

Articulações entre uma perspectiva ancestral e discussões sobre coletividade docente

Articulations between an ancestral perspective and discussions about teaching collective

Lívia Azelman de Faria Abreu¹
Wellerson Quintaneiro da Silva²
Gilmar Teixeira Barcelos Peixoto³

Resumo: Este trabalho compõe uma agenda de investigação que visa refletir sobre professores e suas produções de saberes. Para isso, partimos do pressuposto de que docentes são sujeitos políticos, que atuam em espaços de tensões coloniais e produzem saberes nas suas práticas, inclusive de maneira coletiva. Em um recorte, aqui objetivamos tensionar articulações entre uma perspectiva ancestral e discussões sobre coletividade docente. Assim, realizamos uma (re)leitura da ideia de Práticas Docentes Compartilhadas (PDC) e, ao final, apresentamos fragmentos de atividades empíricas orientadas por tal discussão teórica. Como resultado, entendemos que a filosofia africana *Ubuntu* nos traz uma dimensão contracolonial na compreensão de práticas compartilhadas, numa insurgência a dinâmicas coloniais de seres e saberes, inclusive na possibilidade da ancestralidade se contrapor à modernidade.

Palavras-chave: Colonialidade. Práticas Docentes Compartilhadas. Saberes Docentes. *Ubuntu*.

Abstract: This paper consists of an investigation that aims to reflect about teachers and their knowledge production. For that purpose, we start assuming that teachers are political subjects, who work in colonial tension and produce knowledge in their practices, including collectively. In short, we aim to tension area connections between an ancestral perspective and discussions about educational culture. Thus, we (re)read the idea of Práticas Docentes Compartilhadas (PDC) and, in the end, present fragments of empirical activities guided by such theoretical discussion. As a result, we understand that the African Ubuntu Philosophy brings a countercolonial dimension in comprehension of comparative practices, at a insurgency of colonial dynamics of beings and knowledge, including the possibility of ancestry counteract modernity.

Keywords: Coloniality. Práticas Docentes Compartilhadas. Teaching Knowledge. *Ubuntu*.

1 Introdução

A história da formação para o trabalho no Brasil perpassa caminhos de lutas, resistências e opressões de seres, saberes e modos de ser e estar no mundo. Por muito tempo, a formação para o trabalho foi desvinculada da formação intelectual. As primeiras iniciativas de formação para o trabalho são fortemente ligadas (devido a um contexto histórico) a uma ideia de tradição de trabalho escravo. A nosso ver, essa dualidade educacional se coloca como uma herança e engrenagem da dualidade estrutural que orienta nossa sociedade.

Dessa maneira, considerando que a atuação do professor se realiza em diferentes demandas e contextos, permeados por heranças de uma dualidade estrutural que se manifestam em uma colonialidade educacional, este artigo compõe uma agenda de trabalho – desenvolvida

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense • Campos dos Goytacazes, RJ — Brasil • ✉ livia.abreu@iff.edu.br • ORCID [0000-0001-8723-0033](https://orcid.org/0000-0001-8723-0033)

² Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca • Campos dos Goytacazes, RJ — Brasil • ✉ profmatwellerson@gmail.com • ORCID [0000-0002-0460-4923](https://orcid.org/0000-0002-0460-4923)

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense • Nova Iguaçu, RJ — Brasil • ✉ gilmaratbp@gmail.com • ORCID [0000-0002-5088-651](https://orcid.org/0000-0002-5088-651).

a partir da tese de doutorado (Abreu, 2024) da primeira autora, orientada pelo segundo autor – que visa refletir sobre professores como sujeitos políticos, suas produções de saberes e o desenvolvimento profissional em atuações de formação para o trabalho, mais especificamente no Ensino Médio Integrado (EMI). Vale observar que a tese mencionada traz produções de saberes docentes e de conteúdo em dinâmicas de discussões coletivas, promovidas pelo debate que articula a Matemática com outras áreas de conhecimento.

