

## DOSSIÊ TEMÁTICO

### Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional

## **Repensar as sociedades, repensar a formação dos docentes**

Rethinking societies and teacher education

Repensar las sociedades, repensar la formación de los docentes

*Magaly Robalino*

Universidade Federal de Minas Gerais

*Carlos Crespo*

Universidad Peruana Cayetano - Peru

### **Resumo**

Dentro dos contextos de transformações nos quais estão inseridos vários países latino-americanos, os sentidos da educação se encontram em debate e surgem demandas para a formação docente. Neste artigo se colocam algumas dessas demandas e dimensões fundamentais, a partir de propostas sociais e políticas progressistas, que traduzem novos paradigmas sociais para que sejam repensados os fundamentos orientadores da formação docente de sociedades em transição e plurinacionais. Trata-se de trazer ao debate sobre as bases epistemológicas orientadoras de um tronco comum nos processos de formação docente. Os novos projetos de sociedade só serão possíveis com docentes que, recuperando o melhor de seu conhecimento e experiência, se tornem sujeitos coletivos e individuais, que sejam possuidores de capacidades para serem protagonistas das transformações da educação das transformações da educação das transformações da educação das transformações da educação sob os enfoques da justiça social, igualdade e inclusão.

**Palavras-chave:** Novos paradigmas sociais. Educação. Formação docente.

### **Abstract**

Many Latin American countries have been experiencing social transformation processes which have placed the main senses of education under debate, and consequently have developed new demands on teacher education at the same time. This article identifies some of those demands and fundamental dimensions in relation to new social paradigms, making possible to address the principles of teacher education in societies in transition from different perspectives. It is essential to contribute to the debate on epistemological basis for a common approach on the teacher training process. The new projects of society will be only possible with the support of teachers and their knowledge and experience in order to lead the process of educational transformation. They could become major actors of a new society with an education based on social justice, equality and inclusion.

**Key words:** New social paradigms. Education. Teacher education.

### **Resumen**

En los contextos de transformaciones que viven varios países latinoamericanos, los sentidos de la educación se encuentran en debate y surgen demandas para la formación docente. En este artículo se ponen algunas demandas y dimensiones fundamentales, desde propuestas sociales y políticas progresistas, que traducen nuevos paradigmas sociales para repensar los fundamentos orientadores de la formación docente en sociedades en transición y plurinacionales. Se trata de aportar al debate acerca de las bases epistemológicas orientadoras de un tronco común en los procesos de formación docente. Los nuevos proyectos de sociedad serán posibles sólo con docentes que, recuperando lo mejor de su conocimiento y experiencia, se conviertan sujetos colectivos e individuales, poseedores de capacidades para ser parte como protagonistas de las transformaciones de la educación bajo enfoques de justicia social, igualdad e inclusión.

**Palavras Clave:** Nuevos paradigmas sociales. Educación. Formación docente.

### **Nuevos escenarios en la región**

En las últimas décadas la región latinoamericana asiste a la emergencia de nuevos paradigmas sobre la sociedad y el desarrollo,

así como al surgimiento consecuente de nuevos sentidos para la educación, en medio de la persistencia de rasgos de los modelos educativos implantados en las últimas décadas del siglo XX, bajo enfoques neoliberales.

Se viven en la región experiencias inéditas de revitalización de lo público y también de presencia pública de nuevas generaciones que no quieren más la educación como lucro, por sus efectos de inequidad y exclusión (LE MONDE DIPLOMATIQUE, 2003).

En estos nuevos escenarios se reconecta a la educación con demandas históricas de sociedades interculturales y diversas, y se busca dar respuesta a la necesidad de igualdad de oportunidades para todas y todos. En consecuencia, se presentan para la Educación numerosos retos, puesto que las transformaciones requeridas están ocurriendo en escenarios en disputa, por la herencia de más de dos décadas de aplicación de agendas externas de política educativa. Pero, a la vez, se abren para la educación insospechadas posibilidades de construcción de nuevos sentidos y respuestas a las nuevas o recuperadas diversidades que surgen desde los países y pueblos.

