

Escolas e universidade pesquisando a formação docente.

Schools and university researching teacher education.

Resumo

O fórum de relações entre escolas e universidade teve como objetivo articular pesquisa ao cotidiano escolar investigando caminhos para ressignificação da formação de professores. A metodologia adotada foi a *pesquisa-ação pedagógica* (PAPE) (Franco, 2016) e os resultados indicam a necessidade de maior aprofundamento dos conceitos de educação pública, democrática e laica na formação de professores.

Palavras-chave: Epistemologia da Formação de Professores; Escolas; Universidades.

Abstract

The forum of relations between schools and university had the objective of articulating research to the school daily investigating ways to re-signification of the formation of teachers. The methodology adopted was pedagogical research-action (PAPE) (Franco, 2016) and the results indicate the need for a deeper understanding of the concepts of public, democratic and secular education in teacher training.

Key words: Epistemology of Teacher Training; Schools; Universities.

O esforço de reconfiguração da formação de professores e pesquisadores no Brasil é marcado pelo desafio da aproximação entre os campos das ciências da Educação e das Ciências Sociais.

A compreensão do mundo social demanda a capacidade de interpretação, que vai além da simples observação direta. O que os olhos veem não revela tudo o que o constitui. A interpretação da realidade social é campo de intensas disputas entre cientistas e intelectuais. Segundo Gramsci (1978) os distintos grupos sociais criam, de modo orgânico, para si, os intelectuais que os auxiliam a elaborar sua compreensão do mundo, sua consciência. Se concordamos com o autor, temos o desafio de ler criticamente as diversas produções intelectuais elaboradas pelos distintos grupos, pois cada uma representa organicamente determinados interesses e pontos de vista. Para Gramsci (GRAMSCI, 1978, p.8) os intelectuais atuam como “persuasores permanentes”, extremamente implicados nos interesses que representam.

Na América Latina e, em especial, no Brasil, onde a desigualdade social nos marca de forma tão contundente, a leitura da realidade social e as interpretações produzidas pelos intelectuais que constituem a sociedade brasileira, não é diferente. O que escolas e universidades utilizam para constituir seus currículos foram elaboradas em condições de disputas que precisam ser compreendidas, independente da posição social que se queira defender.

A ação de mudança e superação das condições sociais desiguais em que vivemos depende da nossa capacidade política de compreender e buscar caminhos diversos dos estabelecidos para atuar no mundo. Isto depende, em muito, das formações que podemos acessar nas nossas carreiras profissionais. Se nestes espaços também se vê o predomínio destes discursos dominantes, as alternativas de mudança crítica fica menor. Neste ponto, recorreremos a dois autores que têm contribuído para a produção de interpretações críticas e capazes de auxiliar-nos nesta complexa tarefa de compreendermos nossa realidade social, em especial as condições profissionais que marcam nossa profissão docente. O primeiro, Souza (2016), afirma que no Brasil a “violência simbólica” produzida pela intelectualidade dominante no país que nos convenceu de que o maior problema que possuímos não é a desigualdade social, mas a extrema corrupção associada exclusivamente ao Estado. Esta percepção tem levado ao desenvolvimento de uma falsa oposição no país: de um lado o Estado tido como o único responsável pela corrupção e do outro o mercado, que é o reino da eficiência e da virtude. O autor debate a tendência dominante entre os sociólogos que marcaram diversas gerações, como Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda, buscando explicar como suas ideias são determinantes para uma interpretação da realidade brasileira a partir dos interesses das classes dominantes, pouco interessadas em aprofundar o debate em torno da desigualdade.

Para Souza (2016), o impacto avassalador nas ciências sociais brasileiras e latino-americanas a partir de 1960 — a gênese do que chama de “culturalismo brasileiro” — foi criada a partir da obra “*Casa Grande & Senzala*”, de Gilberto Freyre, em 1930. Freyre é o responsável pela ideia de que no Brasil a miscigenação é pacífica e uma “virtude” do brasileiro. Para Souza (2016) esta ideia cai como uma luva nos interesses da elite do país,

pois a ideia de miscigenação racial funcionava como redutora de todas as diferenças, em especial as diferenças de classe, abrindo espaço para que o brasileiro se compreenda na perspectiva da cordialidade e desenvolva um orgulho em relação a isto. Essas ideias que associam o povo brasileiro às ideias de sensualidade, hospitalidade, cordialidade, entre outras, são a evidência do que o autor caracteriza o brasileiro: “não passível de discussão” vinculando a identidade brasileira à aceitação.