Em Abreu (2024), observamos análises acadêmicas que parecem considerar a atividade docente numa dimensão técnica, por vezes atribuindo ao professor o insucesso na implementação do EMI, como se coubesse ao docente apenas replicar conhecimentos e teorias produzidos em outros espaços que não os escolares. Ou seja, uma dimensão colonial (acadêmica) também sobre seres e saberes, considerando o professor. A fim de lidar com tais questões, nos aliamos a autores latino-americanos que se dedicam a esses tensionamentos e denominam esses processos de colonialidade – do ser, saber, poder e de formas de ser e estar no mundo.

Também a partir de autores latino-americanos vinculados à rede modernidade/colonialidade, Matos, Giraldo e Quintaneiro (2021, p. 1633) apresentam dados de experiências matemáticas tanto no Ensino Médio quanto na Licenciatura em Matemática, “denunciando uma hierarquia de saberes reproduzida socialmente, na qual a Matemática estaria posicionada em patamar superior”. Paradoxalmente à valorização do conhecimento matemático, os autores trazem como resultado uma desvalorização da profissão docente, desvelando uma colonialidade social a partir de narrativas de professores em formação.

Matos, Giraldo e Quintaneiro (2021, p. 1631) sugerem, na discussão sobre formação de professores de Matemática, uma subversão do pensamento moderno-colonial, para “visibilizar tantas outras possibilidades de enunciação.” Portanto, de maneira insurgente, entendemos que, independentemente do contexto de atuação do professor, é possível uma postura de resistência a esses processos coloniais educacionais, não no sentido de buscar uma superação – pôr um fim –, mas no sentido de entender que a atuação docente se coloca como um percurso “de luta contínua em que se pode identificar, visibilizar e fomentar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas” (Walsh, 2017, p. 25, tradução nossa).

Ainda na insurgência, nossa compreensão política a respeito da atividade docente se afasta de uma concepção tecnicista. Entendemos que professores produzem saberes de maneira contínua, considerando suas práticas. Ou seja, partimos do pressuposto de que os professores produzem saberes não apenas levando em conta suas experiências de formação sistematizada — desde a vivência enquanto alunos, passando pela licenciatura, até cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação — mas também considerando experiências práticas (com ou sem intencionalidade). Assim, entendemos que a natureza dos saberes docentes compreende um amálgama de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos currículos e da experiência.

Apoiados em Tardif, Lessard e Lahaye (1991), destacamos a importância dos saberes experienciais na formação docente. Para esses autores, o exercício cotidiano dos docentes acontece em um contexto de múltiplas interações passíveis de situações (ou limites, como denominam os autores) que diferem, por exemplo, da atuação dos cientistas, técnicos ou tecnólogos.

No exercício cotidiano de sua função os limites aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações

mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, a experiência dessas limitações e dessas situações é formadora: somente ela permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar as limitações e os imponderáveis da profissão (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991, p. 228).

Isso nos revela que as demandas da atuação docente podem se constituir como possibilidades formativas para professores, gerando produção de saberes. Nóvoa (2001) aponta que o aprender contínuo é essencial na profissão docente. Segundo o autor, a formação é um ciclo que compreende tanto as experiências enquanto aluno da educação básica e aluno da graduação, quanto as da profissão, desde que acompanhadas de um esforço reflexivo constante.

Alguns autores destacam que os saberes dos professores também se desenvolvem por meio da coletividade, isto é, na troca com outros colegas. Davis (2012) enfatiza que os saberes docentes são tácitos e surgem por meio da participação em explorações coletivas. Para Tardif (2014), o próprio cerne do trabalho cotidiano do professor compreende uma dimensão coletiva, seja no trabalho com os alunos ou com outros atores educacionais. Nóvoa (2019) chama atenção para dinâmicas coletivas no cotidiano dos professores, caracterizando-as como processos de *formação continuada*. Isso nos leva a uma ideia de que as dinâmicas de produção de saberes docentes são coletivas e contínuas.

