

---

## Narrativas como possibilidades de desvelamento do impacto da modernidade/colonialidade sobre a docência a partir de uma experiência autoformativa<sup>1</sup>

Nilton Bruno Tomelin<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-5501-5961>

Rita Buzzi Rausch<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>

### Resumo

Este texto tem por objetivo identificar a importância das narrativas para o desvelamento do impacto da modernidade e da colonialidade sobre a docência a partir de uma experiência autoformativa. Por meio de narrativas de membros de um grupo de autoformação docente, foram discutidos os conceitos de modernidade, colonialidade, autoformação e narrativas docentes teoricamente descritos. A análise deu-se pelo paradigma indiciário a partir da metáfora “A águia e a galinha”, em que os narradores apontaram demandas de sua profissão possivelmente relacionadas à materialização do binômio modernidade/colonialidade. A pesquisa relaciona as narrativas como instrumentos de subversão desse binômio e que permitem a reconstrução de histórias de vida com base em indícios de seu impacto sobre a docência.

*Palavras-chave:* Narrativas. Modernidade/colonialidade. Experiência autoformativa.

---

### Narratives as possibilities for revealing the impact of modernity/coloniality on teaching from a self-training experience

### Abstract

This text aims to identify the importance of narratives for revealing the impact of modernity/coloniality on teaching based on a self-training experience. Through the narratives of members of a teacher self-training group, the concepts of modernity/coloniality, self-training, and teacher narratives, theoretically described, were discussed. The analysis was based on the evidentiary paradigm based on the metaphor of the “Eagle and the chicken” in which the narrators pointed out demands of their profession possibly related to the materialization of the binomial modernity/coloniality. The research pointed out the narratives as instruments of subversion of this binomial, allowing the reconstruction of life stories from the evidence of their impact on teaching.

*Keywords:* Narratives. Modernity/coloniality. Self-formative experience.

---

<sup>1</sup> Estudo derivado de projeto de pesquisa financiado pelo Fundo Estadual de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior do Estado de Santa Catarina.

<sup>2</sup> Secretaria de Estado da Educação, Benedito Novo: niltonbt@sed.sc.gov.br.

<sup>3</sup> Fundação Universidade Regional de Blumenau; Universidade da Região de Joinville, Blumenau: ritabuzzirausch@gmail.com.

---

## Introdução

A formação docente, em suas diferentes modalidades e níveis, é objeto e sujeito de diversas discussões, reflexões e críticas que estão longe de esgotar as possibilidades e demandas inerentes ao tema. Ao contrário, à medida que se aprofundam, é notória a necessidade de investir na complexidade presente nessas discussões, reflexões e críticas, o que implica e fortalece a constante superação de modelos, muitos deles já em enunciada degeneração. Dessa forma, este texto procura estabelecer uma relação entre as narrativas e a necessidade de compreender o impacto do binômio modernidade/colonialidade sobre o exercício da profissão docente; e contribuir para a permanente construção de um processo autoformativo.

Isso posto, pergunta-se: como narrativas feitas por docentes contribuem para o desvelamento do impacto da modernidade e da colonialidade e, como consequência, para a autoformação? O objetivo é identificar a importância das narrativas docentes para o desvelamento do impacto da modernidade e da colonialidade sobre a docência na constituição de um processo autoformativo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza as narrativas como procedimento para geração de dados em um grupo de docentes de uma rede municipal de ensino do estado de Santa Catarina em atividades realizadas no ano de 2021. Por meio das narrativas, o pesquisador familiariza-se com a diversidade de histórias de vida presentes no campo de pesquisa e identifica possíveis relações e intersecções entre elas (Clandinin; Connelly, 2015). O volume dessa diversidade poderá lhe causar a sensação de ser incapaz de manusear a totalidade do fluxo de histórias, porém o pesquisador cria expectativas em relação ao futuro e tem como premissa o desejo de conhecer com profundidade o que vivenciou. Os autores chamam a atenção para a necessidade de o pesquisador – ao se inserir em um contexto no qual vai realizar narrativas – estabelecer negociações, especialmente nos campos dos relacionamentos, dos propósitos, das transições e das utilidades, como forma de compor uma certa intimidade com os que narram sua história. Particularmente, nesta pesquisa, permite-se ao pesquisador conhecer parte da história de vida dos participantes e os motivos que os levam a fazer parte de um grupo voluntário de autoformação docente. As narrativas, além de contarem episódios da vida, estabelecem relações com sentimentos e emoções que permitem compreendê-los com ampla contextualidade e profundidade (Aguiar; Ferreira, 2021).

Os participantes da pesquisa são docentes da educação básica de uma rede municipal de educação de Santa Catarina, concursados, que atuam em diferentes níveis e áreas do conhecimento. São profissionais com mais de cinco anos de experiência em funções de docência, coordenação e gestão escolar, aqui identificados por codinomes escolhidos por eles.

A análise desses dados se dá por meio do paradigma indiciário como possibilidade de identificação, na discussão teórica e das narrativas, da colonialidade como fator de apagamento de características e potencialidades dos sujeitos e como sustentáculo da modernidade pautada na cultura única, hegemônica e de caráter eurocêntrico. Esse paradigma permite identificar a realidade profunda a partir de pistas infinitesimais perceptíveis no *dito de tal modo* que oferece a possibilidade de compreender *o não dito* (Ginzburg, 1989). A metáfora “A águia e a galinha” permeia a discussão e a análise dos dados, visto que é repleta de ocultações e que, a partir de indícios, revela profunda mudança nos rumos da história da personagem central.

Por ela ser uma espécie de fio condutor, inicialmente o texto narra a metáfora mencionada. Em seguida, aborda-se o conceito do binômio modernidade/colonialidade e suas implicações à docência. Em um terceiro momento, há uma importante discussão sobre o conceito de autoformação e suas relações com a hetero e a ecoformação. A quarta etapa do texto descreve narrativas feitas com docentes que abordam o impacto do binômio modernidade/colonialidade sobre a docência e sua formação. Encerra-se o texto com alguns apontamentos conclusivos com o intuito de atender ao objetivo desta investigação, mas que podem servir também de abertura para novos estudos.

