com os “Centros de Professores”, do Chile com as “Pasantías Nacionales” e da Argentina com as “Redes de Docentes”, que mesmo sem apoio institucional acabaram por permanecer vigentes na própria Argentina e em outros países da região latino-americana. Estas redes focam suas preocupações naquilo que contribui para a ação docente rotineira do educador. “En todos los casos relevados, se observa el impulso a procesos de formación centrados en la escuela, en los que los colectivos docentes asumen un papel protagónico y el referente es la práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje” (UNESCO, 2013. p. 68).

## **Considerações finais: descolonizar a formação continuada desde as continuidades e emergências**

A formação continuada na região latino-americana e caribenha podem ser sintetizadas a partir de alguns campos temáticos, dentre os quais o primeiro deles refere-se às experiências que revelam sucesso nos processos formativos, mas que, entretanto, sofrem pela descontinuidade e a falta de institucionalização, sendo substituídas por outras experiências, que acabam por repetir o mesmo ciclo (ÁVALOS, 2007).

De igual maneira, os efeitos deste tipo de dinâmica cíclica vão se manifestar na constatação da existência de diversas iniciativas formativas que colaboram com a carreira docente e também com a inserção de novos docentes, porém sem fazer parte de uma política de desenvolvimento profissional, o que se constitui em um segundo campo temático a ser levado em conta quando se pensa a formação continuada. Tal questão acaba por revelar a necessidade de construção de uma proposta de carreira docente que garanta o desenvolvimento profissional do docente ao longo de sua trajetória profissional, de maneira contínua, traduzida por ganhos efetivos e avanços para além da qualificação profissional no que e como atua, mas também em seus ganhos econômicos (ÁVALOS, 2007; UNESCO, 2013; VEZUB, 2019).

Outro campo de estudos diz respeito ao tipo de programa formativo que se caracteriza por formar multiplicadores. Essas estratégias contribuem para ampliar a capacidade de atender um maior número de docentes, entretanto, observa-se que o problema da falta de acompanhamento e avaliação dessas estratégias permanecem sendo um grande desafio. De forma geral, este último aspecto se traduz em uma necessidade generalizada em muitos dos países da região latino-americana (ÁVALOS, 2007; UNESCO, 2013; MORICONI, 2017,). No caso específico do Brasil, por exemplo, constata-se uma escassez de processos avaliativos que busquem compreender os resultados da formação continuada (MORICONI, 2017).

Uma das características da formação docente na América Latina se centra no fortalecimento de conteúdo, devido à constatação da fragilidade com que a formação inicial é desenvolvida na grande maioria dos países da região latino-americana. Esse

elemento é assinalado de forma insistente nos estudos que compuseram esta análise. Para tanto, necessita-se de programas de longa duração, garantidos por políticas públicas educacionais alinhadas às de caráter mais amplo: nacional, estadual, municipal e em concordância com os planos de escola. O investimento na construção de diagnósticos localizados e coerentes com as necessidades dos docentes pode vir a se constituir um bom caminho para dar conta dessas necessidades. Algumas metodologias, chamadas participativas, que ganharam evidência no início dos anos 60 do século XX, tanto no contexto brasileiro quanto no da região latino-americana (pesquisa participante, pesquisa-ação, investigação ação participante/IAP) nos deixaram um legado do valor da escuta, do diálogo, do partir do que se conhece ou se quer conhecer para então desenvolver a problematização e complexificação daquilo que rodeia um grupo, comunidade ou instituição. Ao analisar a formação continuada de professores, destaca-se justamente a ausência de diagnósticos que permitam compreender desde onde se parte e quais são de fato os problemas que merecem um investimento de forma mais agressiva. No mínimo, é de causar estranhamento que muito pouco dessa tradição dos anos 60 tenha se mantido e se atualizado nas ações contemporâneas no campo da pesquisa em educação. Talvez os efeitos da sórdida e trágica experiência da colonização nas américas encravou nas entranhas da existencialidade do homem americano aquilo que Lander descreve como: “Al construirse la noción de universalidad a partir de la experiencia particular (o parroquial) de la historia europea y realizar la lectura de la totalidad del tiempo y del espacio de la experiencia humana a partir de esa particularidad, se erige una universalidad radicalmente excluyente” (2000, p.16). A manifestação de um modo de ver e viver o mundo que não seja a imitação ou reprodução do modelo preconizado pela colonização não cabe, portanto, acaba por ser esquecido, arremessado para fora da história, criando situações de descompasso. Sujeitos históricos, portadores e produtores de cultura e tradições que não cabem nos modelos homogeneizantes, portanto devem ficar “por fora”, às “margens”. De outro lado, explica-se o acolhimento ao que vem de fora, do exterior, como tão bem já indicou Torres (2000) anteriormente.