Resumidamente, considerando o que foi indicado até o momento, destacamos as seguintes premissas nas quais nos apoiamos: (i) que o professor produz saberes a partir das suas práticas, inclusive coletivas; (ii) sendo profissional que atua em dinâmicas coloniais, por vezes atravessadas pelo conteúdo, mas também articuladas a uma dualidade estrutural e educacional; (iii) portanto, tal docente é sujeito político; (iv) com possibilidade de produção de saberes de modo a tensionar dinâmicas coloniais dentro do próprio sistema, dada a escola como engrenagem de um estado cujo princípio organizador é o racismo. Dessa forma, nos interessamos em trazer neste artigo um recorte de discussão orientada pela seguinte questão: *De que maneira uma perspectiva ancestral pode tensionar discussões sobre coletividade docente?*

Objetivamos enfrentar essa pergunta nos debruçando sobre a noção de Práticas Docentes Compartilhadas (PDC) e uma (re)leitura dessa noção a partir de saberes outros. Assim, é importante destacar que, neste artigo, propomos uma articulação singular entre uma perspectiva ancestral, *Ubuntu* – sobre a qual repousamos nossa compreensão de sujeito coletivo – e PDC, o que, para nós, resulta em uma especificidade deste estudo. Escolhemos considerar essa possibilidade de reflexão optando por uma noção ancestral – uma filosofia marginalizada – a fim de refletir sobre coletividade docente numa perspectiva política insurgente, ou seja, demarcando um caminho decolonial de pesquisa, também denotado ao tomar o professor como produtor de conhecimento.

Ainda, embora esse artigo tenha uma finalidade mais teórica, em que *objetivamos tensionar articulações entre uma perspectiva ancestral e discussões sobre coletividade docente*, apresentamos, ao final, além dessa discussão, um fragmento empírico de pesquisa que ilustra como nossa (re)leitura sobre PDC a partir de *Ubuntu* nos orientou não apenas na realização de dinâmicas coletivas em atuações docentes em formação para o trabalho – no EMI –, mas também em análises das produções dos professores nas práticas coletivas em aulas que articulavam matemática e outras áreas de conhecimento.

Nas próximas seções, apresentaremos nossa apropriação da discussão teórica, trazendo reflexões sobre: o professor enquanto sujeito político e coletivo, cosmovisão e natureza coletiva de conhecimento, práticas docentes compartilhadas na perspectiva *Ubuntu* e uso dessa

discussão teórica em pesquisa empírica envolvendo docência compartilhada no Ensino Médio Integrado.

2 O professor enquanto sujeito político e coletivo

Na prática educativa, o papel do docente não se resume ao ato de transferir conhecimentos produzidos por outros, e sim de assumir “sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá” (Tardif, 2014, p. 230), isto é, se enxergar como “um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (Tardif, 2014, p. 230).

Nessa direção, na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 47) destaca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ao defender que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores juntos *convivam* com diferentes saberes, o autor nos leva a pensar sobre as dinâmicas coletivas pelas quais a educação se realiza. A nosso ver, todo processo coletivo da prática educativa, no qual somos convidados a dialogar, seja com educandos ou outros colegas, deve ser permeado pela eticidade. Para Freire (1996, p. 60), a “dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”. Isso nos leva a refletir sobre o papel político da educação. Nesse sentido, Freire (1996) destaca que

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra (Freire, 1996, p. 69-70, grifos do autor).

Esse papel político da educação se estende aos sujeitos envolvidos nas práticas educativas, como professores e alunos. O professor, enquanto sujeito político, é um agente dos processos de produção de conhecimentos e, por meio de sua participação nessa produção, pode refletir, discutir e se apropriar de sua prática. Para Giraldo e Fernandes (2019),

somente a partir do entendimento de suas ações, escolhas e posturas em contextos políticos e sociais mais amplos, professoras e professores podem (re)existir como profissionais, fortalecer suas identidades e tomar para si a primeira pessoa das narrativas sobre seus próprios processos formativos e sobre suas práticas, bem como a autoridade sobre seus próprios saberes em um movimento decolonial (Giraldo & Fernandes, 2019, p. 481).