### **Uma metáfora para contextualizar alguns conceitos e práticas**

Diante do objetivo posto, é fundamental que seja conhecido, neste início de discussão, o teor da metáfora que orienta a análise de uma experiência autoformativa, para, então, estabelecer uma discussão teórica acerca do binômio modernidade/colonialidade, de narrativas docentes e autoformação e, conseqüentemente, analisar algumas narrativas. Assim, apresenta-se neste momento a metáfora “A águia e a galinha”, apontada por Boff (1998) como uma forma de compreender a condição humana.

Era uma vez um camponês que foi à floresta vizinha apanhar um pássaro para mantê-lo cativo em sua casa. Conseguiu pegar um filhote de águia. Colocou-o no galinheiro junto com as galinhas. Comia milho e ração própria para galinhas. Embora a águia fosse o rei/rainha de todos os pássaros.

Depois de cinco anos, este homem recebeu em sua casa a visita de um naturalista. Enquanto passeavam pelo jardim, disse o naturalista:

– Esse pássaro aí não é galinha. É uma águia.

– De fato – disse o camponês. É águia. Mas eu a criei como galinha. Ela não é mais uma águia. Transformou-se em galinha como as outras, apesar das asas de quase três metros de extensão.

– Não – retrucou o naturalista. Ela é e será sempre uma águia. Pois tem um coração de águia. Este coração a fará um dia voar às alturas.

– Não, não – insistiu o camponês. Ela virou galinha e jamais voará como águia.

Então decidiram fazer uma prova. O naturalista tomou a águia, ergueu-a bem alto e desafiando-a disse:

– Já que você de fato é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, então abra suas asas e voe!

A águia pousou sobre o braço estendido do naturalista. Olhava distraidamente ao redor. Viu as galinhas lá embaixo, ciscando grãos. E pulou para junto delas.

O camponês comentou:

– Eu lhe disse, ela virou uma simples galinha!

– Não – tornou a insistir o naturalista. Ela é uma águia. E uma águia será sempre uma águia. Vamos experimentar novamente amanhã.

No dia seguinte, o naturalista subiu com a águia no teto da casa. Sussurrou-lhe:

– Águia, já que você é uma águia, abra suas asas e voe!

Mas quando a águia viu lá embaixo as galinhas, ciscando o chão, pulou e foi para junto delas.

O camponês sorriu e voltou à carga:

– Eu lhe havia dito, ela virou galinha!

– Não – respondeu firmemente o naturalista. Ela é águia, possuirá sempre um coração de águia. Vamos experimentar ainda uma última vez. Amanhã a farei voar.

No dia seguinte, o naturalista e o camponês levantaram bem cedo. Pegaram a águia, levaram-na para fora da cidade, longe das casas dos homens, no alto de uma montanha. O sol nascente dourava os picos das montanhas.

O naturalista ergueu a águia para o alto e ordenou-lhe:

– Águia, já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, abra suas asas e voe!

A águia olhou ao redor. Tremia como se experimentasse nova vida. Mas não voou. Então o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do sol, para que seus olhos pudessem encher-se da claridade solar e da vastidão do horizonte. Nesse momento, ela abriu suas potentes asas, grasnou com o típico kau-kau das águias e ergueu-se, soberana, sobre si mesma. E começou a voar, a voar para o alto, a voar cada vez para mais alto. Voou... voou... até confundir-se com o azul do firmamento...

A conversão da águia em galinha e sua recondução à condição de si é um exercício profundamente inspirador, especialmente à formação permanente de professores, que, ao longo de sua história recente – com honrosas exceções –, tem reduzido o exercício de treinamento da docência a uma sucessiva execução de tarefas. Se essa formação, por seu caráter permanente, tem a incumbência de potencializar a águia e fazê-la reconhecer elementos do contexto que lhe facilitem o voo, acaba por promover o inverso, encarcera-a e propõe-lhe ciscar e cacarejar. Urge, portanto, identificar a causa dessa inversão. Além disso, é preciso encontrar um caminho para que os sujeitos – reduzidos inversamente a objeto – possam, por seus ditos (e principalmente por seus não ditos), contribuir para a compreensão de como isso foi possível a ponto de naturalizar-se e de forma a reduzir potentes águias a dóceis galinhas. Por fim, é imprescindível apontar uma possibilidade, uma alternativa de formação que possa romper com esse ciclo e propor um caminho outro para que as águias (os docentes) retomem sua condição, libertem-se e sigam conquistando sua liberdade e a de outras de sua espécie.

### **Modernidade/colonialidade: um engalinhamento**

Como é possível perceber, o processo de construção da identidade galinha no corpo da águia se deu progressivamente, de tal forma que a própria águia não se percebia outro ser senão uma galinha. Ocorreu, portanto, um verdadeiro *engalinhamento*, que estabeleceu à águia – ainda filhote – uma métrica de galinha em comportamentos e atitudes, que lhe amansou instintos e sentidos e permitiu sua sobrevivência em meio a galinhas sem que estas, e ela própria, percebessem qualquer anomalia. Os tempos atuais, insistentemente alcunhados de modernos, revelam de forma cada vez mais explícita o intento de padronizar e homogeneizar comportamentos e atitudes, amansar ímpetos e rebeldias e considerá-los normais quando insistem e persistem na resistência por sobreviver.

Esse processo de engalinhamento, em que padrões são estabelecidos para a constituição de unicidade homogênea em torno do que é legitimado por quem detém o poder hegemônico, é decorrente do binômio modernidade/colonialidade. A modernidade é como uma narrativa europeia que sustenta a globalização ocidental sobre povos e culturas já subalternizadas em outros tempos por consequência do processo de expansão marítima do continente europeu (Mignolo, 2010, 2017). O lado mais obscuro da modernidade é a colonialidade que persiste

mesmo com o fim do colonialismo – decretado com os processos de independência das antigas colônias, através da imposição de formas de ser, saber e poder em detrimento da diversidade que constitui o humano (Quijano, 1992).

A composição desse binômio não é apenas uma forma de expressar a aderência desses dois conceitos, é também a expressão da necessidade de afirmar que o que é denominado de modernidade só é viável pela colonialidade. Por isso, é possível afirmar que a América não existia como tal (Mignolo, 2017). O que havia era um território habitado ao longo de milhares de anos por indivíduos dotados de cultura, saberes, mística e relações próprias. Tudo isso foi expropriado com a ajuda de doutrinas religiosas (cristãs); conseqüentemente, a América foi invadida, mapeada e explorada e nela foi implantada – sobre o território e os povos originários – o que seria a forma civilizada de ser e existir. Por analogia, as águias que, como nativas, habitavam e dominavam – e cuidavam dele – o território foram submetidas a um processo de engalinhamento e tiveram subjugadas suas habilidades para o voo e para a caça e a sua relevância ao equilíbrio daquele local.