As contribuições de Sergio Buarque nascem do diálogo com as de Freyre. Como liberal, idealiza os Estados Unidos da América como a terra da justiça social e da igualdade de oportunidades e vê o Brasil como a terra onde o homem cordial brasileiro é emotivo, avesso à razão e por isto moralmente inferior, além de geralmente corrupto. (SOUZA, 2016)

As contribuições de Souza (2016) que destacamos aqui evidenciam como na perspectiva social somos marcados por ideias que não colaboram para desnaturalizar a vida política social brasileira, pois não abordam os problemas da desigualdade ou do racismo.

Continuando a reflexão, vejamos o que diz o segundo autor: Sousa Santos (2007) 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.

Para o autor, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, que se estrutura em uma linha de distinções visíveis e invisíveis que dividem 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*)ⁱ. 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.

O conhecimento e o direito modernos representam, na visão do autor, as bases do pensamento abissal. O campo do conhecimento consiste no monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso com relação à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Esse monopólio está, para ele, no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científica e não científica.

Tal processo levou ao desperdício e à destruição de muitas outras experiências, pois tudo o que se produziu sob outros princípios epistemológicos não foi reconhecido como real. O autor refere-se a um *epistocídio*, à “morte” de todas as outras formas de conhecimento, e afirma que as universidades (e por extensão, penso eu, as escolas também) são centros de implantação das bases do pensamento abissal.

Sousa Santos (2010, p. 17) afirma que “a luta paradigmática é, no seu conjunto, altamente arriscada”, o que corresponde a pensarmos que as inovações entendidas como rupturas paradigmáticas exigem de professores 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 inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória, o que, podemos supor, corresponde à superação do pensamento abissal.

Sousa Santos sugere ainda que, para superarmos a condição abissal em direção ao pensamento pós-abissal, além de reconhecermos sua existência, é necessário também que os pesquisadores *daquele lado da linha* (Hemisfério Norte) reúnam-se aos das regiões periféricas e a suas epistemologias. Desafia a universidade contemporânea (e por extensão, a escola) a colaborar na estruturação do pensamento pós-abissal, por meio de “uma amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam novas constelações de sentido referentes tanto à compreensão como à transformação do mundo” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 84).

Para o conhecimento pós-abissal, um conceito importante é o de *incompletude*, pois trabalha com a ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e de que a diversidade epistemológica ainda está para ser construída. Nessa perspectiva, o conhecimento é *interconhecimento* e se desenvolve pelo diálogo expresso nas continuidades, simultaneidades ou possíveis *atravessamentos* entre saberes. O pensamento pós-abissal supera o isolamento por meio do que valoriza e nomeia de *copresença*, isto é,

aprender com o outro, sem nos esquecermos de nós mesmos. “[...] a busca pela credibilidade de conhecimentos não científicos não significa o descrédito do pensamento científico [...] mas explorar a pluralidade do pensamento científico” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 87).

Para o autor, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva. Nesse sentido, um dos caminhos para superarmos a crise da formação docente é o diálogo entre os saberes científicos e os outros conhecimentos cotidianos, por meio de uma prática extensionista, que seja construída no diálogo entre escolas e universidades, isto é, uma prática verdadeiramente participativa. Esta seria a base de comunidades epistêmicas mais amplas e com condições de superar a hegemonia cultural e científica e produzir o *interconhecimento*, em que cidadãos e grupos sociais possam intervir sem necessariamente estar na posição de aprendizes.

Diante desse contexto teórico, podemos afirmar que aproximar escolas de universidades nas ações de formação docente corresponde a questionar a centralidade dos processos de formação de professores. Cabe nos perguntarmos como constituir um *espaço formativo* constituído de ambas. O que nos desafia que pensemos como poderíamos transformar escolas em locais de práticas reflexivas e universidades em espaços abertos à sociedade. O que nos desafia é a construção de um campo ampliado de aprendizagem escolar e universitário, em que a formação docente está em diálogo com uma comunidade epistêmica mais ampla.

