

POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

João Alberto Steffen Munsberg ¹
Otávio Nogueira Balzano ²
Tatiane Peres Zawaski ³
Henri Luiz Fuchs ⁴
Gilberto Ferreira da Silva ⁵

RESUMO

Este artigo trata da formação docente na perspectiva da decolonialidade, tema que se inscreve na tendência atual de investigações e estudos sobre latino-americanos. Objetiva-se, com este texto, apresentar aproximações entre interculturalidade – como estratégia para a decolonialidade – e formação docente, a partir de discussões e reflexões sobre experiências em outros países da América Latina. Resulta de um processo de discussão e reflexão realizado pelo coletivo de pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), da UNILASALLE – Canoas, RS. Lança-se mão de vasta e rica literatura produzida por pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C) e afins. A imersão nessa literatura possibilitou vislumbrar desafios e possibilidades da educação intercultural como caminho para a decolonização e para a efetiva integração do Brasil na comunidade latino-americana. Nesse sentido, apresenta-se um conjunto de proposições que podem viabilizar a formação docente na perspectiva da interculturalidade, contribuindo para a decolonização na América Latina.

Palavras-chave: Decolonialidade, interculturalidade, educação decolonizadora, formação docente, América Latina.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata de um dos temas abordados pelo coletivo de pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), da UNILASALLE – Canoas/RS. *Por uma formação docente na perspectiva da decolonialidade* se inscreve na atual tendência de investigações e estudos latino-americanos sobre decolonialidade. Objetiva-se, com este texto, apresentar aproximações entre interculturalidade – como estratégia para a decolonialidade – e formação docente no Brasil, a partir de discussões e reflexões sobre experiências em outros países da América Latina.

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório em que foram analisados aportes teóricos de pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade

¹ Doutorando em Educação - Universidade La Salle, bolsista CAPES, prof.jasm@gmail.com

² Doutorando em Educação - Universidade La Salle, bolsista CAPES, otaviobalzano@yahoo.com.br

³ Mestranda em Educação - Universidade La Salle, tatianeperes.zawaski@gmail.com

⁴ Doutor em Educação - IFRS, henriluizfuchs@yahoo.com.br

⁵ Professor orientador: Doutor em Educação, docente e pesquisador - PPGEdU UNILASALLE, pesquisador CNPq, gilberto.ferreira65@gmail.com

(GM/C) e outros. A imersão na literatura pertinente ao tema possibilitou vislumbrar a centralidade da formação docente na perspectiva da interculturalidade, bem como a complexidade que envolve a dificuldade de inserção do Brasil na comunidade latino-americana. Para além disso, o percurso das investigações proporcionou o contato com uma produção bastante enriquecedora e desafiadora, dinamizando o trabalho em termos epistemológicos.

A interculturalidade – na perspectiva da descolonialidade – busca responder às lógicas da colonialidade desde espaços subalternizados, mediante a decolonização do ser, do saber e do poder, lançando novos olhares sobre as instituições, estruturas, produções, construções e relações sociais. Com fundamentação no GM/C, entende-se que a interculturalidade se constitui como estratégia política, social, ética e epistêmica para a transformação da realidade latino-americana.

Este texto está estruturado em três tópicos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro, *Decolonialidade como episteme outra*, traz uma síntese de conceitos sobre decolonialidade e uma análise sobre as dificuldades de inserção do Brasil na América Latina e as implicações disso na formação de professores na perspectiva da interculturalidade. O segundo tópico, intitulado *Interculturalidade como estratégia decolonizadora*, apresenta conceituações relativas à educação intercultural. No terceiro tópico – *Formação docente na perspectiva decolonial* – são destacadas estratégias e/ou ações que viabilizam a formação docente na perspectiva da interculturalidade, trazendo algumas experiências de formação realizadas em países latino-americanos, bem como a efetiva aproximação do Brasil aos demais países.

DECOLONIALIDADE COMO EPISTEME OUTRA

Os pressupostos teóricos do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C) constituem-se em referencial para a tentativa viável de compreender a experiência latino-americana na perspectiva da educação intercultural, inclusive com seus impactos nas políticas de formação de educadores, nos sistemas educacionais e nas práticas educativas. O GM/C é considerado uma “coletividade de argumentação”, atuando, coletivamente, em relação a conceitos e estratégias, porém, com ênfases e trajetórias distintas.