Observa-se que experiências que demonstram capacidade de contribuir de forma a garantir pertencimento e adesão dos educadores ao processo formativo

geralmente se pautam por iniciativas simples que consideram os conhecimentos e os modos do fazer docente como o grande ponto de partida (SILVA, MACHADO, 2018; 2020; ALVES, 2019). Considerar as condições que o educador possui para participar efetivamente dos processos formativos é outro aspecto que deve ser considerado, uma vez que os tempos da escola na relação com os tempos formativos devem ser aliados, na perspectiva da extensão de um na relação com o outro, complementando-se. Para isso, bons materiais de apoio para as formações se colocam como necessário, o que se articula também com a necessidade de bons formadores<sup>1</sup> (VEZUB, 2019).

Ainda nesse campo das características da formação na região latino-americana, destacam-se as metodologias que valorizem o conhecimento da prática do professor, estimulando e valorizando as trocas entre pares, que explorem desde o contexto de atuação dos profissionais os desafios que aí se colocam. O incentivo e as condições para acessar outras fontes de informações, no sentido de ampliar horizontes de conhecimentos, revela-se com um caminho potente de trabalho na formação continuada. Talvez justamente aqui constitua-se uma das potências do trabalho, para além de ser considerada somente como descontinuidades ou lacunas (ÀVALOS, 2007; UNESCO, 2013; MORICONI, 2017).

Tanto a questão de conhecer e reconhecer as condições do educador em participar de processos formativos quanto de aprender com os pares, têm demonstrado nas poucas experiências que se vai acessando, o quanto, via relatos dos educadores, o aperfeiçoamento da ação docente vai sofrendo reformulações. Efetivamente, observa-se uma dinâmica de transformação acontecendo, mas que nas pesquisas acadêmicas, nos relatórios que vão sendo produzidos não encontram espaço para serem registrados. Duas possibilidades emergem desse estado de coisas. A primeira aponta para o lugar ocupado por aquilo que é próprio e local e como isso acaba sendo reconhecido nos meios acadêmicos. Por outro lado, essas experiências acabam ingressando como dados meramente empíricos, sujeitos à análise e que ganham valor à luz de algum conceito ou teoria, de preferência elaborada em terras além-mar. Normalmente ao sofrer esse tratamento teórico a informação perde valor para o contexto de onde foi produzida. A segunda diz respeito

ao processo necessário, urgente e complexo de um repensar da universidade como instituição produtora de ciência e formadora de profissionais nas mais diferentes áreas do conhecimento. Aqui temos um problema, pois não se verifica, na universidade, como representante oficial da produção e reprodução do conhecimento oficial, uma disposição à abertura para outros modos de conduzir processos, por exemplo, no campo da formação.

A contratação de instituições externas para formação continuada de professores exige critérios muito bem estabelecidos, uma vez que experiências registradas nos estudos apontam para instituições, tanto públicas quanto privadas, que formatam programas formativos e os desenvolvem sem considerar aspectos como contexto da atuação docente, necessidades básicas e características próprias das comunidades escolares, ou seja, o diagnóstico (ÀVALOS, 2007). Evidencia-se a necessidade de regulamentar as instituições que possam vir a desenvolver este tipo de formação a fim de que seja garantida uma formação adequada aos docentes diante de suas necessidades. Nesta direção, apontam os relatórios e estudos analisados que a oferta da formação continuada é diversificada em toda a região e não segue dinâmicas que permitam conhecer e aperfeiçoar essas iniciativas a ponto de garantir minimamente algum avanço e aperfeiçoamento (ÀVALOS, 2007; UNESCO, 2013; VEZUB, 2019).

Finalmente um último campo, tanto necessário quanto complexo, é a criação de estratégias que possam regular a pertinência da oferta dos cursos de pós-graduação (UNESCO, 2013, p.133). Talvez aqui se abra um debate interessante no sentido de se pensar em construir políticas de pós-graduação que acabem dialogando e enfrentando as ausências de estratégias de avaliação e acompanhamento conforme detectado em grande parte dos estudos analisados neste trabalho.

## Referências

ALVES, André Luciano. **Formação continuada de professores: uma experiência formadora e seu impacto na prática docente**. Tese (Doutorado em Educação). Canoas: Universidade La Salle - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644445270>

ÀVALOS, Beatrice. El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latino-americana. **Revista Pensamiento Educativo**, Vol. 41, N° 2, 2007. pp. 77-99. Disponível em < <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf> Acesso em: 04 mai. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais**: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Aya Yala. Tese (Doutorado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2019.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da.; GATTI, Bernadete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Orgs). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739> Acesso em: 10 mai. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=2&queryId=c605a908-97da-4777-a996-b3532872f9a1> Acesso em: 13 mai. 2020.