No entanto, o quadro atual é desafiante para a América Latina. A disputa entre aqueles que buscam reescrever a história do continente na perspectiva descolonizadora e os que trabalham por sua recolonização se acentua. Diversos governos conservadores tomam o poder, nem sempre através de eleições, e o controle do Estado sobre as populações se acentua através de diversas estratégias, dentre elas o ataque ao projeto de educação pública como direito da população. Para Sousa Santos (2007) a educação deve adquirir ainda mais destaque quando está em disputa outra “forma para o mundo”. Afirma que a educação pode estar associada aos processos de manutenção da vida social, como também a um espaço depositário de esperanças para as transformações e as utopias dos homens, sendo, de uma forma ou outra, espaço de disputas intensas.

A revisão das condições epistêmicas nas quais se apoiam as práticas de formação de professores tem relações diretas com as interações entre escolas e universidades, o que implica numa revisão das relações de saberes entre ambas. No entanto é necessário nos perguntarmos como se efetiva a parceria entre escola e universidade, se a perspectiva de construção de conhecimento sempre foi de responsabilidade exclusiva da universidade? Enquanto isso, as escolas são compreendidas como espaço de práticas do conhecimento produzidos na universidade.

É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores (NÓVOA, 2011, p. 204).

Uma epistemologia da formação docente que se contraponha à racionalidade técnica e que possa articular-se com as vidas dos professores nos seus contextos profissionais, no campo das lutas sociais, nas escolas e universidades, ou seja, em relação direta com seus valores, desafios e potências é ainda um desafio no Brasil. Demanda um alargamento de nossas concepções formativas, de nossas relações com os conhecimentos. Outras relações entre teoria e prática estão sendo gestadas nesta direção.

Silva Jr. (1990) e Nóvoa (2011) destacam a dimensão coletiva da prática docente como sendo uma ação que se realiza inclusive através da colaboração. Afirmam 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 enriquecerem-se mutuamente como um “tecido profissional enriquecido” para o enfrentamento dos desafios comuns. Essa condição coletiva e colaborativa da prática docente exige uma postura de partilha de práticas e uma grande capacidade de comunicação entre professores, inclusive voltando-os para sua presença pública em compromissos articulados às lutas políticas que empreendem.

É neste contexto que nasceu a experiência que apresentamos realizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, onde um grupo de professores de escolas e universidades públicas, autointitulado *Coletivo Investigador* reuniu-se num Projeto de Extensão. O **fórum de relações entre escolas e universidade** teve como objetivo articular a formação docente à pesquisa ao cotidiano escolar, buscando: 1) contribuir para o desenvolvimento de caminhos para a educação que superem o círculo negativo que a

tem marcado; 2) resistir aos processos de precarização e perda da autonomia docente através de práticas de empoderamento e participação coletivas; 3) valorizar a dimensão solidária na prática pedagógica nas escolas e universidade através da ressignificação das relações entre ensinar/aprender/pesquisar.

A metodologia adotada foi a *Pesquisa-Ação Pedagógica* (PAPE) (Franco, 2016); durante cerca de 6 meses o grupo se reuniu buscando experienciar processos de investigação coletiva estruturados a partir da intenção, clara de propósitos políticos comprometidos com a inversão das relações dominantes entre escola e universidade.

A experiência nos mostrou que é possível através da parceria escola/universidade pública continuar nos formando como professores e estudantes com distintas experiências, principalmente se buscarmos estruturar espaços de reflexão (que podem assumir distintos formatos) em conjunto, reconhecendo os saberes de todos através da instauração de práticas democráticas que nos permitam formular o cotidiano escolar, como espaço de práxis, e buscar a compreensão crítica que leva a apropriação transformadora de professores sobre seu trabalho. Defendemos o saber científico sem tréguas, mas falamos da participação de outros sistemas culturais, tradicionais ou não, nos processos de pergunta e de busca de respostas, científicos.