Não obstante, o referido grupo tem configurado um projeto intelectual e político robusto e consistente identificado como “projeto decolonial” (RESTREPO; ROJAS, 2010). Trata-se de uma virada epistêmica, uma “inflexão decolonial” ou “giro decolonial”. Para

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Luciana Ballestrin (2013), estudiosa do assunto, o termo “giro decolonial”, cunhado por Maldonado-Torres, “[...] significa o movimento de resistência teórico e prático, à lógica da modernidade/colonialidade.” (p. 105). O “giro decolonial” constitui-se, pois, num redimensionamento epistêmico, questionando a racionalidade antropocêntrica.

Na expressão de Maldonado-Torres (2008), o “giro decolonial” mostra da descolonização como um projeto inacabado, configurando-se apenas como o início de uma mudança radical. Conforme o pensador:

El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas constestatorias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66).

Para o autor, a descolonização do poder, do saber e do ser, todavia, somente é viável mediante uma atitude descolonial, isto é, uma postura crítica ante a colonialidade e suas implicações. Também Restrepo e Rojas (2010) criticam a colonialidade em sua tripla dimensão: a colonialidade do ser, que inferioriza seres humanos diferentes; a colonialidade do saber, que marginaliza sistemas de conhecimento diferentes; e a colonialidade do poder, que hierarquiza grupos humanos e lugares para explorá-los. Confirmando a expectativa do GM/C quanto à viabilidade do projeto, Mignolo e Tlostanova (2009) afirmam: “El pensamiento desde el borde y el giro des-colonial son una ruta hacia un futuro posible.” (p. 19).

O “giro decolonial” é considerado por seus pensadores como um “paradigma outro” – não outro paradigma –, questionando a episteme eurocêntrica com seu caráter de universalidade. Esse “paradigma outro” não se coaduna com a noção de unidade, como no pensamento da modernidade. Segundo Quijano (1992), a crítica do paradigma europeu da racionalidade/modernidade é necessária e urgente, mediante a descolonização epistemológica, possibilitando a liberação das relações interculturais e o intercâmbio de experiências.

Na concepção de Mignolo (2007), “La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogias desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas ‘otras’.” (p. 45). É nessa perspectiva que se inscreve outra concepção de cultura e de sociedade – a interculturalidade. Os integrantes do GM/C acreditam que a descolonialidade seja o caminho para a interculturalidade. Entendem que a interculturalidade constitui-se como estratégia de ordem política, social, ética e epistêmica para a transformação da realidade latino-americana e de todas as sociedades subalternizadas pela modernidade/colonialidade. E o instrumento é a educação intercultural,

no que precisa focar a formação docente.

Entender o “giro decolonial” e assumir o “projeto decolonial” é o ponto de partida para os demais requisitos propostos para a decolonização da educação no Brasil. Pensa-se que por meio da mudança do pensamento brasileiro, ou seja, a decolonização do pensamento, seja possível uma aproximação dos movimentos intelectuais e políticos com os dos demais países da América Latina. Em outras palavras, a formação docente para a interculturalidade se constitui no caminho para a decolonialidade latino-americana em nível continental. A decolonialidade, conforme Fuchs (2019, p. 23), “[...] não é resultado de um ato individual, mas de uma rede que se conecta e cria outras formas de sulear a educação.” Dessa forma, a interculturalidade se torna o fundamento da decolonialidade.

Para se entender a América Latina é necessário considerar-se a perspectiva desde onde se olha. Impregnados de uma visão do colonizador, os latino-americanos, de modo geral, olham para si e para o mundo sob a perspectiva de modelos europeus e/ou norte-americanos. Todavia, há uma diferença marcante entre o Brasil e os demais países latino-americanos. Enquanto as nações hispano-americanas olham para si e para mundo *desde* o local, o Brasil olha *para* o Atlântico Norte – Europa e Estados Unidos. Parece que a sociedade brasileira não se vê com olhos próprios. Mais do que isso: enquanto intelectuais de nações hispano-americanas já pensam *desde* o local, a elite brasileira continua fortemente voltada para o Atlântico Norte.