Frente a las reformas que debilitaron al Estado durante las últimas décadas se busca recuperar su rectoría y consolidar su rol como garante del derecho a la educación, en el marco de una refundación del Estado, vinculada a un nuevo pacto social de convivencia en la diversidad y a la construcción de estados plurilingües, e interculturales que tengan la capacidad de acoger a las diversas culturas y saberes de los pueblos y naciones que conviven en su interior.

Estas transformaciones responden a un momento histórico de cambio social y político por el que transita la región latinoamericana, donde tanto las actuales constituciones políticas como las leyes educativas, recientemente aprobadas, recolocan a la educación en el horizonte de sociedades que buscan construir nuevos caminos ya no en clave de productividad, crecimiento económico, rentabilidad, etc., lógicas que caracterizaron a las políticas de los 90 (CRESPO, 2012).

Adentrados en el siglo XXI presenciamos las semillas culturales de cambios profundos en gestación, en el marco de la gran crisis cultural de la modernidad occidental. Nuevos pensamientos y sensibilidades buscan expresarse en la sociedad y la educación, alentados por la diversidad de los pueblos y la presencia de nuevos actores sociales. En esta dinámica, la formación y el trabajo docente ocupan un lugar central en los debates sobre la calidad educativa, las reformas y los proyectos educativos nacionales.

Se ha reconocido que los escenarios de construcción de las políticas educativas en la región latinoamericana oscilan, sin embargo, entre comprensiones y dinámicas contradictorias. Enfoques no sólo diferentes sino hasta opuestos, conviven de manera compleja y contradictoria en un escenario donde prima la búsqueda de la integración regional (OLIVEIRA, 2011). Así, nuevos programas y estrategias educativas se construyen sustentadas en el uso del conocimiento especializado, sin diálogo con los docentes y ocasionando el desperdicio de la experiencia (SANTOS, 2007) y de los saberes docentes (TARDIF, 2012).

Barroso (2011) ha señalado que la regulación basada en el conocimiento se asocia a transformaciones tanto estructurales como cognitivas ocurridas en el marco de medidas de modernización administrativa inspiradas en lo que se ha denominado una nueva gestión pública. El uso del conocimiento sirve no solo para fundamentar y legitimar las decisiones políticas, o garantizar su eficacia, sino sobre todo como una forma de gobernar la educación.

Para los docentes latinoamericanos surge la demanda no solamente de un nuevo pensamiento crítico, sino de una manera diferente de producir pensamiento crítico. Siguiendo esta reflexión de Santos (2007), se trata del desafío de una transformación epistemológica profunda que haga justicia cognitiva, en este caso con el sujeto docente de la educación, posibilitando su gestación como agente de producción de conocimiento y no solo ejecutor de disposiciones técnicas.

## **De las acciones para docentes a la necesidad de políticas docentes**

En efecto, los nuevos proyectos sociales y políticos contemporáneos de América Latina, que apuestan por la viabilidad de otros modelos, también están procurando repensar la educación como una estrategia fundamental para la justicia, la igualdad y la inclusión sociales. En este marco, las discusiones sobre la profesión y el trabajo docente toman relevancia como aspectos indispensables al momento de emprender verdaderas transformaciones educativas. Diversos países de la región han puesto la mirada sobre los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes como uno de los aspectos clave de la calidad de la educación y de la aplicación real de las políticas educativas.

Nuevos discursos sobre los docentes han surgido en un tiempo de cambios educativos, varios de ellos asociados a gobiernos que se proponen avanzar hacia el afianzamiento de sistemas económicos que tengan en el centro al ser humano y no al capital, como lo han expresado algunos países en la última década. En particular, hay que destacar la instalación de la noción de “políticas docentes” como acción estratégica de Estado, que va ganando espacio en las agendas públicas de la educación.

En estos discursos destacan, por lo menos, cinco grandes cuestiones urgentes: 1) el reconocimiento de las enormes dificultades que afrontan los profesores para el ejercicio de su trabajo; 2) la sobredemanda que existe a las escuelas para que cumplan tareas que, no siempre les compete; 3) la responsabilización a los docentes por resultados que no dependen sólo de su trabajo; 4) el riesgo de un deterioro progresivo de la profesión si no se asumen acciones estratégicas; y, 5) el gran valor que se asigna a la formación en servicio, en medio del reconocimiento de la desarticulación entre actores y la distancia entre las necesidades de los docentes y los contenidos de la formación.