Tudo está ligado a tudo, e tudo o que um plano de vida parece separado, em outro, mais profundo, mais compreensível, está unido. As oposições com que a ciência moderna trabalha não conduzem a integrações posteriores. Não nos tem levado a uma percepção mais completa, mais verdadeira e mais totalizadora de qualquer coisa que tenha se constituído como “objeto de pesquisa”. (BRANDAO, 2003, p 37)

A pesquisa-ação pedagógica como opção epistemológica para a formação de professores

A opção pela pesquisa-ação pedagógica como método de investigação expressa um posicionamento acerca da sociedade e da educação. Compreendendo a educação como prática social, que reúne saberes de distintos grupos, buscou-se a construção de um contexto colaborativo para a pesquisa, em que todos os participantes são ao mesmo

tempo sujeitos e pesquisadores na produção de conhecimentos. Desenvolver uma investigação científica a partir de fontes que são historicamente construídas, como as relações de professores e estudantes com escolas e universidade, 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. (BRANDÃO, 2003)

Para Franco (2008), pesquisar educação é atuar em meio a uma concepção metodológica que supera a concepção dualística que pensa o objeto em separado do sujeito. Essa concepção não corresponde a uma concepção subjetivista, mas a outra racionalidade para a pesquisa em educação. A autora afirma que a pesquisa em educação tem uma perspectiva eminentemente pedagógica, pois estuda as práticas educacionais por meio da participação dos próprios sujeitos, agindo também no campo da formação dos envolvidos, transformando-os. Essa opção pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre fatos e valores, entre pensamento e ação e entre pesquisador e pesquisado. (FRANCO, 2012)

Para iniciar o trabalho foi necessário nos perguntarmos o que deveríamos fazer quando somos o que queremos interpretar e conhecer? Quando fazemos parte do que chamamos de “objeto de conhecimento”, ou seja, aquilo que queremos conhecer e interpretar? Diante destes desafios nos apoiamos em Brandão (2003) e Franco (2016) para elaborar um plano de investigação científica coletivo.

A pesquisa foi desenvolvida buscando elaborar condições que nos permitissem que as relações entre universidade e escolas fossem experienciadas de forma horizontal, de modo que pudéssemos acessar os saberes que nascem dessa reunião. Queríamos a emancipação e o empoderamento de professores através de processos de investigação partilhada, um trabalho **com** professores e não **para** professores pois sabemos que quando compreendemos nossa prática temos mais poder para transformá-la.

A pesquisa-ação voltada para a formação contínua de professores foi denominada por Franco (2016) de pesquisa-ação-pedagógica, pois tem a formação como objetivo principal. Aqui é importante esclarecer que não se trata de tornar os professores pesquisadores profissionais, mas de realizar um trabalho coletivo que permita ao

professor rever as teorias educacionais e as relações com suas práticas, para que possa ter condições de reconstruí-las.

A conquista da autonomia docente não é uma qualidade de alguns, mas um processo que se conquista coletivamente e gradativamente, garantindo ao professor o acesso a condições complexas que constituem o campo da educação (Franco, 2016). Para tanto, investimos em práticas de formação coletivas, pois acreditamos que se vivenciarmos as condições complexas em coletivo, compreenderemos a dialética formativa que conduz à revisão crítica de nossas práticas. Assim, compreendemos a dimensão social, historicamente determinada e ideologicamente comprometida, como parte integrante do fazer pedagógico, aspecto que, mesmo simples, ainda é um desafio no Brasil, como este trabalho confirma.

A dinâmica de um processo formativo centrado na escola, como propomos, vincula o ensino à pesquisa e a pesquisa à extensão, objetivando formar o professor, como profissional, capaz de compreender e atuar na realidade educacional contemporânea; da mesma forma que cria condições para a universidade expandir seu papel social. A pesquisa configura-se espaço de formação articulado à extensão universitária, como “braços” da universidade que, através do diálogo e compromissos pactuados, ampliam a ação universitária para estar em algumas escolas do município. Por outro lado, busca, também, trazer para dentro da universidade o que Sousa Santos (2010) propõe como “extensão às avessas”, quando se constrói condições de outros saberes e atores atuarem no interior da universidade, convidando os professores das escolas a refletirem juntos com os estudantes universitários em espaços de formação continuada.

As fases da pesquisa

A educação, como nos ensinou Paulo Freire (2006), é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado. O trabalho que desenvolvemos vem buscando colaborar para a conquista das condições capazes de promover esse diálogo, principalmente entre as experiências de professores com distintas formações e experiências. O desafio tem sido desenvolver condições epistemológicas voltadas para

que professores ampliem suas condições de escuta e trocas entre si, bem como colaborar para a partilha de saberes entre escolas e universidades.

