



AO SUL, UM OUTRO LUGAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Sueli de Lima MOREIRA (UERJ/Profª Faculdade de Formação de Professores)¹

Carla Marcelle Silva Gonçalves (UERJ/Estudante Graduação)²

Lorena Rodrigues Areas (UERJ/Estudante Graduação)³

Resumo: O trabalho apresenta a experiência de um grupo de professores/as/es de escolas e estudantes de licenciaturas da UERJ (Brasil) que, impulsionados pela necessidade de reagir ao desmonte da política educacional e trabalhar em conjunto a formação inicial e continuada, instituem um Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica, o *Coletivo Investigador*. Com o objetivo de contribuir para a formulação de uma *outra* perspectiva epistemológica para a construção do conhecimento docente, investe na instauração de "novo lugar institucional" (Nóvoa, 2017, p.1106) articulando as lutas docentes, o cotidiano escolar, os estágios supervisionados, o ensino, a pesquisa com princípios e autores decoloniais como Freire (1992), Fanon (2003) e Walsh (2009) e as Epistemologias do Sul (Sousa Santos, 2018). A experiência confirma caminhos para uma formação docente decolonial contextualizada na luta de povos latinos, na pesquisa colaborativa, no trabalho coletivo, numa *outra cultura* para relações pedagógicas, saberes e lugares.

Palavras-chave: Pedagogia decolonial, formação docente; escola/universidade.

O ponto de vista de colonial para professores/as/es e estudantes brasileiros em busca de formação

As ideias de Antônio Nóvoa sempre me provocaram muito, mas foi ao tomar posse na Faculdade de Formação de Professores na UERJ, há cerca de 6 anos, que fui tomada pela inquietação de suas contribuições para o campo da formação docente, desafiada pelo desejo de formular um projeto de ensino/pesquisa/extensão tendo como foco a formação docente mas, simultaneamente, a reinvenção das práticas e modelos de formação, majoritariamente, amparados na hierarquização de saberes e lugares. Foi preciso me virar do avesso, buscar outras referências em um outro foco, uma outra forma de pensar e realizar as ações e programas já acomodados pela universidade. Como professora sul-americana me desafiava a inviabilização de nossas vozes e experiências e foi na abordagem de

¹ limamoreirasueli@gmail.com - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

² cmarcellesg1@gmail.com - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

³ lorenaareas@gmail.com - Universidade do Estado do Rio de Janeiro



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE Intersecção entre universidade e escola "Paulo Freire: contribuições para a educação pública"

colonial(Freire,1992; Fanon 2003; Walsh 2009) e nas Epistemologias do Sul (Sousa Santos, 2018) que encontrei fundamento para, sobretudo em relação à função da universidade na formação docente, desconstruir as condições epistêmicas que sustentam determinados saberes científicos em relação aos demais, bem como as culturas e relações entre professores/as/es de escolas e estudantes das licenciaturas.

Os desafios que me animavam de buscar desenvolver a formação docente na universidade a partir de "um outro lugar" (Nóvoa, 2017) dialogava com princípios decoloniais propostos por Walsh (2009), em especial suas ideias acerca da "posicionalidade" ou seja, uma conduta investigativa que se realiza a partir de um "pensar desde" e de um "pensar com". O "pensar desde" trata de ação implicada a partir da história de vida e das condições de existência de quem está envolvido com o assunto. O "pensar com" se desenvolve no trabalho partilhado, coletivo, na conquista de mais diálogo, mais participação e colaboração nos processos formativos. Uma formação docente formulada a partir dos contextos dos espaços formativos que dispomos e de quem somos. Uma "posicionalidade" que parta de onde se está e com quem se está, para que possamos nos redescobrir através de outro/as/es.

Para o pensamento decolonial⁴, o colonialismo foi responsável pela negação sistemática de saberes e condições de existências de povos colonizados. A perspectiva refuta esta condição e afirma que a questão radical que pode reorientar os povos colonizados na direção da retomada de suas vozes e formas de vida é a pergunta por quem somos nós (quem eu sou/quem estamos sendo). A pergunta nos projeta numa direção epistêmica emancipada, pois, não aceita o que dizem "os outros", mas busca em si e nos seus pares o conhecimento que permite reconhecer-se portador de sua própria história. Este seria o ponto de vista de colonial: visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, suas práticas sociais, saberes e políticas.