GÓMEZ CUEVAS, Héctor; NÚÑEZ SALAZAR, Isabel Margarita; MURILLO MUÑOZ, Fernando. Decolonizar y queerezar lo docente: repensando el discurso curricular de la formación docente. **Pensamiento Americano** Vol. 10 - No. 18, Enero-Junio 2017, Corporación Universitaria Americana, Barranquilla, Colombia, p. 46-62.

GONZAGA, Jorge Luiz Ayres. **Reestruturação curricular no estado do Rio Grande do Sul no ensino médio politécnico**: uma possibilidade de descolonialidade do saber e do poder? Tese (Doutorado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2018.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: sabers coloniales y eucêtricos. In: LANDER, Edgardo (ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociales, perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: UNESCO/CLACSO, 2000. p. 11- 40.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: Pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644445270>

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MEINHARDT, Moana. **Na contramão da lógica disciplinar**: revisitando a universidade desde a vivência da pesquisa-ação em um projeto interdisciplinar para a graduação. Tese (Doutorado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2018.

MENDES, Pablo Eugênio. **Epistemologia outra e educação intercultural como alternativa descolonial**. Tese (Doutorado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2017.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-45.

MIGNOLO, Walter D. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Literatura, Língua e Identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MORICONI, Gabriela Miranda et al. Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Todos pela Educação, 2017. Disponível em: [https://www.observatoriodopne.org.br/\\_uploads/\\_posts/54.pdf](https://www.observatoriodopne.org.br/_uploads/_posts/54.pdf) Acesso em: 13 mai. 2020.

MURILLO MUÑOZ, Fernando. Decolonialidad epistémica: las prácticas del saber y la subjetividade docente desde otros territorios. In: **Formación docente**: demandas desde la frontera. Ediciones UCSH, 2014.

MUNSBURG, João Alberto Steffen. **Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora**. Tese (Doutorado em Educação). - Canoas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade La Salle, 2020.

MUNSBURG, João Alberto Steffen.; SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar., 2018.

ORTEGA, Sylvia. Formación Continua. Proyecto estratégico regional sobre docentes UNESCO-OREALC/CEPPE, agosto, 2011.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644445270>

PRETO, Fernanda Fontes. **Formação de professores para a educação intercultural**: uma investigação com alunos indígenas em escola regular. Dissertação (Mestrado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu; ANDRÉ, Marli Eliza D.A; BRZEZINSKI, Iria; ROMANOWSKI, Joana Paulin; & LIMA, Emília de Freitas. III Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil – Síntese das observações realizadas. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 18, p. 11-18, jan./jul. 2018. Disponível em <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/177/169> Acesso em: 17 mai. 2020.

SCHENATTO, Carolina. **Toda a idade é certa se a educação é ao longo da vida**: horizontes de(s)coloniais para a política de educação de Jovens e Adultos na América Latina. Dissertação (Mestrado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2017.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. “Saberes em Diálogo”, um Programa de Formação Continuada em Rede: Universidade e Educação Básica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, EPAA, vol. 28, nº 69, abril, 2020. p. 1-18. Disponível em <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/4937/2433>, Acesso em: 13 mai. 2020.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**. Vol. 77, núm. 2, 2018. pp. 95-114. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978> Acesso em: 17 mai. 2020.

TORRES, Rosa María. Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina **Ciencia y Sociedad**, vol. XXV, núm. 3, julio-septiembre, 2000, pp. 368-394. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/870/87011294004.pdf> Acesso em: 13 mai. 2020.

UNESCO. **Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe**. Santiago do Chile: OREALC/UNESCO, 2013. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249> Acesso em: 13 mai. 2020.

VEZUB, Lea. **Análisis comparativos de políticas de educación**. Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países. Buenos Aires: UNESCO/SITEAL, 2019. Disponível em: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf> Acesso em: 13 mai. 2020.

WALSH, Catherine. “**¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?** Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”. *Nómadas*, nº 26, pp. 102-113, 2007.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644445270>

WALSH, Catherine. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. **Boletín ICCI-ARY** Rimay, nº 60, marzo, 2004. pp. 1-6. Disponível em <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.htm> Acesso em: 18 mai. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, v. 3, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez., 2012.

ZAWASKI, Tatiane Peres. **A autobiografia no processo de constituição docente: reflexões sobre ser professor do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2019.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

<sup>1</sup> Esse aspecto constitui-se em outro campo de estudos que exige um olhar mais cuidadoso, pois aqui se trata de pensar os processos existentes no ensino superior que formam e autorizam formadores a ocupar esse lugar profissional. No caso brasileiro o que garante a atuação no ensino superior ao profissional da educação é a realização de um curso de mestrado ou doutorado. O problema se agrava ainda mais se considerarmos que a tradição da pós-graduação stricto sensu no território brasileiro se dá na formação de pesquisadores e não de docentes do ensino superior.