Pero, por otra parte, se constatan medidas contradictorias en las políticas nacionales. A la vez que se reitera el valor estratégico de

acciones para el fortalecimiento de la profesión docente como un campo especializado de saber y experiencia, se adoptan en diversos países, decisiones de política para favorecer la flexibilización del empleo, incluir a profesionales no docentes como responsables de la enseñanza, estimular la competencia entre docentes y escuelas por recompensas económicas, optar por bonos económicos en lugar de políticas de remuneraciones, establecer nuevas regulaciones y sobrecargas laborales, entre otras medidas que debilitan a la profesión. En suma, el campo de las comprensiones sobre la profesión y el trabajo docente, constituye un escenario de disputas, tensiones y contradicciones.

### ¿Dónde están los docentes?

Si bien el tema docente se ha convertido en centro de discursos políticos, la tendencia se ha orientado a colocar en cuestión sus prácticas y resultados, aduciendo distintos motivos como los débiles aportes a los objetivos del desarrollo, a las metas educativas nacionales, o a los bajos lugares comparativos que muestran algunos países frente a las pruebas estandarizadas internacionales. Por lo tanto, este reconocimiento del valor estratégico del papel de los docentes se afirma en medio también de comprensiones sobre la profesión y el trabajo docente que transitan hacia la asignación de nuevas tareas y nuevas regulaciones que han significado sobrecargas laborales y responsabilización de los resultados educativos (OLIVEIRA, 2010; 2007).

La Unesco (2007) ha reforzado la necesidad de acciones integradas en políticas de largo plazo, además de señalar la situación compleja en la que trabajan los docentes. “En general, las políticas para docentes se han traducido en acciones coyunturales, de corto plazo, aisladas entre sí y muchas veces urgidas por demandas corporativas. Dos son los caminos que se han elegido preferentemente: la recuperación de los niveles salariales y la implementación de programas masivos de capacitación para maestros en servicio. Se ha demostrado que estas medidas, importantes y

necesarias, no han sido suficientes. Los viejos problemas persisten. Los enfoques tradicionales en la formación y desarrollo de los docentes; las difíciles condiciones laborales en que trabaja la mayoría; los esquemas salariales planos y poco transparentes; la carrera profesional anclada en los años del ejercicio; el papel pasivo de los maestros y su débil compromiso con los resultados de su trabajo son, entre otras, causas de los bajos resultados de aprendizaje y de la insatisfacción, frustración y conflictividad que viven los docentes. ...En los últimos años se advierte con mayor claridad que, para lograr que los profesores cumplan con lo que se espera de ellos, se requiere algo más que incrementos salariales y capacitación. Se requieren enfoques integrales, de largo plazo, y asociados a la formulación de políticas de Estado consensuadas mediante procesos de debate público” (UNESCO, 2007, p. 50-51).

Frente a este escenario, hay que preguntarse sobre los fundamentos que sustentan las reformas actuales y el lugar en que se encuentran los docentes dentro de estas dinámicas de implementación de cambios y nuevas regulaciones. Hay dilemas y retos que interesa identificar y poner en amplio debate y reflexión, como: ¿Qué tensiones o contradicciones se producen entre las nuevas políticas y regulaciones educativas con respecto a las condiciones particulares en que se gestan las prácticas de los docentes, en los nuevos contextos de desconcentración educativa e institucional?; y ¿Qué encuentros y desencuentros se aprecian entre los discursos oficiales sobre la formación y el trabajo docente y las necesidades experimentadas por los docentes en el cotidiano de la escuela?

Asociada a la interrogante anterior surge otra, referida al sentido que adquieren los cambios para los docentes. Se ha reconocido que los cambios en los sistemas educativos y en las escuelas no se sostienen si no tienen un sentido profundo para los docentes, si no interactúan con sus subjetividades y con la racionalidad de su vida cotidiana. De ahí la importancia de la construcción de sentidos para la educación, a partir de la recuperación de los docentes como actores y constructores de las transformaciones educativas.

La formación de docentes, tanto inicial como en servicio, sigue siendo un espacio privilegiado para generar esta construcción de sentidos integrando conceptos, capacidades, roles e identidades. Sin embargo, aún ahora, con todo lo que la investigación aporta y el avance de las reflexiones sobre la profesión y el trabajo, la formación de los docentes es uno de los campos en los que predominan enfoques y esquemas tradicionales (CUENCA, 2001).