A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta

⁴ Abordagem epistêmica vem sendo desenvolvida principalmente por estudiosos latino-americanos especialmente o Grupo Modernidade/Colonialidade (1998) dentre os quais destacamos Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgard Lander, Enrique Dussel entre outros.



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE Intersecção entre universidade e escola "Paulo Freire: contribuições para a educação pública"

é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (Oliveira & Candau, 2010, p. 24).

Nesta perspectiva teórica, podemos pensar que a formação docente que nasce na proposição decolonial representa a criação e construção de *outras* condições pedagógicas para formação docente e discente. Para além de processos de ensino baseados na transmissão, a pedagogia decolonial quer conceber a educação como uma política de negociação cultural, espaço de debates de saberes e distintas formas de vida.

Dialogando com esta perspectiva teórica, Sousa Santos (2010, 2018) afirma que estamos marcados por uma injustiça cognitiva, que vem sendo responsável pelo que denomina de *epistemicídio*, a morte de todas as outras formas de conhecimento que não as hegemônicas, aquelas produzidas nos centros de poder marcadamente, capitalista, colonial e patriarcal.

Para o autor, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, que se estrutura em uma linha de distinções visíveis e invisíveis que divide a realidade social em dois universos diferentes: o dos colonizados (Novo Mundo/*este lado da linha*) e o dos colonizadores (Velho Mundo/*outro lado da linha*)⁵. Trata-se de um modo de estruturar o conhecimento tornando inexistente todo e qualquer pensamento que não seja criado pelo outro lado da linha, ou seja, pelo Velho Mundo.

Sousa Santos afirma que "a luta paradigmática é, no seu conjunto, altamente arriscada" (2010, p. 17), o que corresponde a pensarmos que as inovações entendidas como rupturas paradigmáticas exigem de professores/as/es a reconfiguração de saberes e a necessidade de conviver com a transformação, com a energia emancipatória. Se pensarmos o problema da educação na sua complexidade, verificaremos que as condições para gerar as mudanças reclamadas e/ou sugeridas só se efetivam se conseguirmos realizar mudanças sistêmicas nos processos educacionais, não mudanças isoladas. Como atingir essa radicalidade? Para o autor, tratar a educação na perspectiva da ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória, o que, podemos supor, corresponde à superação do pensamento abissal.

No Sul um outro lugar: o Coletivo Investigador na UERJ

⁵ Utilizo não o ponto de vista do autor, mas o nosso, de país colonizado, como referência.



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE Intersecção entre universidade e escola "Paulo Freire: contribuições para a educação pública"

A experiência que apresentamos realizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (Brasil), onde um grupo de docentes de 18 escolas e estudantes de distintas licenciaturas na UERJ, autointitulado *Coletivo Investigador*⁶, reuniu-se com o objetivo de pesquisar as epistemologias para formação docente.

Aproximar escolas de universidades nas ações de formação docente corresponde a questionar a centralidade dos processos de formativos assumidos pelas universidades. Os desafios são muitos se queremos transformar escolas em locais de práticas reflexivas e universidades em espaços abertos à sociedade, e ambas em comunidades epistêmicas ampliadas. Destaca-se a dimensão coletiva da prática docente como sendo uma ação que se realiza inclusive através da colaboração. Afirma-se que a complexidade do trabalho pedagógico exige que possamos desenvolver equipes pedagógicas com competência coletiva, mais do que equipes que somem competências individuais, que possam se desenvolver mutuamente como um "tecido profissional enriquecido" (Nóvoa, 2011, p. 205) para o enfrentamento dos desafios comuns.

Com esses interesses foi preciso inventar e conquistar espaços democráticos dentro dos sistemas de trabalho de que dispúnhamos, provocando nas instituições a instauração de espaços participativos, onde pudéssemos experimentar outras formas de trabalho e enfrentamento de nossos desafios. Reunimo-nos, inicialmente, num curso de extensão, no entanto, como, metodologicamente, não acreditávamos que a universidade devesse coordenar o trabalho, assumimos em seguida o formato de um grupo de pesquisa, e de algumas parcerias no campo dos estágios. Queríamos a democratização de nossas condições de trabalho, estejamos nós com títulos, responsabilidades e funções distintas. Atualmente, temos como desafio a conquista de outros espaços institucionais tanto no interior da universidade com das escolas.