Ou seja, o contexto no qual buscamos discutir o papel político do professor reivindica o protagonismo do docente na produção de saberes e no agenciamento de dinâmicas e realizações no ensino. Opondo-se, portanto, a uma perspectiva colonial que situa o professor como mero reprodutor de técnicas e conhecimentos produzidos e orientados por outros atores, que podem estar, inclusive, alinhados a demandas da lógica capitalista. Giraldo e Fernandes (2019) destacam que os coletivos docentes podem se constituir como espaços de resistência, nos quais os professores podem refletir e reconstruir seus saberes e práticas profissionais, além de produzir narrativas sobre a formação de professoras e professores, nas quais eles próprios assumem o papel de protagonistas.

Entendemos que a formação docente se realiza tanto nos processos formativos mais estruturados – como a formação inicial e continuada – quanto nas práticas educativas, o que contribui para uma ideia de desenvolvimento profissional docente. A esse respeito, Ponte (2005) aponta que

a formação tende a ser vista como um movimento de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos, enquanto que no desenvolvimento profissional temos um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projectos que quer empreender e ao modo como os quer executar (Ponte, 2005, p. 5).

O autor chama a atenção para um elemento importante da noção de desenvolvimento profissional: a dimensão coletiva. Ponte (2005, p. 6) destaca que o desenvolvimento profissional “é favorecido por contextos colaborativos (institucionais, associativos, formais ou informais) onde o professor tem a oportunidade de interagir com outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir as suas experiências e recolher informações importantes”.

Temos, portanto, alguns elementos que consideramos relevantes demarcar neste momento. Resumidamente, nossa intenção até aqui foi destacar: (i) o espaço escolar como um ambiente de produção de diferentes saberes, tanto de professores quanto de alunos; (ii) os professores, como sujeitos ativos nos processos de produção de conhecimentos, desempenham um papel político em suas práticas educativas; e (iii) os contextos colaborativos contribuem para o desenvolvimento profissional docente. Nesse ponto de vista do professor como sujeito coletivo e político, nos é caro demarcar mais detalhadamente nossa perspectiva de coletividade, apoiada numa cosmovisão pautada em ideais ancestrais, na qual o professor, enquanto sujeito, é um ser que se constitui com o outro em um processo contínuo de *ir sendo*.

3 Uma cosmovisão sobre a natureza coletiva do conhecimento: tomando a ancestralidade em oposição à modernidade

Historicamente, nos é apresentada uma visão de que “a ciência é uma produção individual de gênios que, num rompante de iluminação, têm ideias inovadoras, difíceis de serem compreendidas por homens comuns” (Roque, 2012, p. 25). Morais e Santos (2017, p. 19) destacam que, no ensino de Física, é comum os estudantes se familiarizarem com “leis, unidades, relações matemáticas ou até mesmo fenômenos físicos que recebem o nome e homenageiam construtores da ciência”.

Para os autores, o problema é que “a constante repetição dessas práticas educacionais não fornece ao estudante uma visão geral sobre a diversidade de trabalhadores que contribuíram para construir as teorias e leis científicas” (Morais & Santos, 2017, p. 19). Já Roque (2012, p. 23) aponta que a “imagem da Matemática como um saber superior, acessível a poucos, ainda é usada para distinguir as classes dominantes das subalternas, o saber teórico do prático”. Ou seja, uma concepção que sacraliza sujeitos como referências de genialidade e criação vai na contramão de uma perspectiva de produção científica, tendo dois principais efeitos que queremos destacar: (i) a hierarquização de seres e saberes; e (ii) a não compreensão sobre a coletividade na produção do conhecimento.

Como exemplo dos dois pontos anteriores, podemos retomar o trabalho de Matos, Giraldo e Quintaneiro (2021), que, a partir de narrativas de estudantes, discutem a Matemática como métrica que hierarquiza seres e saberes em práticas escolares, estabelecendo fronteira de

quem é o aluno inteligente, mas que, em consequência, por essa mesma fronteira, deixa vários outros sujeitos de fora, apagando seres e saberes.