Tudo isso demonstra o quanto a colonização foi arquitetada e instituída de modo a não sucumbir facilmente. Em sua primeira fase, materializada pelo colonialismo, impérios submeteram as colônias a um regime de exploração extrema, esgotaram recursos naturais, escravizaram e exterminaram povos nativos. Na segunda fase, denominada colonialidade, as antigas colônias – agora constituídas como estados – seguem submetidas a um regime de dependência e subalternização cultural e econômica e servem como fonte de *commodities*<sup>4</sup> ou de mão de obra farta de baixo custo. De um modo geral, o regime colonial produziu e sustenta uma profunda desigualdade, em diferentes níveis, assim como movimentos de oposição, que, se não alcançam forças para fazê-lo ruir, provocam pequenas cisões que o abalam.

Por isso, a América Latina – marcada por essas características do regime colonial – é um terreno fértil em movimentos de luta e resistência especialmente nascidos nos coletivos populares (Streck, 2019; Walsh, 2017). Diante disso é possível afirmar que o pensamento decolonial se sustenta em um movimento de resistência teórica, epistêmica, mas também cultural, prática e política em oposição à lógica da modernidade/colonialidade (Castro-Gómez;

---

<sup>4</sup> *Commodity*: qualquer produto em estado bruto relativo à agropecuária ou à extração mineral ou vegetal, de produção em larga escala mundial, dirigido para o comércio internacional (*Commodity*, 2024).

Grosfoguel, 2007), no que caracteriza um autêntico giro decolonial (Ballestrin, 2013). No campo da educação, as contribuições surgem pela implementação de pedagogias decoloniais fortemente opositivas ao modelo fundado no patriarcado, no pensamento e na cultura única que fomentam a subalternização e o apagamento. São “[...] pedagogias populares, interculturais, emancipadoras, assentadas em valores éticos e que apontam para um outro horizonte societário, no qual devem prevalecer a justiça e a solidariedade” (Streck, 2019, p. 219). Portanto, se há um projeto aparentemente intransponível e que se fortalece à medida que se reinventa, há também possibilidades concretas de transgredi-lo, pela mobilização popular, através de uma educação outra que se viabiliza a partir de docentes outros, formados em uma perspectiva outra.

A emergência das pedagogias decoloniais não pode ser aguardada como dádiva do sistema que é alvo de suas críticas, mas dos movimentos, assim como a decolonialidade, a partir dos inferiorizados, daqueles que sofrem as consequências do regime colonial. A expressão dos docentes, através da liberdade de manifestar sua condição, além de um exercício de reflexão, é também de profundos questionamentos sobre o que lhes impôs tal condição. Não basta dizer ao docente sobre sua subalternização. É preciso que ele conheça, ao revisitar a própria história, as razões que o mantêm silenciado, submisso ou mesmo oprimido (Freire, 1982). Nesse sentido, as narrativas constituem-se estratégia fundamental para esse propósito.

### **Narrativas: anúncio e denúncia de um engalinhamento**

Ao participar de um grupo docente que se reúne periodicamente, de forma voluntária, para debater temas, situações e desafios do cotidiano, é preciso compreender que isso não é algo comum. Ao contrário, é um movimento que se opõe à imposição de certa inércia frequentemente condicionada pelo modelo de docência e de formação que se tem, o que pode sinalizar para um possível caminho de desconstrução desse modelo para estabelecer outra possibilidade de formação, horizontal, que respeita a autoria dos sujeitos e sua identidade.

Nesse contexto, a utilização das narrativas, seja para a geração de dados a uma pesquisa ou para a discussão de alguma temática proposta no grupo, é muito significativa, pois, segundo Aguiar e Ferreira (2021), com elas, é possível estabelecer autoria na formação que se dá pela valorização de saberes prévios dos narradores e conhecer singularidades que podem apontar para algo novo, até então desconhecido. É sempre relevante recordar que, por milhares de anos,

os seres humanos disseminaram e elaboraram seus saberes por meio de narrativas, especialmente as orais, e, mesmo com novas tecnologias, é por meio delas que seguem comunicando e expondo o que produzem e conhecem. Mas é preciso compreender que as narrativas, em sua concepção original, carregam consigo muito mais do que uma história contada. Nelas, ainda que implicitamente, estão intencionalidades, conflitos, desafios, ocultações e sentimentos que permitem compreender o que é contado com profundidade e complexidade muito maiores.

Por isso,

[...] uma narrativa é composta por uma sequência original de situações vividas, permeada por emoções e ligações com outras memórias e imagens. Ao prazer de contar uma/a sua história, acrescenta-se a seleção e organização pela pertinência do que parece relevante ao interlocutor e ao contexto presente, bem como ao tempo que se tem para narrar e o que se objetiva com ela (Aguiar; Ferreira, 2021, p. 3).

Dessa forma, as narrativas constituem-se possibilidade excepcional de buscar, na originalidade e na unicidade de cada vivência, elementos para compreender a própria constituição. Eventuais processos ou indícios de opressão ou libertação, silenciamento ou crítica e imposição ou reflexão revelam-se presentes quando o narrador define o que e como contar diante de determinado contexto.

Mas há algumas características marcantes da narrativa que merecem destaque e se aplicam a esta pesquisa:

- Conexão entre meio acadêmico e comunidade escolar por meio de *língua pedagógica própria*: é comum nas narrativas analisadas as constantes aproximações entre os conhecimentos dos docentes e as demandas da comunidade como forma de ressignificar sua presença no contexto dos narradores.
- Relação intergeracional e intercontextual: as manifestações dos narradores, frequentemente, por fazerem alusão à própria história, expressam consequências de interlocuções com outros sujeitos, de outros tempos e espaço, trazendo-os à contemporaneidade, ainda que de forma indireta.
- Tensão entre forma e conteúdo, tradição e inovação: a análise de fatos pretéritos inevitavelmente aponta para uma necessidade constante de reflexão que, pela

criticidade, gera uma permanente discussão e causa instabilidade e incerteza que suscitam novos posicionamentos e reflexões (Aguiar; Ferreira, 2021).