La formación docente y, con mayor énfasis, la formación en servicio, ha sido una de las estrategias recurrentes de las reformas educativas en América Latina para mejorar el trabajo de los docentes y, en general, para elevar los resultados de los sistemas educativos. Los países han realizado altas inversiones y los cambios en las prácticas de los docentes no siempre han sido los esperados.

La formación integral de los docentes y su desempeño en el contexto mayor de las políticas y los cambios en la educación, con frecuencia son simplificados al igual que se simplifica la comprensión sobre los aprendizajes de los estudiantes (GUERRERO, 2009). Si el sistema educativo privilegia la habilidad verbal y el cálculo matemático como los aprendizajes fundamentales en los estudiantes, esta misma lógica prevalece en la capacitación de los docentes, con el agravante de que pese a toda la inversión realizada los resultados no han mejorado significativamente en estos campos, como lo muestran los resultados de medición de aprendizajes que se aplican en casi todos los países.

El problema mayor que ofrecen este tipo de simplificaciones en las decisiones de política educativa es uno muy elemental: su ineffectividad...El énfasis de la formación en servicio en los aspectos cognitivos de las disciplinas, énfasis que también se traducen en las evaluaciones a estudiantes y docentes, revelan dos contradicciones de fondo. En primer lugar, los aspectos recogidos por las pruebas son apenas una parte de las condiciones requeridas para definir como bueno el desempeño de un docente, a los que en ningún momento se

asigna mayor importancia que al resto. En segundo lugar, las competencias fundamentales que el currículo oficial demanda a las instituciones educativas, plantean al profesor requerimientos de desempeño ineludibles, que trascienden largamente las aptitudes verbales y matemáticas a las que se circunscriben básicamente las evaluaciones. (GUERRERO, 2009, p. 22).

### **Demandas para repensar la formación de los docentes bajo nuevos enfoques de la educación**

Primera demanda. Generar un debate amplio sobre ¿qué docentes y para qué modelo de sociedad, necesitamos formar?

En este escenario de disputa de sentidos, interesa aportar al debate y destacar algunos aspectos críticos y demandas para la gestación de un enfoque de formación docente coherente con los enfoques progresistas que se han fortalecido en algunos países. En primer lugar, colocar algunas preguntas para la reflexión, que suelen estar presente al inicio de las consultas educativas, pero que no se traducen en las propuestas oficiales de la formación docente: ¿Qué docentes para qué modelo de sociedad necesitamos formar? ¿Qué enfoque de formación docente se desprende de los nuevos conceptos de sociedades que se desea construir?

Los países, con múltiples diversidades, enfrentan la urgencia de dar respuesta a situaciones que están en el centro de las demandas sociales. Por ejemplo, la construcción de una soberanía cultural y educativa; la descolonización del pensamiento; el cambio de los patrones sociales de consumo; el cambio de la matriz productiva, el reconocimiento y la inclusión de las diversidades sexuales; la libertad de las mujeres de decidir sobre su cuerpo; el cierre de las brechas de equidad y de acceso al conocimiento; todos los anteriores, entre otros, como elementos inevitables para la construcción de sociedades con justicia e igualdad social.

En esta dirección, las posiciones divergentes surgidas en torno a los énfasis de desarrollo, guardan estrecha relación y tienen repercusión

para la definición de sentidos y quehaceres de la educación y, más específicamente, de la formación docente. ¿Se requiere primero atender al desarrollo eficiente y funcional del talento humano para asegurar una nueva matriz productiva, y solo después emprender la transformación de valores para promover sociedades equitativas? ¿Es posible articular estas dos necesidades, y en qué profundidad?

Segunda demanda. Repensar la educación a partir de nuevos paradigmas los países enfrentan al desafío y la necesidad de reconectar a la educación con demandas históricas de sociedades plurinacionales e interculturales, y buscan dar respuesta a la necesidad de propiciar la igualdad de oportunidades para todos (CRESPO, 2008). No es posible continuar reproduciendo acríticamente definiciones o estándares de calidad sin ningún horizonte de sentido. Las metas educativas responden a un modelo de sociedad deseable, aquella que se quiere construir, por tanto, calidad educativa no es una definición neutral, está atada a condiciones históricas (MINTEGUIAGA, 2011). En ningún caso resulta beneficiosa la importación ingenua de estándares y la imposición acrítica de sistemas de medición, supuestamente válidos para otros contextos. Tampoco es cuestión de proceder como si se tratara de simples reformas de contenidos. Para la formación de los docentes se requiere, en consecuencia, promover una profunda comprensión crítica de los retos que demanda la construcción de otro modelo de sociedad, de desarrollo y de educación.