⁶ O *Coletivo Investigador* é formado por um grupo de professores e estudantes, atuantes nas cidades de São Gonçalo, Itaboraí, Niterói, Maricá e Rio de Janeiro. Constituímo-nos de 67% de professores, 22% de estudantes e 11% de estudantes e professores. O grupo é bastante diverso em relação às experiências docentes: 8,9% têm de 1 a 5 anos; 13,3%, de 5 a 10 anos; 8,9%, de 10 a 15 anos; 8,9%, entre 15 e 20; 6, 7%, entre 20 e 25; 24%, entre 25 e 30 anos de docência; 8,9% têm mais de 30 anos; 20% atuam em cargos da gestão municipal. Dentre os que estão nas escolas, 74% atuam no Ensino Fundamental, 20% na Educação Infantil, 5,7 no Ensino Superior. Em relação à formação, 2% possuem doutorado; 8,9%, mestrado; 49%, cursos de pós-graduação; 29% são graduados e 11% têm graduações não concluídas.



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE Intersecção entre universidade e escola "Paulo Freire: contribuições para a educação pública"

A dimensão coletiva de professores/as em luta e formação nos possibilita atuar e nos formar enquanto profissionais a partir da relação ontológica (quem somos) e epistemológica (o que investigamos), pois, ao compreender quem somos, temos a chance de instituir novas práticas (novas condições epistêmicas), e estas nos permitem transformar as condições ontológicas de que dispomos a fim de que possamos ser de outras formas. "O imbricamento entre a ontologia e a epistemologia constitui o avanço mais significativo do debate contemporâneo sobre a formação de professor" (Pimenta, 2008, p. 10).

Nessa perspectiva, tomando como ponto de partida a "posicionalidade" (Walsh, 2009) nos dedicamos ao nosso cotidiano: o lugar onde buscamos dar forma aos trabalhos desenvolvidos a partir de nossas lutas, projetos pedagógicos e reivindicação de mais participação no espaço acadêmico. Nesse sentido, criar um ambiente de investigação coletiva e democrática entre escolas e universidade correspondeu a buscar compreender o que estávamos fazendo para sermos os profissionais que éramos. E por esse aspecto, aquilo que fazíamos marcava radicalmente o que éramos, especialmente, porque estávamos sempre entre aquilo que queríamos ser e o que conseguíamos ser. Nossas identidades docentes sempre provisórias se constituíam, na justa medida, daquilo que compreendíamos como pessoas que assumiam para si a história de seu tempo, e mais ainda porque trabalhávamos para construir outros tempos e histórias para o fazer docente (Pimenta, 2008). Do contrário, acreditávamos, reproduziríamos processos tradicionais do fazer docente através da dependência, da reprodução de saberes e da colonização de nossas práticas.

O desafio de atuar em conjunto estudantes e professores/as/es num exercício investigativo contínuo de revisão do lugar, das relações pedagógicas e saberes na formação exigiu que nos posicionássemos acerca de nossa concepção docente e de formação. Queríamos avançar coletivamente em relação às posições teóricas, que através de uma racionalidade técnica externa a nossa realidade insiste em nos formatar previamente, impedindo o desenvolvimento de nossa autonomia docente, principalmente, como professores/as sul-americanos. Nós, docentes atuantes em áreas periféricas, em continentes também periféricos, ao buscarmos superar a distância entre teoria e prática, tão comum em nosso campo de trabalho colonizado, experienciamos um processo de luta docente, de formação e pesquisa que nos



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE Intersecção entre universidade e escola "Paulo Freire: contribuições para a educação pública"

permite ir além dos processos pedagógicos colonizados, aqueles construídos por outros a partir de realidades distintas das nossas.

Aprendemos que é preciso explorar o saber da experiência, ou seja, uma formação que seja realizada “dentro” dos contextos de trabalho através de condições de trabalho democráticas e solidárias. Acreditamos que os processos de decolonização que perseguimos dependem da instauração de políticas de aproximação entre escolas e universidades que busquem desenvolver, nas escolas, a cultura de análise de suas práticas com apoio da universidade; e nas universidades, uma formação ancorada aos desafios das escolas.