Diante disso, é notório que a análise de narrativas transcende a simples leitura da transcrição, fruto do dito. As palavras, ditas de forma livre, trazem consigo reflexos e consequências de escolhas, tensões, conflitos, intervenções e relações. O já vivido e experimentado permeia o que é dito, o que parece óbvio, e faz das narrativas uma oportunidade fundamental para que o próprio sujeito, ao narrar sobre si, perceba o quanto de seu pensar e fazer é fruto de intervenções, ou mesmo de imposições externas.

Ao passar a conhecer a complexidade de sua história como processo através do qual foi forjado, o narrador atua como formador de si, compreende a própria construção e arquiteta as próximas etapas de sua existência. É a águia – rememorando sua história ao reencontrar o vento, o sol e o horizonte e compreendendo as relações destes com seu corpo e seus instintos. Percebe, assim, que, em algum momento de sua história, passou por escolhas (feitas por terceiros), tensões, conflitos, intervenções e relações – e se converteu em galinha. O desafio, agora, é voltar a ser águia em um exercício de (auto)reconstrução, após sofrer um processo de desconstrução da águia para agir e existir como galinha. O problema não está na existência da galinha, visto que as dimensões águia e galinha podem constituir um mesmo sujeito, mas na abrupta conversão da águia em galinha, o que implica na dissolução da dimensão águia.

### **Autoformação: o reencontro da águia**

Partindo do princípio de que a águia, ao ver sua história recontada e reencontrada, retoma sua condição, ao naturalista não coube a tarefa de ensinar o voo ou de despertar instintos, apenas libertar e encorajar a águia para que finalmente encontrasse seu caminho de forma autônoma ao se relacionar com a liberdade (Freire, 1996). Pode-se dizer que houve um processo de autoformação colaborativo, de reestabelecimento das relações entre o meio e a águia. Os meios para o voo e os instintos estavam aprisionados, impedidos de estabelecer relações com o vento, com o horizonte e com os raios mais penetrantes do sol.

Diante do movimento colonial, seja na fase do colonialismo, seja na da colonialidade, o processo de aprisionamento (engalinamento) provocou impactos de proporções imensuráveis sobre toda a sociedade, o que não exclui os professores. Ao contrário, fez deles e de sua profissão

objetos e instrumentos de sustentação dessa prática, por meio de uma formação que os reduziu a aprendizes de teorias e práticas referendadas e legitimadas pelo poder colonial de caráter hegemônico. Suas experiências e vivências culturais tornam-se secundárias e, a depender do caso, desprezíveis diante do que é considerado um modelo ideal de formação sob o qual o docente é ensinado a ser professor.

Uma possibilidade concreta e que se opõe a esse modelo – e que torna o docente responsável pela própria formação e a de seus pares – é a autoformação. Nesse sentido,

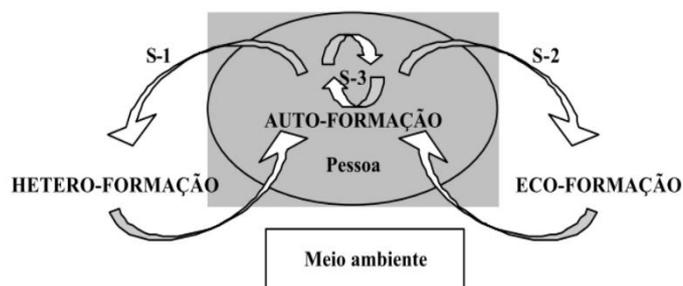
[...] a autoformação é fundamental para que haja, realmente, mudança na prática do professor porque houve uma mudança nele mesmo. Mas esse processo de autoformação precisa estar embasado na consciência que o professor tenha do tipo de dificuldades e necessidades a serem enfrentadas e dos recursos que é capaz de catalisar e mobilizar nele mesmo para que aconteçam tais mudanças (Maciel, 2003, p. 4).

Assim, diante da consciência da subalternização cultural a que é submetido – e da força do movimento colonial que o mantém refém de uma cultura única e hegemônica –, não será de outra forma, senão pela profunda reflexão de sua condição, que o professor perceberá o tamanho do desafio que o aguarda. Não poderá esperar que o sistema que o oprime lhe ofereça caminhos e possibilidades de ruptura, mas, a partir da compreensão do processo histórico que o forjou, haverá de perceber o quanto seu futuro poderá ser diferente – e sua história, outra. Também é importante destacar que a autoformação não é sinônimo de autodidatismo, mas, ao contrário, se dá no sujeito – e por ele – em diálogo com o coletivo e com o contexto.

A autoformação (por si) é identificada como parte de um movimento maior que engloba a heteroformação (com os outros) e a ecoformação – de relação com ambiente – (Galvani, 2002). Ou seja, quando exposta ao vento, ao sol e ao horizonte, a águia não conseguiria voar sem perceber-se diferente das galinhas e sem compreender que o tamanho de suas asas, a peculiaridade de seus olhos e o apelo de seus instintos poderiam fazer daquele contexto o lugar ideal para reconstituir sua identidade.

Assim, para ilustrar com propriedade essa discussão, apresenta-se a Figura 1, na qual a chamada heteroformação (S-1) representa a formação oferecida por instituições (família e escola) e a ecoformação (S-2), aquela que se dá pelas interações com o meio.

Figura 1 – Representação tripolar da autoformação



Fonte: Galvani (2002, p. 96)

A autoformação, ao relacionar-se com a hetero e a ecoformação, estabelece um processo que Galvani (2002) denomina de tripolar, de modo a evidenciar que a autoformação definitivamente se afasta de qualquer possibilidade de formação individual e isolada. Considerando essa lógica, a autoformação docente é uma peça fundamental em direção à decolonização de práticas para uma educação outra. A ecoformação afirma que um professor se forma a partir da reflexão de sua prática realizada em determinada realidade e determinado coletivo (Imbernón, 2011). Imbernón também destaca a importância da partilha de experiências para a formação docente, o que remete à ideia de heteroformação e representa, portanto, uma ruptura em relação ao modelo hegemônico de formação que prioriza uma formação baseada na transmissão de conceitos e práticas e no silenciamento do próprio docente.