Em nossa análise, a partir das discussões apresentadas por Matos, Giraldo e Quintaneiro (2021), práticas matemáticas acadêmicas podem operar em uma dinâmica de produção individualizada, alocando sujeitos isoladamente em escalas, numa lógica de competição e abandono. Neste trabalho, temos a intenção de discutir a coletividade em oposição às perspectivas coloniais. Isto é, a partir dos dados apresentados em Matos, Giraldo e Quintaneiro (2021), poderíamos considerar o potencial da colaboração em insurgência à competição.

Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 11) discutem que “a certeza do conhecimento objetivo e verdadeiro é gerada a partir de um monólogo interno, baseado na desconfiança perante as demais pessoas”, causando uma desvalorização de outras possíveis formas ou fontes de conhecimento. Ademais, sobre o apagamento de saberes outros, Morais e Santos (2017, p. 19) indicam que essa colonialidade presente na história da ciência ainda exclui as “lutas, vitórias e conquistas dos(as) negros(as), de forma consciente ou inconsciente”. Entendemos que a visibilidade dada a indivíduos — em sua maioria brancos — é resultado de uma dualidade que estrutura a nossa sociedade, cujo princípio organizador é o racismo. Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 11) apontam que o racismo também é “um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem”.

É importante destacar, neste momento, uma articulação entre não coletividade na produção de conhecimento, sacralização de gênios na ciência e dinâmicas coloniais que operam no apagamento de seres e saberes. A despeito de tal articulação, entendemos que práticas acadêmicas coletivas podem compor uma perspectiva decolonial. Para Morais e Santos (2017, p. 20), a escola é um dos instrumentos no “mecanismo de libertação (descolonização e desalienação)”. Assim, é papel da escola, dentro dessa agenda de luta contra desigualdades, destacar as contribuições dos grupos historicamente discriminados, não no sentido de colocá-los em posições superiores, mas como forma de reconhecer que o conhecimento científico não é uma produção essencialmente eurocêntrica ou mesmo individual.

Pensando em outras possibilidades, a partir de um giro decolonial, nos aliamos aos autores da rede modernidade/colonialidade que propõem um engajamento crítico em oposição à colonialidade do poder, saber e ser. Um “giro decolonial requer uma suspensão da lógica de reconhecimento e uma renúncia das instituições e práticas que mantêm a modernidade/colonialidade” (Maldonado-Torres, 2020, p. 49). Ou seja, a decolonialidade nos ajuda a entender, questionar e, até mesmo, renunciar à modernidade/colonialidade a partir de ações que podem “perturbar e desestabilizar a colonialidade do saber, poder e ser, e assim mudar o mundo” (Maldonado-Torres, 2020, p. 50).

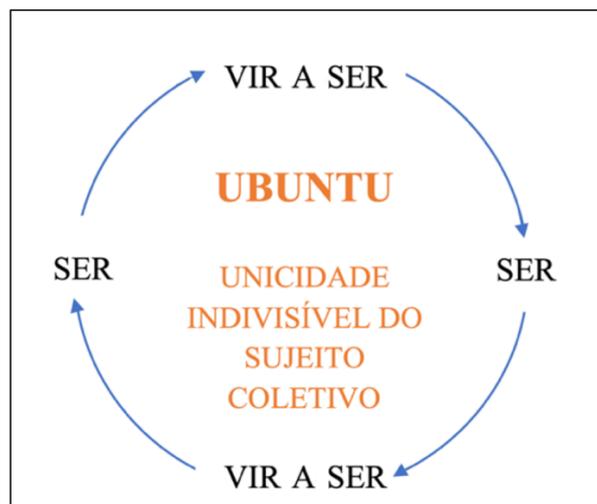
No entanto, Maldonado-Torres (2020) destaca que esse projeto não é individual, mas coletivo. Essa perspectiva converge com nossa concepção de não fazer sentido falar em produção individual de conhecimento, uma vez que somos seres coletivos, coexistentes, que precisamos uns dos outros.