Segundo Dorella (2015), o intelectual Silvio Julio (1895-1984) buscou a aproximação do Brasil com os países hispano-americanos. Como os intelectuais brasileiros sempre tiveram a Europa e os Estados Unidos como referenciais, o historiador exaltava o reconhecimento que europeus e norte-americanos atribuíam à cultura hispano-americana, objetivando o mesmo pelos brasileiros. Não logrou êxito. Somente na segunda metade do século XX é que surgiram movimentos integracionistas mais concretos, apontando para a necessidade de uma sólida integração das nações latino-americanas frente às ameaças externas. A herança colonial, presente no processo de construção do estado e da sociedade brasileiros, e o posicionamento da elite brasileira em relação aos “outros” latino-americanos, são fatores marcantes que explicam a dificuldade de inserção do Brasil numa identidade comum latino-americana. Tancredi (2016, p. 17) sintetiza isso assim:

A dificuldade encontrada pela sociedade brasileira em enxergar-se como parte da América Latina remonta à própria formação social e política do país e suas diferenciações se comparada à formação dos países da chamada América hispânica. As rivalidades entre ambas as metrópoles, o modo como o processo de colonização foi conduzido na região e seus posteriores

processos de independência contribuíram para que Brasil e América hispânica se voltassem de costas um ao outro.

Outro obstáculo à inserção efetiva do Brasil na América Latina é a ignorância das semelhanças históricas e culturais. Os brasileiros não conhecem seus vizinhos, desconhecendo as semelhanças entre as nações. Para Tancredi (2016), nas escolas brasileiras, “A oportunidade de contextualizar as similitudes históricas e culturais que o Brasil possui com seus vizinhos não é aproveitada.” (p. 15). Tal situação dificulta os processos de identificação e de integração do Brasil com as demais nações latino-americanas. Conforme a autora, “A educação brasileira precisa incluir o estudo da América em seu programa, visto que o próprio estudo da história do Brasil torna-se incompleto se não se entende (sic) o contexto da região em que está inserido.” (TANCREDI, 2016, p. 17).

De outra parte, é notório que a sociedade brasileira – de modo especial as classes dominantes, como a elite intelectual e os políticos de vertentes conservadoras – apresenta, ainda hoje, um estranhamento em relação aos demais países latino-americanos. Existe, ao que parece, uma negação de pertencimento à América Latina, ignorando semelhanças de toda ordem e discriminando o “outro”. Nota-se que a sociedade brasileira incorporou a colonialidade. Trata-se de um posicionamento de colonizador em relação aos demais países latino-americanos. Tal posicionamento gera dificuldade de inserção do Brasil numa identidade latino-americana.

O discurso nacionalista ainda é marcante nos campos político e cultural brasileiros, nutridos pela intelectualidade e, em sentido alargado, pela academia brasileira. Conforme a pesquisadora Dorella (2015), esse discurso nacionalista no Brasil “[...] tende a menosprezar os projetos latino-americanistas, contribuindo, em grande parte, para que os intelectuais latino-americanistas brasileiros não tenham, no país, tanta expressividade.” (p. 11). Daí a importância de se aprofundar as discussões e reflexões nos coletivos acadêmicos.

Diante de tal quadro, ressalta-se a necessidade de mudanças na educação, especialmente a formação para o trabalho docente na perspectiva da interculturalidade, e por extensão, da decolonialidade. Mudança, todavia, pressupõe sair da chamada zona de conforto. Em relação a essa questão, Charlot (2013) defende a hipótese de que são as “estratégias de sobrevivência” (devido às precárias condições de trabalho) e não uma “resistência à mudança” que dificultam tentativas de reforma e/ou de inovação pedagógica. Mas, em que pese às dificuldades, a sociedade atual, ou melhor, a condição humana da atualidade, requer formação inicial e continuada para o respeito à diversidade, para a aceitação do outro em condições de igualdade de oportunidades.

INTERCULTURALIDADE COMO ESTRATÉGIA DECOLONIZADORA

Aqui se faz necessário, inicialmente, explicar o conceito interculturalidade e outros afins. Para o pesquisador Gilberto Ferreira da Silva (2006), utiliza-se o termo “[...] multiculturalidade para designar a realidade de grupos culturais distintos convivendo em uma mesma sociedade.” (p. 145). Todavia, convivência não é garantia de respeito aos diferentes ou de aceitação do “outro” em situação de igualdade. Já “[...] a interculturalidade se revela potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído de forma intencional.” (SILVA, 2006, p. 145). Interculturalidade pressupõe intervenção na realidade multicultural, buscando um intercâmbio mutuamente enriquecedor.