Los nuevos paradigmas conectan a la educación con el fortalecimiento de las capacidades de los sujetos y la contribución a su calidad de vida. Esta es la gran apuesta, más allá de mediciones y estándares. Los valores, comportamientos, actitudes que son fundamentales en el proceso formativo de las personas no pueden ser medidos rígidamente bajo los esquemas de pruebas estandarizadas. Ello demanda ampliar modelos de evaluación y sus instrumentos y contextualizar los resultados (MINTEGUIAGA, 2011).

### **Tercera demanda: descolonizar el pensamiento**

Esta propuesta se ha levantado, especialmente en países como Bolivia, como una de sus políticas de Estado. Se ubica dentro de la denominada perspectiva pós-colonial en tanto campo epistemológico que se orienta a marcar una ruptura con la tradición clásica sometida a principios eurocéntricos. Engloba aspectos históricos y culturales, y toma para sí nuevas miradas que posibilitan la apertura para la comprensión de movimientos sociales y culturales, más allá de la hegemonía del mercado en la época de la globalización. Las mismas condiciones históricas promueven el surgimiento de estas respuestas que demandan la necesidad de otro sujeto con, al menos, tres características y capacidades: a) pensamiento que se construye desde la diversidad (aceptación del otro como legítimo otro) y en diálogo de saberes; b) convivencia que se construye desde un modo de estar en relación con los otros de manera no violenta; c) (espíritu) armonía con la naturaleza que se construye desde un conocimiento que integra el sentir, el saber y el vivir. Resulta un enorme desafío pensar estas nuevas concepciones en las políticas y estrategias de la formación de profesores.

Cuarta demanda. Recuperar los saberes y la experiencia docente en el marco de la restauración del sentido común.

El pensamiento moderno radicalizó la crítica al sentido común, guiado por una desconfianza sistemática en las evidencias que nos ofrece nuestra experiencia inmediata. La ciencia moderna se construyó contra el sentido común al que consideró superficial, ilusorio y falso. Solo medio siglo atrás, Levi-Strauss (2008) estableció el paralelo entre magia y ciencia, a las que reconoció como dos modos de conocimiento, con operaciones mentales diversas en función del tipo de fenómeno al cual son aplicadas. Por otra parte, desde la década del 60 se produjo una apertura a diferentes objetos epistémicos, especialmente en el estudio de los saberes cotidianos, del sentido común, de los juegos de lenguaje y de los sistemas de acción por medio de los cuales la realidad social e individual es constituida (TARDIF, 2012).

Santos (2010, p. 89-90) realiza una defensa del sentido común, en el marco de su reflexión sobre lo que ha denominado el paradigma emergente de la ciencia. Ha enfatizado que todo el conocimiento científico se orienta a convertirse en sentido común. Si bien reconoce que el conocimiento del sentido común es conservador y tiende a ser mistificado y mistificador, tiene una dimensión utópica y libertadora, que puede ser ampliada a través del diálogo con el conocimiento científico. A su vez, Gueertz (2008, p. 116) ha explicado el sentido común como un sistema cultural, que aunque no siempre se halla bien integrado, está sustentado en los mismos argumentos en los que se basan otros sistemas culturales semejantes.

Quinta demanda. Construir una educación intercultural crítica a partir de la recuperación de los saberes y conocimientos de los pueblos, en diálogo con el conocimiento científico.

La revalorización epistemológica contemporánea del pensamiento común implica la recuperación para la educación del valor y el significado de los saberes construidos desde las culturas de los pueblos, particularmente de los pueblos originarios. Para la gestación de otra educación adquiere importancia central la integralidad que poseen estos saberes y conocimientos, así como el valor de las dimensiones de intra e interculturalidad que incluyen aspectos como los conocimientos y saberes originarios; el pensamiento desde la intraculturalidad; la educación desde la interculturalidad y el reencuentro de los saberes (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA, 2009).