Assim, quando se compreende, ainda que brevemente, o impacto do regime colonial sobre as existências, incluindo os docentes, é possível identificar caminhos para rupturas. As narrativas, nesse sentido, revelam-se como possibilidade concreta de subverter a lógica de um modelo já degradado de formação docente, e a autoformação surge como parte de uma formação outra, viável e necessária. Passa-se, a partir do exposto, a analisar alguns excertos de narrativas realizadas com componentes de um grupo que pratica autoformação, considerando alguns aspectos de sua participação nesse processo e da sua própria história pessoal e profissional.

### O que as águias contam

A consciência do engalinhamento é fundamental para que águias iniciem um despertar. Não porque se reconhecem águias, mas porque já não se contêm em caber em galinhas. Essa consciência não é fruto de um processo exclusivamente interno, autodeterminado, mas de

encontros entre engatinhados que partilham da mesma condição e do mesmo propósito de abandoná-la.

Assim, surge um grupo de docentes que se reúne periodicamente para discutir demandas, conflitos e situações cotidianas que não encontram eco e solução nas formações convencionais oferecidas pela rede – o grupo também efetua leitura de textos sugeridos por seus membros. Nos encontros, realizados de forma presencial até 2020 e remota durante o período pandêmico, a presença e a adesão são voluntárias e as discussões são pautadas conforme a necessidade que alguém ou alguns apresentam. Trata-se de profissionais da educação básica que têm em comum o desejo de buscar caminhos outros, face a uma tendência uníssona em torno de um modelo.

Os dados utilizados para este escrito integram uma pesquisa cujo projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Regional de Blumenau, que o aprovou conforme Parecer n.º 4.810.704. O grupo mencionado é constituído por 12 membros, 10 dos quais aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Aos participantes, que preferiram utilizar nomes fictícios, foi proposto que discorressem acerca dos motivos e da forma de participação no grupo; da sua percepção da formação inicial e continuada em seu cotidiano e no desenvolvimento de sua profissão; e de amarras e oportunidades para a formalização de algumas rupturas. Para atender aos propósitos deste escrito, serão identificadas expressões que permitam desvelar o impacto do binômio modernidade/colonialidade sobre a docência.

Mesmo não havendo manifestações explícitas desse impacto, é possível depreender, por meio de indícios, a presença de tendências e práticas consequentes a ele. O fato de esse impacto não ser explícito é mais uma característica que revela a sua profundidade e o quanto é fundamental estabelecer caminhos de ruptura para que se constitua uma educação outra, fundamentada em uma docência outra.

O avanço silencioso da modernidade/colonialidade sobre a formação docente e seu impacto no cotidiano do professor é testemunhado por Marta:

*Eu vejo, às vezes, eu lembro, assim, de umas coisas que eu fazia quando eu comecei a dar aula e como eu era corajosa e como eu não teria coragem de fazer essas coisas hoje em dia. Porque eu fui me endurecendo, mas hoje já tô num processo de amolecimento, [risos] [...] eu fui endurecendo pelo contato com esses professores mais velhos que tinham essa percepção de que eu tinha que ensinar gramática e exigir que soubessem todas as regras e acabou.*

Nota-se que, explicitamente, a participante revela ter sido mais “corajosa” e, ao deixar de sê-lo, foi “endurecendo”. Aparentemente, há uma contradição entre perda de coragem e endurecimento. Mas, ao observar a sequência da manifestação, percebe-se que uma atuação corajosa se contrapõe ao ensino exclusivo de regras gramaticais. Há um indício de que uma atitude corajosa implica uma ruptura da lógica que reduz a prática docente a uma postura autoritária, mecânica, marcada pela ausência de reflexividade ou de qualquer preocupação que não seja a aplicação de um conteúdo. Essa ruptura se dá pelo que a participante denomina de “amolecimento”, que amplia o compromisso do docente e se opõe à concepção de educação como um espaço de assimilação de conhecimentos, tendo o docente o papel de tutor ou simples intermediário entre o sujeito e o suposto conhecimento.

Ao relatar esse movimento, Marta também revela o quanto sua experiência tem sido uma autoformação fortemente associada ao coletivo (colegas mais velhos e experientes) e ao contexto, quando percebe que é preciso romper com uma prática que não lhe parece impactar positivamente sobre o meio. Ao mesmo tempo, ao dizer-se encorajada a não se submeter a práticas docentes de memorização de regras gramaticais, evidencia sua percepção do quanto a colonialidade lhe tolhe possibilidades de efetiva intervenção no meio no qual está inserida. Isso está presente no momento em que Marta aborda sua formação inicial e continuada:

*Eu ainda vejo a academia em geral, não generalizando, tocando em algumas experiências que eu tive, mas a academia em geral, ela ainda é muito afastada do que acontece na escola, ela ainda é muito colonial. Assim, ela é muito eurocêntrica, baseada em conceitos racionais até a última consequência.*

Desse modo, pela expressão da participante, há entre academia e escola uma distância, marcada pela racionalidade de origem eurocêntrica. Assim, constrói-se um abismo entre elas e estabelece-se à escola a função de repasse de conhecimentos provenientes dos centros (europeus); e à academia, a de produzir conhecimentos estruturados em conceitos racionais, também vindos desses centros. Essa racionalidade, associada ao eurocentrismo, é o que os decoloniais denunciam como a centralidade legitimadora, que lança para as fronteiras (as periferias) conceitos e conhecimentos oriundos de outras matrizes. Em outras palavras, essa manifestação, ainda que implicitamente, denuncia que a colonialidade – face obscura da modernidade – lança a escola e os saberes que nela circulam para longe do centro hegemônico

e legitimador. Metaforicamente, se o jeito legitimado de ser ave é o da galinha, por mais que as águias insistam e demonstrem seus saberes para o voo e para a vida para além do galinheiro, o que importa é formar aves à moda de galinhas.