Pensando a partir de conceitos propostos por Homi Bhabha (1998), concebe-se cultura como algo resultante de interações entre grupos sociais. Nesse sentido, cultura é fluida, dinâmica. Uma cultura não é uma ilha distante, não é uma organização social desgarrada de uma totalidade. Os elementos originais e genuínos de uma cultura se cruzam com os de outras, constituindo o novo, híbrido ou mestiço. Conforme Silva,

Pensar sobre as culturas que vêm e que vão de um território para outro, que se instalam e que são reelaboradas em espaços distintos de sua origem primeira impele a considerá-las não mais como tradições conservadoras ou herdadas, mas manifestações culturais reelaboradas no contato com outras culturas. O resultado é um processo híbrido de produção cultural que, por sua vez, interfere na constituição das identidades dos sujeitos que as carregam e reelaboram (SILVA, 2006, p. 142).

Constata-se, pois, que uma cultura é algo dinâmico no tempo e no espaço, avançando em termos de conhecimento, mas mantendo suas peculiaridades na diversidade. É imperativo, então, que se estabeleça o diálogo em nível de igualdade, sem a preponderância de uma cultura sobre outras. Esta concepção vai ao encontro do pensamento da pesquisadora Catherine Walsh. É com seus estudos que o tema interculturalidade, inscrito no “projeto decolonial”, ganha importância. Para ela, interculturalidade é entendida como a possibilidade de diálogo entre as culturas, pensada na perspectiva crítica “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogia decolonial [...]” (WALSH, 2010, p. 76).

A interculturalidade se apresenta como estratégia essencial para a superação da “colonialidade pedagógica” na América Latina. Conforme Walsh:

O conceito de **interculturalidade** é central à (re)construção de um **pensamento crítico-outro** – um **pensamento crítico de/desde outro modo** –, precisamente por três razões principais: primeira, porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segunda, porque reflete

um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade, e terceira, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005b, p. 25 – tradução livre, grifo nosso).

Interculturalidade implica posicionamento crítico frente à lógica eurocentrista que impregnou o pensamento latino-americano e, por conseguinte, todas as dimensões das sociedades. Em outras palavras, a interculturalidade propõe a transformação da realidade latino-americana. Trata-se de uma estratégia ética, política e epistêmica via educação, de resistência ao caráter universal do pensamento hegemônico. Assim, a interculturalidade deve ser entendida como projeto voltado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos: “[...] la interculturalidad es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar.” (WALSH, 2005a, p. 47).

Em consonância com o pensamento do GM/C, “[...] a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos ‘outros’, de uma prática política ‘outra’, de um poder social ‘outro’ e de uma sociedade ‘outra’, [...]” (WALSH, 2006a, p. 21 - tradução livre). E mais: interculturalidade como processo e projeto pretende construir “modos outros” de poder, saber e ser. Interculturalidade significa, portanto, “[...] una forma ‘otra’ de pensar y actuar com relación a y en la modernidad/colonialidad.” (WALSH, 2006b, p. 35). Tal concepção é corroborada por Candau e Russo (2010, p. 166): “A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nessa perspectiva, os processos educativos são fundamentais”.

Por meio dos processos educativos, questiona-se a colonialidade e propõe-se uma sociedade “outra”. E aqui se insere a perspectiva da interculturalidade como proposta educativa de intervenção na realidade, possibilitando a aceitação do diferente, o outro. Nesse sentido, “[...] a educação intercultural preconiza a intervenção propositiva e desafiadora no trabalho com as diferenças culturais para além do reconhecimento.” (SILVA, 2006, p. 146).

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

O tema “formação docente” vem sendo muito discutido em diversos países latino-americanos, segundo Vaillant (2016a). No Brasil, observa-se que o mesmo também está ganhando forças nas reflexões e discussões, porém, por meio de uma pesquisa na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, realizada no período 2013 até abril de 2019, constata-se

que as bases teóricas ainda são alicerçadas em conceitos europeus, os quais não agregam novas possibilidades de pensar e agir frente ao tema.

Diante o exposto, propõe-se a lançar mão do referencial teórico, nos conceitos latino-americanos, em uma caminhada que busca o conhecimento, o estudo, a análise e a reflexão do mesmo, desde a sua produção local e regional, com uma postura geoepistêmica, a partir do que se tem preconizado no Grupo Modernidade/Colonialidade. Se aposta que a imersão por meio dessa produção regional, referente aos processos de formação de professores, possibilita agregar elementos diferenciados para pensar/fazer a formação continuada desses profissionais.