## Conclusiones

Las transformaciones educativas con enfoques de derechos e inclusión son posibles con docentes formados con una capacidad crítica y condiciones para dirigir también su desarrollo, en la convivencia armónica con los demás y la naturaleza, en la comprensión de un nuevo rol histórico para implementar dimensiones pedagógicas desde la construcción viva de la interculturalidad.

A diferencia de la educación liberal que mira al “progreso humano” de los individuos, aisladamente como átomos sociales, la construcción de nuevas sociedades requieren desarrollar pedagogías interculturales y críticas, que promuevan el desarrollo humano, social y espiritual colectivo, tratando a los humanos como seres sociales, culturales y espirituales que aprenden en interacción interétnica a través del diálogo intercultural y democrático, entre ellos y desde su contexto material, histórico, social, cultural y espiritual” (SOUZA, 2012).

Se requiere abrir un amplio debate para construir una comprensión sobre calidad de la educación coherente con los nuevos paradigmas de desarrollo que se encuentran construcción en nuestras sociedades latinoamericanas. Estos son temas de base para la reflexión sobre un nuevo sistema de formación de profesores, que aspira a promoverlos como sujetos generadores de conocimiento. Se aspira, a la vez, recuperar el espacio protagónico que tuvieron los docentes en muchos países durante los procesos de instalación de los sistemas educativos laicos y públicos (TERAN, 2014) que tuvieron un espacio protagónico en la construcción de sociedades más democráticas e inclusivas.

## Referências

BARROSO, João. Da política baseada no conhecimento às praticas baseadas em evidências: consequências para a regulação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Alexandre. **Políticas públicas e educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

CRESPO, Carlos. Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación. En: **Educación y buen vivir**. Quito: Contrato Social por la Educación en el Ecuador, 2012.

CUENCA, Ricardo. **El compromiso de la sociedad civil con la educación**: sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente, Plancad. Lima: Plancad-GTZ-kfw, 2001.

GUEERTZ, Clidford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUERRERO, Luis. Política docente: balance del periodo. En: **La educación en los tiempos del Apra: balance 2006-2009**. Lima: Foro Educativo, 2009. p. 15-36.

LE MONDE DIPLOMATIQUE. La educación no es una mercancía. Santiago: Editorial Aún creemos en los sueños, 2003.

LEVI-STRAUS, Claude. **O pensamento selvagem**. 8. ed. Campinas: Papirus 2008 .

MINTEGUIAGA, Analía. **Estudio sobre políticas y programas gubernamentales sobre escuelas de calidad en Ecuador: una revisión de una década**. Quito: Unesco, 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. 1er Simposio Internacional de Educación Intercultural del Abya Yala. Memoria. La Paz: UNESCO, UNICEF, EIBAMAZ, 2009.

OLIVEIRA, Andrade Dalila. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, mai./ago. 2007.

OLIVEIRA, Andrade Dalila. **Educação básica, gestão do trabalho e da pobreza**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Andrade Dalila. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Em: **Educação e Sociedade**. Campinas v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun., 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social**. Sao Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

|                    |                      |              |          |                |
|--------------------|----------------------|--------------|----------|----------------|
| Práxis Educacional | Vitória da Conquista | v. 10, n. 17 | p. 51-65 | jul./dez. 2014 |
|--------------------|----------------------|--------------|----------|----------------|

UNESCO. **Educación de calidad para todos:** un asunto de derechos Humanos. Santiago de Chile: UNESCO, 2007.

*Doutoranda Magaly Robalino*

Miembro del Equipo de Coordinación de la Red Estrado Ecuador.  
Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais-UFGM.  
Doctorado Latinoamericano en Educación,  
Políticas Públicas y Profesión Docente.  
e-mail: magalyrobalino@hotmail.com

*Doutorando Carlos Crespo*

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano  
Heredia y del Programa de Educación de la Universidad  
Andina Simón Bolívar, de Ecuador.  
Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais-UFGM.  
Doctorado Latinoamericano en Educación,  
Políticas Públicas y Profesión Docente.  
E-mail: ccrespoburgos@yahoo.com.mx

Recebido em: 13 mar. 2014.

Aprovado em: 14 maio 2014.