Nessa experiência de pesquisa, respeitamo-nos como sujeitos de nossas próprias histórias, propiciando-nos a oportunidade de nos recriarmos frente aos processos autoritários e homogeneizadores que nos perseguem.

Talvez, estejamos, através deste trabalho, seguindo as trilhas apontadas por Novoa (2017) e Walsh (2009), finalmente na direção de uma *outra* perspectiva epistemológica para a construção de conhecimento docente porque, ao buscar um “outro espaço” para a formação, conquistamos um espaço de trabalho que não tem a universidade no centro do processo. Aventuramo-nos na direção de construirmos uma dimensão decolonial e pública para formação docente, estabelecendo conexões democráticas entre escolas e universidade, teorias e práticas, sujeitos e funções.

No entanto, manter este processo vivo é mais que um desafio acadêmico, é político. Se a escola precisa da articulação com a universidade para compreender-se como campo de pesquisa, como campo de aventura do conhecimento para a educação, para enfrentar os ataques que sofre e se legitimar; a universidade precisa assumir que não é capaz de promover uma formação socialmente referenciada em separado da escola.

A pesquisa-ação pedagógica

Como temos afirmado (Moreira, 2018), a pesquisa-ação pode ser utilizada de diferentes maneiras, sob diversas intencionalidades, constituindo-se num vasto leque de abordagens teórico-metodológicas. No entanto, essa opção metodológica decerto investe no interesse de que a pesquisa e a ação devem caminhar juntas. Tínhamos como objetivo desenvolver uma investigação científica a partir de fontes que são historicamente construídas, como as relações de professores/as/es e



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE Intersecção entre universidade e escola "Paulo Freire: contribuições para a educação pública"

estudantes com escolas e universidade, o que exigiu a reunião de condições epistemológicas capazes de auxiliar a formulação de um campo de investigação solidária, plural, criativa e aberta ao diálogo universitário e comunitário, mas, principalmente, capaz de transformar as condições dessas relações (Brandão, 2003).

Estamos trabalhando com a Pesquisa-Ação Pedagógica de Franco (2016), que nasce numa tradição teórica, emancipatória inspirada em Freire (1982) na *Pedagogia do oprimido*. Foi através das ideias de Freire (2006) para os Círculos de Cultura, que Franco (2016) elaborou os dispositivos para a Pesquisa-Ação Pedagógica, destacando três momentos: a) a investigação temática, quando os componentes do Círculo buscam nas experiências dos participantes os temas para seus processos educativos; b) a tematização, quando o grupo decodifica estes temas; e c) a problematização ou o meio pelo qual as experiências são perspectivadas através da visão crítica em diálogo com outras referências.

Nosso percurso metodológico, é construído sobre estas bases: partimos de nossos lugares de trabalho e luta docente, saberes, histórias na direção da práxis, experienciando, num processo contínuo de autoconscientização, reflexões sobre nossas circunstâncias e perspectivas, por vezes resistindo, outras avançando coletivamente em distintas escalas e espaços.

Para Franco (2016), a pesquisa em educação tem uma perspectiva , eminentemente, pedagógica, pois estuda as práticas educacionais por meio de participação de quem as vivencia, agindo também no campo da formação dessas pessoas para que se transformem. A pesquisa-ação voltada para a formação contínua de docentes foi denominada de Pesquisa-Ação Pedagógica, pois, tem a formação como objetivo principal.

A dinâmica da investigação por *outra* perspectiva epistemológica para a formação docente como propomos através da instauração de "um outro lugar" (Nóvoa, 2017), vincula o ensino à pesquisa e a pesquisa à extensão, objetivando destacar a dimensão profissional da prática docente. Neste "outro lugar" a pesquisa configura-se como espaço de formação articulado ao ensino e à extensão universitária, como "braços" da universidade, que, através do diálogo e de compromissos pactuados, ampliam a ação universitária para estar também em algumas escolas do município. Por outro lado, busca trazer para dentro da universidade o que Sousa Santos (2010) propõe como "extensão às avessas",



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE Intersecção entre universidade e escola "Paulo Freire: contribuições para a educação pública"

quando se constrói condições para outros saberes e atores atuem no interior da universidade, convidando docentes das escolas a refletirem com estudantes universitários em espaços de formação continuada (Moreira, 2018).