As modas, que aparentemente subvertem uma certa ordem, por fim contribuem para uma fragmentação e descontextualização ainda maior do fazer docente. Sempre presentes na educação, atuam como verdadeiros cantos da sereia, seduzem e definem a atuação docente (Nóvoa, 2022), o que aparece como uma preocupação de Lúcia:

*Eu não quero participar de formações que me frustrem porque eu não dou conta de tal modismo. Eu quero sentir que a minha prática também está dentro de uma certa lógica. Então, hoje eu me sinto uma boa professora, comprometida, que quer sempre crescer. Eu acho que os nossos estudos são bem nessa ideia. Eu vejo que sozinha isso não é possível. Assim, eu leio um texto e fica pelo meu entendimento. E no grupo não... você ouve opiniões diferentes, ouvindo você falar, o Pedro, a Marta, a Padme... é tão legal saber essas opiniões. Ai, quando eu comento, eu vou pela prática, pra ver se é isso mesmo. Porque é assim, eu não tenho base teórica pra entrar numa discussão, é isso que eu tô buscando.*

Ao referir-se ao “*tal modismo*”, a participante chama a atenção para a adesão, por vezes sem critérios definidos, a uma determinada tendência por esta ter sido exitosa em um determinado contexto e segundo alguma concepção de educação e docência. Em razão da rotina docente baseada na repetição de ideias e fazeres, emerge a necessidade de trazer novidades que acabam abrindo caminho ao mercado de cursos e verdadeiros espetáculos que apresentam inutilidades como uma verdadeira panaceia (Nóvoa, 2022). Por isso, o docente, ao ver-se incapaz de cumprir o que lhe é proposto, frustra-se, sem mesmo perceber que tal proposição não está efetivamente associada à sua demanda real.

Desse modo, nota-se que, pelo fato de preocupar-se em perceber sua prática dentro de uma “*certa lógica*”, o modismo causa a Marta insegurança e que esta é suprida pela discussão no grupo de autoformação. Ao referir-se às discussões, que lhe permitem compreender um texto lido segundo diferentes opiniões, a participante destaca a necessidade de partilhas e discussões como forma de construir uma base teórica para o fazer docente. O fato de destacar a relevância das discussões em grupo e relatar que isso lhe oferece segurança e embasamento demonstra que a tríade auto-hetero-ecoformação apresenta-se como uma possibilidade concreta de formação.

Em vez de definições prévias, opiniões sempre construídas a partir das próprias vivências e das experiências dos que as partilham. No lugar de um modelo (uma moda), uma construção coletiva que estabelece relevância e pertinência ao que é divergente, visto como um convite ao aprofundamento na complexidade e não ao antagonismo. A não adesão a modelos no campo formativo, por meio desse movimento dialógico horizontal de relação entre os diferentes, reverbera também na forma como outros modelos aplicados em outros cenários da educação passam a ser percebidos.

Fernanda, ao abordar o tema da avaliação, reflete sobre o quanto a adesão a modelos pode impactar dentro e fora da escola:

*Vários modelos de avaliação, mas no final a gente tem um sistema que a gente lança nota e que a gente gera uma nota do final. E a gente continua tendo formação continuada de 500 tipos de avaliação pra gente ter vários olhares para esse aluno, mas a gente chega no sistema, a gente lança nota. E eu lanço nota quando eu tenho um documento, um documento escrito, uma apresentação, mas eu tenho que ter... Eu não tenho registro, não tá no plano, não tá nisso, não tá aqui. Então, tem as notas que a gente gera, que são obras de documento para a gente se resguardar também enquanto profissional. O pai vai chegar e dizer: “[...] tá, mas de onde que saiu essa nota que eu não vi não vi o papel, eu não vi a materialização?”.*

Por essa manifestação é possível pontuar algumas distorções fortemente concretas, por vezes camufladas, de um modelo produzido a partir de práticas hegemônicas e legitimadas e seus impactos em múltiplos aspectos. A geração de notas para alimentar um sistema demonstra o quanto o docente, mesmo consciente da complexidade inerente ao ato de avaliar, necessita engalinar-se – como a águia, que, por imposição, deixa de observar o horizonte, sentir o vento e os raios de sol e ignora o seu sentido para uma águia. A menção ao resguardo profissional é como se a águia se rendesse à ideia de que ultrapassar o galinheiro a exporia a contradições sobre as quais não exerce qualquer domínio. A materialização relaciona-se muito com a questão da racionalidade, já mencionada, em que tudo deve ser valorado (quantificado) e submetido a determinado método racionalmente comprovável.

Outro aspecto importante nessa manifestação é o fato de que o modelo de avaliação amplamente defendido e teorizado é descrito como um instrumento de avaliação e aprovação do aluno. Recai sobre ele toda a responsabilidade pelo desempenho diante do instrumento

utilizado e não há uma preocupação em estendê-lo ao processo, ao contexto e à historicidade do que é avaliado. Portanto, o impacto do modelo de avaliação, que de certa forma se ancora na meritocracia – o que o aproxima do binômio modernidade/colonialidade –, oculta responsabilidades e determina ausências estratégicas para que o modelo se consolide e justifique as exclusões dele decorrentes.

Ainda sobre a avaliação, Cris demonstra um entendimento similar:

*É o que eu te falei, o que eu mais percebo é na avaliação, porque... o sistema exige uma nota, mas a gente sabe, quem é do nosso grupo não precisa de ter uma nota para dar uma média para este aluno no final. Tu sabe quem o teu aluno é. Aquele que produz, aquele que faz, aquele que pergunta, aquele que questiona tudo.*

A abordagem aqui é similar, porque, mesmo diante da compreensão de que é preciso e possível avaliar de formas diversas, a preocupação está em cumprir a geração de uma nota. Para Cris, a participação no grupo de autoformação permite essa compreensão diferenciada, porém, ainda assim, persiste o entendimento de que a avaliação é unilateral e recai sobre o aluno, sem que outros atores e o contexto sejam passivos de avaliação. A capacidade de assimilar conceitos estabelecidos, mesmo que definidos a partir de um planejamento interno, ocupa a centralidade da avaliação. Nota-se uma ausência contundente de considerar princípios como reflexividade, criticidade, criatividade e intervenção dos estudantes e das próprias contradições de um sistema que privilegia os méritos individuais e ignora a necessidade de oferecer oportunidades para que todos possam alcançar o que necessitam e desejam.