Em meio às discussões realizadas pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, compreende-se que se faz necessário repensar a educação, em uma perspectiva decolonizadora, com práticas que não tendenciem aspectos de dominação e dependência (GOMES CUEVAS; NUÑEZ SALAZAR; MURILO MUÑOZ, 2017). Com isso, entende-se estar abrindo outras possibilidades de pensar a formação, por meio do “paradigma outro” (MIGNOLO, 2008), já que se vislumbra adentrar os estudos em conceitos latino-americanos, ponderando outros modos de fazer formação.

Ancorados em uma perspectiva a que Quijano (apud MIGNOLO, 2008) denomina como desobediência epistêmica, atenta-se para a possibilidade de trabalhar o tema proposto olhando para diferentes instâncias em que seja proporcionada outra forma de pensar/fazer a formação. Sobre o exposto, corrobora-se com Mignolo, que afirma:

A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o descolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula de cronologias construídas pelas novas *epistemes* ou paradigmas [...] (MIGNOLO, 2017, p. 15).

Atentos a essa outra opção, consolida-se uma reflexão de acordo com o proposto por Vaillant (2016a) com uma formação não individualizada, mas a partir de oportunidades coletivas, em que a aprendizagem junto aos pares seja experienciada. Para a pesquisadora, a formação por meio de redes, a que nomeia de “comunidades de prática” (VAILLANT, 2016a) são mais efetivas, visto que a formação decorre a qualquer momento, dentro e fora dos ambientes institucionais.

Tendo em vista a reflexão a partir de um trabalho de formação decolonial, percebe-se nessa aprendizagem junto aos pares uma possibilidade de fortalecimento das práticas pedagógicas, já que se dá voz ao professor, em uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2011),

tendenciando as trocas de experiências como formação. Por meio do diálogo são construídas ferramentas em que se aprendem modelos diferentes de atuação.

Na América Latina, em sentido amplo, 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. Segundo Vaillant (2016b), a aprendizagem colaborativa é vivenciada em diversos países da América Latina, sendo que ela destaca o Chile, a Colômbia, o Peru, o México e El Salvador como percussores dessa forma de fazer formação. Por meio dos círculos de aprendizagem, das redes de docente, expedições pedagógicas e grupos profissionais de trabalho, são discutidas e analisadas as práticas cotidianas na busca de caminhos mais efetivos para que decorra o processo de ensino-aprendizagem.

A formação ocorre com os educadores mais e menos experientes, sendo que as trocas possibilitam um movimento cíclico de aprendizagem-desaprendizagem-reaprendizagem do educador. Nesse sentido, experiências são perpetuadas por meio de aproximações, já que a formação decorre de uma prática que existe em si mesma, não se atendo a repetição de discursos ou ideias que não sejam condizentes com a realidade institucional.

Pelo exposto, essas comunidades de prática valorizam a experiência do professor. O percurso por outros caminhos, cuja reflexão junto aos pares seja efetiva, busca novas formas de pensamento e atuação. Essas iniciativas formativas, articuladas à realidade educacional, tendem a romper os modelos formativos cujo objetivo centra-se na reprodução e multiplicação de estratégias pouco viáveis ao contexto educativo.

Diante desse quadro, emerge a urgente necessidade de a academia assumir o propósito de decolonizar a educação. De que forma? Em primeiro lugar, mediante a conscientização de que o problema é real. Em segundo lugar, aceitando que é preciso e possível mudar a realidade. Em terceiro lugar, investindo na formação de professores para a interculturalidade.

É função da academia – e das escolas de todos os níveis – formar sujeitos para viverem a interculturalidade. E isso compreende várias dimensões, tanto teóricas e/ou conceituais quanto práticas. Mudanças de ordem epistêmica (pensamentos outros), conceitual (currículo e conteúdo), comportamental (atitudes e postura) e pedagógica (práticas educativas e vivências).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

América Latina é complexa, plural e múltipla, com uma diversidade geográfica, histórica e cultural em que estão presentes semelhanças e diferenças de toda ordem. Semelhanças que apontam para a integração e uma identidade latino-americana. Diferenças que afastam os Estados e as nações. O maior problema, entretanto, reside na dificuldade que tem o Brasil para compreender-se como membro da comunidade latino-americana. Enquanto as nações hispano-americanas olham, pensam e falam *desde* seu lócus, o Brasil ainda está voltado para o Atlântico Norte (Europa e Estados Unidos). As elites, intelectual e política brasileira, estão impregnadas do pensamento colonizador, e sob essa ótica olham para seus vizinhos. O Brasil precisa conhecer melhor as nações hispano-americanas, identificando, assim, e valorizando as múltiplas semelhanças que aproximam, bem como privilegiando as diferenças como elementos positivos da diversidade.