Mesmo concordando com Freire (2006), foi surpreendente como nas reuniões ficou explícita a disponibilidade de todos os integrantes de pensar coletivamente, os pensamentos foram construídos em sucessivas apropriações de um narrador ao outro. Talvez porque havia entre os integrantes o interesse na experiência da partilha na elaboração de conhecimento. Pensando juntos, nosso pensamento foi adquirindo diferentes “formas” durante o processo, todas complementares.

Estruturamos o trabalho em várias etapas.

Começamos buscando nos constituir enquanto coletivo, identificando nossas trajetórias individuais e integrando-nos através de nossos interesses.

Em seguida, realizamos mapas gráficos de nossas experiências, buscando os aspectos comuns, aqueles que poderiam nos auxiliar na elaboração de nosso objetivo de investigação/trabalho conjunto.

De posse de nosso objetivo, trabalhamos a partir dos mapas de experiências que havíamos montado, buscando detalhá-lo, explicitando suas partes e relações.

Em seguida, a partir de conceitos identificados, selecionamos autores para nos auxiliar no debate. Este trabalho foi realizado através de diversas dinâmicas, todas buscando a compreensão da complexidade dialética que nos envolve.

Em todas as fases buscamos a flexibilidade com nossas agendas sempre implicadas em contextos complexos de trabalho. A imprevisibilidade que os processos criativos demandam muito nos mobilizou, “os espaços” de dúvida e inquietação que precisamos suportar até conquistarmos a inteligibilidade através do coletivo gerou muita angústia no grupo, que admitia estar acostumado a executar planos previamente elaborados.

A escuta solidária e a expressão continuada também foram partes fundamentais de todo nosso trabalho, alargando nossos movimentos, seja individualmente, seja coletivamente.

Desse modo, foi preciso instaurar espaços institucionais, sem muito controle, livre de formatos, regras e muitas burocracias onde trabalhamos em rodas, nos olhando livres dos papéis sociais que assumimos, no exercício de ver no “outro” um praticante direto

de *nossa* própria experiência. E, juntos, mesmo que em condições distintas, reduzimos os conflitos com o que em nós é desigual vivenciando a pesquisa participante. (BRANDÃO, 2003).

Até o momento, a tarefa de sistematizar, de construir sínteses, ficou a cargo da pesquisadora responsável, mas o movimento tende a tomar grupo. Este é o desafio do presente.

Algumas contribuições formuladas a partir da investigação

Primeiro, é preciso dizer que o material aqui apresentado é parcial, tendo sido elaborado ao término da primeira fase do trabalho, quando preparávamos o Fórum de Formação Docente, que será desenvolvido pelo Coletivo Investigador com os professores da rede municipal local. Nessa ocasião, então, será possível reunir um material ainda mais complexo. O material que apresentamos neste momento é resultado do trabalho de um pequeno grupo de professores (de universidade e escolas) gestores municipais, orientadores educacionais e estudantes de universidade. Um grupo que, além de diverso, cerca de 70% atuam em mais de uma escola, inclusive em cargos de coordenação municipal, o que faz do grupo muito conhecedor e representativo da realidade local.

Destacamos a seguir aspectos comuns nas falas de todos que nos ajudam a compreender, na perspectiva de futuros e atuais professores, a formação docente no contexto desta pesquisa:

- Reconhecem que a formação profissional que tiveram não foi suficiente para dar conta da imprevisibilidade da realidade educativa que encontraram nas escolas. Por isso, admitem que buscam continuamente aperfeiçoar sua formação pedagógica a fim de compreender a complexidade das relações entre sociedade e educação.
- Trabalhando em condições precárias, professores muito rapidamente se tornam insatisfeitos com suas carreiras profissionais e, o que nos parece mais grave, com pouco instrumental para ressignificar os sentidos da prática cristalizados no seu cotidiano escolar. O que, afirmam, geralmente implica em mais vulnerabilidade do fazer docente,

instaurando um ciclo negativo de trabalho, que, acreditam, pode ser rompido através da instauração de espaços de trabalho reflexivos nas escolas e nas universidades públicas.