Um olhar discente sobre os desafios das relações universidade-escola

Na palavra de estudantes ingressar em um curso de licenciatura significa estudar para se tornar professor/a/e e saber trabalhar em escolas, aprendendo a lidar com as interferências externas, a exemplo da pandemia que se vive e os desafios que traz para a Educação. Diferente do que muitos pensam, a universidade não prepara professores "em campo"; ela geralmente apresenta as teorias a serem aplicadas. Afirmam ter muito pouco diálogo com os professores nas escolas, o que os distancia das verdadeiras demandas vividas nas escolas.

Durante a nossa sua formação integraram o grupo de pesquisa e o fórum de relações entre escolas e universidade com o objetivo de aproximar a pesquisa do cotidiano escolar na formação docente. Tiveram interesse em participar para conhecer melhor a experiência e principalmente estarmos perto das escolas. Afirmam que quanto mais contato tiveram com as escolas e seus cotidianos, mais capazes sentiram-se de atuar, capazes de dar conta da complexidade e imprevisibilidade das realidades educativas.

Percebemos que é por meio da relação da pesquisa tratada como berço da formação que o estudante poderá melhor refletir, interpretar e questionar a situação atual e produzir alternativas, ressignificando a realidade, a criatividade e a produção de conhecimento. Afirmam que se a experiência é significativa para elas também é para os docentes. Através dessa vivência um conjunto de cerca de 40% dos professores passaram a desenvolver projetos para reingressar na universidade, nos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado; e nós conseguimos produzir diversos trabalhos acadêmicos em três eventos científicos.

Concordamos com Nóvoa, quando diz que há falta de apoio na formação à docência para articular a escola à universidade e vice-versa. Essa falta é constantemente percebida por pelos estudantes. A ausência de diálogo é notável até quando o aluno ingressa no processo de estágio obrigatório, pois, em um período universitário normal com a duração de quatro meses leva-se mais de um mês para que o aluno inicie sua vivência dentro da escola, isso se deve à burocratização dos sistemas, tanto da universidade quanto das escolas, pois, há complexos protocolos



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE Intersecção entre universidade e escola "Paulo Freire: contribuições para a educação pública"

a serem seguidos, o que reafirma o distanciamento entre as instituições. Nóvoa (2017, p.1115) nos traz uma reflexão sobre a solução para essas questões:

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores.

Este lugar deve ser um lugar de união entre pessoas comprometidas com o trabalho na formação docente e com o futuro da educação pública e de qualidade.

Acreditam porque puderam experimentar na formação universitária a possibilidade de conhecer novos modelos de formação de professores através de parcerias entre escolas e universidades. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um "lugar híbrido" (Nóvoa, 2017, p. 1114), de encontro e junção das várias realidades que configuram o campo docente, como afirmado por Nóvoa. No entanto, entende-se que há um vazio no espaço que seria de ligação, ou seja, entre escolas e universidades não há um espaço comum, o que nos desafia a todos/as constantemente.

Diante desse contexto, afirmam ter no espaço do Grupo de Pesquisa Coletivo Investigador um ambiente essencial para que vejamos as teorias aplicadas dentro da universidade sendo projetadas dentro do espaço escolar, de como usar os conhecimentos que formulam sem excluir o contexto cultural do local onde irão atuar.

É importante haver a construção de um novo espaço dentro da universidade que tenha ligações com o externo, ou seja, com a sociedade e principalmente com a escola para a preparação de novos docentes. Em seu artigo, Nóvoa destaca quatro características para esse novo lugar: "Uma Casa Comum da Formação e da Profissão"; "Um Lugar de Entrelaçamentos"; "Um Lugar de Encontro"; "Um Lugar de Ação pública". Para Nóvoa, é necessário que haja laços para que se tenha profissionais preparados para o cotidiano.

Pensam ser fundamental investir no diálogo de estudantes de licenciaturas com os professores de ensino básico, valorizando-os como formadores de futuros docentes, inclusive com apoio profissional. Não é por falta de espaço, pois este existe - o Coletivo Investigador é um exemplo. O que falta são os caminhos institucionais, desburocratizar o acesso de estudantes das licenciaturas às escolas e



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE Intersecção entre universidade e escola "Paulo Freire: contribuições para a educação pública"

um trabalho mais estreito com as Secretarias de Educação que seja capaz de aproximar a universidade das escolas.