O processo de integração das nações latino-americanas pressupõe abertura para a negociação, para o diálogo entre iguais, e desprendimento de interesses e discursos nacionalistas. É preciso suprimir divergências e buscar a participação de todos os setores sociais, não apenas as elites político-econômicas, na efetiva integração. O giro decolonial precisa avançar como projeto político geoepistêmico. Entende-se que a interculturalidade crítica, mais especificamente a educação intercultural, seja o caminho para a decolonização e para a efetiva integração da América Latina.

Os estudos realizados sobre o tema – e que resultaram neste texto – apontam para a viabilidade da formação docente na perspectiva da interculturalidade e da integração brasileira à comunidade latino-americana. Para tanto, propõem-se: a conscientização da intelectualidade brasileira sobre os obstáculos à integração do Brasil na América Latina, possibilitando a mudança de concepções das elites, em relação aos vizinhos hispano-americanos; a implementação da educação intercultural por meio de políticas públicas; a formação de professores para a educação intercultural; a formação dos sujeitos para o diálogo intercultural; o fomento e incentivo da integração educacional entre as nações; o aprofundamento e a universalização das reflexões sobre o pensamento latino-americano como episteme outra na academia; e a descolonização da educação em termos teórico-metodológicos, com ressignificação do currículo e das práticas educativas.

O refletir sobre outra forma de pensar a formação de professores, no Brasil, se faz necessária, tendo em vista que muitos dos conceitos que se utiliza para fundamentar as práticas educacionais estão arraigados em visões colonizadoras, advindas da Europa, e que pouco têm a contribuir para uma ação inovadora e efetiva, que possibilite novas formas de ensinar-aprender. Pensar uma abordagem de formação, a partir do giro decolonial, ancorado

aos estudos de Mignolo (2008), significa estabelecer outros modos de pensar/fazer a formação docente, em que se atente à voz do educador, em uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2011), partindo do cenário bem conhecido, porém, ainda pouco explorado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BALESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DORELLA, Priscila. Obstáculos à constituição de uma identidade latino-americana no Brasil, em Sílvio Júlio de Albuquerque Lima. *Escritas: Revista do Curso de História de Araguaia [S.I.]*, v. 2, abr. 2015. ISSN 2238-7188. Disponível em: <<https://sistemas2.uft.edu.br:8004/index.php/escritas/article/view/1288>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

FUCHS, Henri Luiz. *A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNILASALLE, Canoas, 2019.

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*, Barranquilla, CO, v. 10, n. 18, p. 46-62, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://coruniamericana.edu.co/publicaciones/ojs/index.php/pensamientoamericano>>. Acesso em: 4 ago. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, Bogotá – Colômbia, n. 9, p. 61-72, jun./dez. 2008.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – un manifesto. 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. 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.

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

MIGNOLO, Walter D.; TLOSTANOVA, Madina. Habitar los dos lados de la frontera/teorizar en el cuerpo de esa experiencia. *Revista Ixchel*, México, 2009. Disponível em: <<http://www.redkatatay.org/sitio/talleres/mignolofrontera.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, Lima(?), n. 13(29), p. 11-20, 1992. Disponível em: <<https://problematicascuales.files.wordpress.com/2015/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-racionalidad.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, Marília – SP, a. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Cauca – Colômbia: Editorial Universidad de Cauca, 2010.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. *Contrapontos*, Itajaí – SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006.

TANCREDI, Leticia di Maio. A dificuldade de incorporação da sociedade brasileira a uma identidade latino-americana. *Contexto Internacional*, a. 16, n. 41, p. 12-19, jan./abr. 2016.

VAILLANT, Denise. Desarrollo profesional, evolución y políticas docentes em Latinoamérica. *Revista La educación em Latinoamérica*, n. 4, jul./ago. 2016a.

_____. Percalços da formação na América Latina. *Revista Nova Escola*, Edição n. 06, jan. 2016b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7179/percalcosda-formacao-na-america-latina>. Acesso em: 4 ago. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun., 2005a. Disponível em: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/sygnoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. Introducción. In: WALSH, Catherine. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito:UASB – Abya Yala, 2005b.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine et al. *Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento*. Buenos Aires: Signo, 2006a, p.21-70.

_____. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. In: *Desarrollo e interculturalidad, imaginário y diferencia: la nación en el mundo andino*. Quito: Academia de la Latinidad, 2006b, p. 27-43.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.