- As escolas são caracterizadas como espaços de muita contradição: se por um lado há no cotidiano escolar saberes e potenciais que precisam ser valorizados, revelados e amplificados, por outro, afirmam que há também muita improvisação, pouca reflexão e muita precarização de processos das condições de trabalho.

- Para o grupo, nós professores precisamos compreender mais detalhadamente as dimensões que caracterizam a escola pública, pois afirmam que estas ainda são um desafio enorme nas redes públicas. Muitos professores, mesmo atuando nestas redes públicas, não compreendem a escola como um espaço de garantia de direitos, de produção da diversidade, de conquista da justiça social. Nesta perspectiva, assumem, constantemente, uma perspectiva privada, baseada em seus credos e valores, desconhecendo as dimensões públicas que devem marcar sua atuação.

- Admitem que as posturas que os professores mais facilmente estranham nos seus alunos são as que se destacam do *status quo* e estas são geralmente fonte de angústia ou repressão. Por outro lado, o grupo afirma que há muita resistência entre os estudantes que, cada vez mais, cobram de professores que tornem as escolas um espaço de todos, querendo ser respeitados em suas diferenças. Estas cobranças de estudantes se manifestam tanto nas ocupações realizadas pelos estudantes nos espaços físicos da escola, como na própria violência cotidiana que promovem.

- A tensão entre autonomia escolar e a gestão promovida pelos sistemas de ensino sobre as escolas é outro ponto do debate em torno dos desafios para a conquista da dimensão pública na educação. A tensão entre a necessidade das escolas de viverem processos independentes e os sistemas que dizem precisar avaliá-las continuamente é grande. A construção conjunta do Plano Municipal de Educação, realizado em 2015/16, é apontado como uma experiência ação pedagógica democrática que, apesar das contradições que absorveu na sua forma final, se constituiu numa conquista compartilhada entre escolas/secretarias e universidade pública.

- Há um reconhecimento entre todos os integrantes do Coletivo Investigador de que as universidades públicas são antigas parceiras da escola básica.

Considerações e perspectivas

O exercício investigativo de repensar a formação de professores exigiu que nos posicionássemos acerca de nossa concepção de professores e de formação. Para o desenvolvimento de parcerias entre escolas e universidade, voltada para a formação docente, achamos necessário reunir diferentes pontos de vista num trabalho em grupo. Queremos avançar coletivamente em relação às posições teóricas que através de uma racionalidade técnica externa a nossa realidade nos formata previamente, impedindo o desenvolvimento de nossa autonomia docente. Nós, professores atuantes em áreas periféricas, em continentes também periféricos, buscamos superar a distância entre teoria e prática, tão comum em nosso campo de trabalho, experienciando um processo de formação que nos permita ir além dos processos pedagógicos colonizados, aqueles construídos por outros a partir de realidades distintas das nossas.

A experiência que vivenciamos em conjunto nos mostrou que a pesquisa-ação pedagógica (PAPe) é importante ferramenta de formação para nós, pois se move numa racionalidade diferente da que vem orientando a formação profissional de professores. Através dela nos aproximamos de metodologia que nos respeita como sujeitos de nossas próprias circunstâncias, propiciando-nos a oportunidade de elaborarmos *nossos* saberes de forma emancipatória. (Franco, 2016)

Nesta primeira fase, organizando o curso de extensão para professores, escolas e universidade públicas instauraram este campo de pesquisa, com professores distintos exercendo um trabalho intelectual em conjunto, investigando as condições capazes de nos emancipar individual e socialmente. Até o momento podemos afirmar a importância deste trabalho para os esforços que promovem a formação de professores na perspectiva da escola pública, democrática e laica.

¹ Utilizo não o ponto de vista do autor, mas o nosso, de país colonizado, como referência.

Referências

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

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia; GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia S. Pesquisa Ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. In Revista de Educação Temática. Campinas, v.18. n. 2, 2016, (p. 511-513)

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

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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

SILVA JUNIOR, Celestino. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.

SOUZA, Jessé. A tolice da inteligência brasileira. São Paulo: LEYA, 2015.

SOUZA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal – das linhas globais e uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos** – Cebrap, n. 79, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr 2014.

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