Conforme discutido anteriormente, se o modelo de docência gestado a partir da lógica da modernidade/colonialidade fundamenta-se em uma lógica de imposição e subalternização, é por movimentos internos que se geram rupturas. O surgimento e a consolidação do grupo de estudos de que os participantes da pesquisa são parte é um desses movimentos. Essa é uma percepção descrita por Luna:

*Então eu me sinto sempre muito tranquila em opinar, expressar a minha opinião, sempre foi um grupo muito tranquilo em ouvir a opinião do outro e aceitar opinião do outro. Sempre foi um grupo de querer crescer junto. Vamos estudar juntos, vamos crescer juntos e sempre foi um grupo muito tranquilo. Tranquilo em que sentido? Nunca foi um grupo assim de se desesperar muito*

---

*frente a uma ordem de cima, no sentido assim: “Ah! Agora nós estamos nesse modelo de ensino remoto, assim, ai, meu Deus, mas como ficam os conteúdos? Sempre foi um grupo muito democrático, essa era a palavra que eu queria usar, democrático... Um passo de cada vez, vamos aprender juntos, vamos construir.*

A constante utilização do termo “*juntos*” remete à ideia de que, para a participante, efetivamente não há autoformação sem interações com outros atores do processo. Definitivamente marca a grande diferença entre ela e uma postura autodidata, que se baseia na experiência individual e desconhece o potencial da interatividade, da cooperação e do estabelecimento de uma lógica colaborativa, características de práticas nos coletivos e por eles. Não por acaso, a participante faz menção à visão de um “*grupo muito democrático*”, por haver respeito às diferentes opiniões, o que remete à composição de um ambiente dialógico constituído a partir de relações horizontais e caracteriza um Círculo de Cultura, que, segundo Freire e Betto (1985), condiz a um grupo de pessoas reunidas sem uma programação prévia, definida tematicamente conforme os interesses de seus membros, para que haja respeito aos seus saberes e à sua cultura.

Entretanto, ainda é possível perceber que a participante considera necessário um fechamento, a entrega de algo pronto, o que de certa forma contradiz a ideia de que, em um contexto dialógico, os temas, as discussões e as opiniões estão em constante reconstrução e jamais se esgotam. A necessidade de definir um produto final a ser entregue para que se tenha a sensação de cumprimento de uma meta é uma marca e uma consequência da racionalidade imposta pelo sistema orientado por uma compreensão excessivamente racional do processo de formação. Trata-se de uma perspectiva utilitarista, em que ações e mobilizações se justificam pelo êxito em alcançar resultados, geralmente pré-definidos. É o naturalista, consciente de que há uma águia entre galinhas, que fará a águia voar pela aplicação de seus métodos de ensinar o voo. Somente quando planejou colaborativamente com o sujeito águia é que foi possível despertar-lhe o desejo de voo, não como produto final, mas como passo fundamental para outras conquistas (caça, reprodução, sobrevivência). Assim, não houve um produto final!

A relevância do espaço coletivo de discussão proporcionado pelo grupo é destacada por Cris ao afirmar que:

---

*O que me motivou a continuar nesse grupo foi realmente que a gente, cada um tem o seu lugar de fala... que é o tema de um dos documentos que a gente já conversou no nosso grupo. E realmente cada um tem o seu lugar de falar nesse nosso grupo. Então, cada um é visto como um sujeito individual, que tem suas opiniões, elas são respeitadas. E é isso que agrega a esse nosso grupo [...].*

Além do caráter democrático, quando a participante expressa a garantia do respeito ao “*lugar de fala*”, tem-se um indício de que, além da liberdade de se expressar, há um movimento de construção de liberdade a partir da possibilidade de cada um expressar o que efetivamente é. Esse movimento – que gera encontros – não é apenas marcado pela liberdade dos dizeres, mas por agregar a esses dizeres o direito de expressar, cultural e historicamente, peculiaridades e singularidades dos sujeitos. A afirmação de que “*cada um é visto como um sujeito individual*”, o que aparentemente sugere redundância diante de um processo histórico de aprofundamento do regime colonial, representa uma afirmação imprescindível de que cada sujeito tem o direito de ser e existir da forma como é e existe.

Ao narrar essa sua constatação, a participante enuncia a importância de contar e refletir sobre fazeres como forma de, neles, identificar possibilidades concretas de transformação e ruptura, assim como de enunciar essa reflexão como parte de um processo autoformativo. Não por acaso, na ausência de um espaço de discussão coletiva entre pares, Luna destaca: “[...] às vezes fica muito no discurso e fica difícil pro professor pensar sozinho. Por que vem toda a informação que é jogada pra gente, e agora o que a gente faz com isso?”. Não saber o que fazer com o que é dado aponta para uma grande lacuna gerada pelo fato de que, ao ser gerado externamente, o conhecimento não encontra significado sobre demandas que são de grande repercussão interna. A referência ao “*pensar sozinho*” remete à ideia de que a formação convencional aparta os sujeitos e lhes impõe uma caminhada solitária, imputa-lhes tanto a responsabilidade pelos seus insucessos quanto uma replicação de práticas pensadas externamente e guiadas por interesses que não são seus. A expressão “*e agora o que a gente faz com isso?*” aponta que a participante os assume como fruto de uma prática formativa que – autoritária e opressiva como é a colonialidade – culmina na imposição não apenas daquilo que deve ser feito mas também do como deve ser feito.

O docente, ao fazer essas reflexões quando narra o seu fazer, também passa a ponderar sobre sua prática e para o que ela poderá contribuir a fim de romper com esse processo histórico de opressão e imposições. Apesar de mudanças serem próprias de qualquer processo histórico,

as rupturas geralmente não interessam a quem o domina e assenta seus interesses na continuidade, mesmo que adaptada, de práticas e relações que se repetem por gerações. ST, nesse sentido, destaca:

*É evidente que a escola mudou, não necessariamente pra melhor. Eu penso que, a partir de agora, teremos que realmente valorizar o que o aluno sabe, aprender com ele, valorizar o que ele traz, sabe? Isso é muito complicado, porque muitos professores querem dar conta dos conteúdos, não querem tirar esse tempo pra realmente fazer uma aula diferente, construir o conhecimento de uma maneira que seja significativa. Eu tenho essa impressão... e isso é uma coisa que poderia ter acontecido com toda esta mudança e com tudo isso que foi vivido.*

Assim, a mudança esperada será outra, não apenas decorrente de uma fruição natural e definida externamente. Para afirmar que é preciso “valorizar o que o aluno sabe”, é preciso ter clareza do que significa essa valorização. Não se pode reduzir isso à legitimação e validação acrítica do que ele, aluno, verbaliza, que por vezes é fruto do próprio processo de dominação colonial imposto por mídias, família e outras instituições. Trata-se, pois, de, a partir dessa condição e das características culturais do grupo do qual o sujeito é parte, estabelecer com ele um diálogo reflexivo que lhe permita compreender sua real condição. Não é uma compreensão dada, mas construída, que parte da história e das vivências que o forjam. Significa tomar consciência da opressão que sofre e compreender como, por quem e em que circunstâncias é oprimido. Portanto, se há uma construção de conhecimento a ser materializada, é essa.