Perspectivas para o debate

Tendo aprendido muito nesses últimos anos, com base em nossas pesquisas e experiências pedagógicas⁷ desenvolvidas através da articulação da luta, à formação e à pesquisa docente afirmamos que nossas identidades nos impõem uma pedagogia fundamentalmente política e, uma política, eminentemente pedagógica, no entanto, somos cautelosos em relação aos potenciais por mudanças que, possuímos. Há restrições crescentes nos nossos espaços de trabalhos para o desenvolvimento de práticas democráticas e emancipatórias. Contra isso pensamos ser necessário agir não importando a escala de nosso alcance e seus impactos. A luta de professores/as/es pela educação pública é uma gramática da qual não podemos nos afastar mesmo reconhecendo que este é um momento crítico para nosso país, continente e para o mundo. Se somos alvo das atuais políticas neoliberais que avançam no Brasil, como a veracidade com que somos atacados comprova, só nos resta exercer nosso poder, resistir e falar cada vez mais alto e em conjunto.

O trabalho que desenvolvemos é atravessado todo o tempo pelas lutas sociais por isso, é preciso dizer, que nos compreendemos como "docentes em luta" ou "em luta formação". Em que medida a luta nos forma? Em que medida formamos a luta ao nos formar? Foi mergulhando nas contradições de nossas lutas pela educação pública que reinterpretemos nossas práticas e iniciamos um trabalho de reação coletiva diante do contexto opressor em que nosso país se encontra.

Em coletivo, aprendemos a manter nossa revolta viva através de formas solidárias de existência e aos poucos mantemos o imponderável e o devir histórico como possibilidades de nos reinventarmos como sujeitos sociais.

Seria possível afirmar que aproximar escolas de universidades nas ações de formação docente corresponde investir em comunidades epistêmicas plurais, decolonizadas, com condições de emancipar as hierarquias que sempre marcaram a universidade? Supomos que, através de relações dialógicas e democráticas entre teoria e prática, universidades e escolas, professores/as/es e estudantes avançamos

⁷ Ver publicações realizadas no site: <https://coletivoinvestigad.wixsite.com/website>



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE
Intersecção entre universidade e escola
“Paulo Freire: contribuições
para a educação pública”

na construção de um *espaço formativo* constituído de outro ambiente epistemológico e capaz de nos fortalecer nas lutas políticas e teóricas que enfrentamos. Transformando escolas em locais práticas reflexivas e universidades em espaços abertos à sociedade, experienciamos a construção de um campo ampliado de aprendizagem escolar e universitário, em que a formação docente é formulada através de um trabalho cooperativado.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. ***A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa em educação.*** São Paulo: Cortez, 2003.

FANON, F. ***Os condenados da terra.*** Lisboa, Letra Livre, 2015.

FRANCO, M. A. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e participação. ***Revista de Educação Temática.*** Campinas, 2016, v. 18. n. 2, p. 511-513.

FREIRE, P. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.*** São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. ***Educação e mudança.*** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MOREIRA, S. L. Escolas e Universidades em formação docente. ***Revista Aleph,*** Niterói, 2018, v. 15, n. 30, p. 165-186.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação do professor. In Gatti, B. A. et al. (Org.), ***Por uma política nacional de formação de professores.*** São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

NÓVOA, A. (2017), “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.” ***Cadernos de Pesquisa,*** 47, 166, 1106-1133.

OLIVEIRA, L. F. & CANDAU, V. M. F. (2010). Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. ***Educação em Revista.*** Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr.2010.

PIMENTA, S. G. In Leite, Y. U. F. Ghedin, E. & Almeida, M. I. ***Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática.*** Brasília: Liber Livro Editora, 2008.



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE
Intersecção entre universidade e escola
“Paulo Freire: contribuições
para a educação pública”

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional n. 95/2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 30 set 2019.

SOUSA, S. B. **O fim do império cognitivo: afirmação das epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2018.

SOUSA, S.B. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

WASH, C. 2009. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir**. *UMSA Revista (entre palabras)*, v. 3. Disponível em: <https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh/>. Acesso em: 22 ago 2019.