A águia somente perceberá sua diferença em relação às galinhas – mesmo tendo vivido ou se ainda viver como uma delas – a partir do momento em que é confrontada com aquilo que apenas as águias são capazes de reconhecer. É um despertar, uma ruptura que não poderá ser contida por esquemas de controle ou por supostas práticas alheias à sua natureza, incabíveis em sua identidade. Já uma galinha, ao deparar-se com o amplo horizonte, com a mais intensa radiação solar e com a vibração dos ventos, seguirá desejando apenas cacarejar e ciscar.

### Considerações finais

Se a águia – criada e *educada* como galinha – necessita de um especialista (naturalista) para poder reconduzir-se à sua condição, por guiar-se por instintos, os seres humanos reprimidos

por um processo de repressão e silenciamento, além de contarem com possíveis especialistas (professores), dispõem de outros caminhos. Um deles é exercitar a reconstrução de sua história à medida que se desafiam a contá-la e a narrar fatos – segundo perspectivas e concepções – escolhidos e elaborados conforme a própria vivência. As narrativas, nesse cenário, revelam-se capazes de conduzir o narrador a desvelar e a recompor sua história e, nela, encontrar indícios de fatos e suas consequências, que contribuem para a condição em que se encontra.

O binômio modernidade/colonialidade aparece, assim, como um fenômeno de grande impacto sobre a docência na medida em que:

- Silencia as culturas locais e impõe uma cultura externa, considerada hegemônica, como padrão que culmina no estabelecimento de uma cultura única.
- Converte o docente – a quem cabe a função de transmitir saberes, sem atuar de forma crítica sobre o silenciamento de saberes outros – em um personagem secundário no processo de formação humana.
- Transforma a formação docente em treinamento para a prática da transmissão e a da preservação do silenciamento cultural dos estudantes, como é destacado no momento da discussão sobre avaliação.

Como não se pode esperar que o opressor ofereça liberdade ao oprimido, não se pode supor que o sistema regido pela lógica da modernidade/colonialidade aponte para uma alternativa, no caso decolonial, de docência. Dessa forma, surge a autoformação – desenvolvida coletivamente (heteroformação) e em um contexto comum (ecoformação) – como possibilidade concreta para uma docência outra. Orientada pelos interesses dos participantes e por princípios como horizontalidade, democracia e diversidade cultural, a autoformação permite a reconstrução da história dos participantes, por vezes forjada a partir de intenso processo repressivo e de silenciamento.

Nessa tarefa, as narrativas surgem como um caminho fundamental, pois:

- Consistem em descrever o que é relevante na perspectiva do narrador, segundo o que lhe parece mais impactante em seu percurso profissional.
- Não se reduzem a simples contações de histórias de vida, já que permitem compreender o que efetivamente causou mudanças no percurso do narrador.
- É possível, por analogia, considerando a metáfora “A águia e a galinha”, perceber a concreta possibilidade de características e potencialidade marcantes, como as de uma águia, serem

ocultadas e temporariamente apagadas do sujeito, agora feito galinha.

Considerando as narrativas analisadas, pode-se afirmar que indícios apontam para resquíços ou mesmo evidências do forte impacto do binômio modernidade/colonialidade no percurso profissional e formativo dos participantes. Os participantes manifestam-se silenciados por formações que desconsideram as demandas do próprio contexto de atuação; revelam sua constante exposição a modismos, que, além de não estabelecerem resolutividade, lançam a própria educação a interesses mercadológicos; e apontam para a supressão da diversidade cultural em detrimento de um modelo único sobre o qual se depositam legitimidade e credibilidade.

Assim, as narrativas podem servir de instrumento de subversão e romper, a partir das sempre presentes fissuras, com um sistema colonial que se sustenta mais pelo argumento da força do que pela força do argumento. Assim como a águia criada como galinha – aprisionada em um galinheiro e em um modelo galinha de ser e existir – encontra seu caminho pela obra de uma visita imprevista de um naturalista, o docente, em sua formação, poderá perceber o que e como é aprisionado, para, então, libertar-se e libertar os demais. Narrar uma história, para além de contá-la, é reconstruí-la a partir da compreensão dos fatos para além da superficialidade das evidências, por vezes profundamente omissivas.

### Referências

AGUIAR, T. B.; FERREIRA, L. H. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e74451, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451>

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 27. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar: Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre, 2007.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COMMODITY. In: DICIONÁRIO brasileiro de língua portuguesa. 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/dWwe/commodity/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; BETTO, F. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 1985.

GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F.; BARROS, V. M. de. (org.). *Educação e transdisciplinaridade*, II coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 95-122.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACIEL, M. D. Autoformação docente: limites e possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4., Recife, 2003. *Anais [...]*. Recife: SBPC, 2003. p. 1 - 5.

MIGNOLO, W. *Desobediência epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [S. l.], v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>

NÓVOA, A. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

QUIJANO, A. "Colonialidad y modernidad/racionalidad". In: BONILLA, H. (comp.). *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito: Libri Mundi: Tercer Mundo, 1992. p. 11-20.

STRECK, D. R. Quixotismo participativo ou uma visão de mundo participativa? Sobre participação em pesquisa social In: MACHADO, R. de C. F.; STRECK, D. R. (org.). *Participação: interfaces do Norte e Sul do Brasil*. São Leopoldo: Karywa, 2019. *E-book*.

---

WALSH, C. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejerers de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: WALSH, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala, 2017. p. 23-68. (Série Pensamiento decolonial. Tomo II).

Submetido: 11.05.2023.

Aprovado: 16.03.2024.