Esse sentido de coletivo que defendemos se alinha a uma cosmovisão ancestral que nos ensina que cada pessoa se constitui com/nas outras. Isto é, sem desconsiderar a individualidade de cada um, compreendemos que o homem não é um ser isolado, mas coletivo. Para nós, a noção africana de *Ubuntu* nos ajuda a dar contorno a esse sentido de coletivo, que, já na sua etimologia, nos leva a refletir sobre a ideia de coletividade que pretendemos utilizar nas discussões sobre o trabalho coletivo de professores. Ramose (1999) explica que

a melhor forma para aproximar-se deste termo é tomá-lo como uma palavra hifenizada, *ubu-ntu*. *Ubuntu* é atualmente duas palavras em uma. Consiste no prefixo *ubu-* e na raiz *ntu*. *Ubu* evoca a ideia da existência, em geral. Abrindo-se à existência antes de manifestar a si mesmo na forma concreta ou no modo de existência de uma entidade particular. *Ubu* aberto à existência é sempre orientado para um desdobramento, que é uma manifestação concreta, incessantemente contínua, através de formas particulares e modos de ser. Neste sentido, *ubu* é sempre orientado para um *ntu*. Em um nível ontológico, isto não é uma separação e divisão estrita e literal entre *ubu* e *ntu*. *Ubu* e *ntu* não são radicalmente separáveis e realidades irreconciliavelmente opostas. Pelo contrário, são mutualmente fundadas no sentido em que são dois aspectos da existência como uma unicidade e inteireza indivisível (Ramose, 1999, p. 2, tradução nossa).

Assim, *Ubuntu* se aproxima de um movimento contínuo no qual as pessoas se constituem umas através das outras em um processo de *vir a ser* (*Ubu*) e *ser* (*ntu*), sem que haja uma oposição entre elas, como dois aspectos da realidade humana. O esquema a seguir (Figura 1) busca ilustrar nossa interpretação sobre o que diz o autor em relação a *Ubuntu*.

Figura 1: *Ubu* sempre orientado para um *ntu*



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nossa concepção de coletividade está numa contraposição a dinâmicas coloniais, como as que operam na dualidade educacional, em formações para manutenção dessa configuração na qual a modernidade opera. Ao estabelecer uma ideia de coletividade a partir de ensinamentos da ancestralidade – como a filosofia *Ubuntu* –, permitimo-nos considerar outras formas de ser e estar no mundo, mediante brechas deixadas pela modernidade. Com Bigois e Quintaneiro (2023), propomos o uso do termo *ancestralidade* como uma subversão/insurgência à ideia de modernidade. De acordo com os autores,

o uso do termo Ancestralidade tem como referência a todos aqueles que nos antecedem e a toda herança cultural que herdamos, enquanto a Modernidade relaciona-se com o projeto colonial moderno que toma o presente como meio de passagem para o futuro, como experiência do racional para o progresso (Bigois & Quintaneiro, 2023, p. 16).

A nosso ver, a epistemologia da cosmovisão africana, em oposição à noção de progresso, pode contribuir para um agir pedagógico não acorrentado a esquemas lineares, oportunizando multiplicidades de identidades e práticas. Diante da discussão proposta, podemos compreender

que o trabalho coletivo docente, dentro dessa perspectiva da ancestralidade, permite que professores atuem em colaboração, por meio de relações humanas, nas quais, como seres históricos, com suas experiências de vida (escolares ou não) e subjetividades, podem se (re)inventar com o outro. Dessa forma, os parceiros de uma relação (coletiva docente) se (re)constroem a todo momento.

4 Práticas Docentes Compartilhadas como modo de realização coletiva docente na perspectiva *Ubuntu*

Para nós, o trabalho coletivo de professores pode se realizar nesse contexto do desconhecido, que considera o presente. Isto é, entendemos que dinâmicas coletivas não são estruturas formatadas, previamente definidas, mas construídas via processos de alteridade. Para Thones e Pereira (2013, p. 511), “é fundamental a presença do igual, do mesmo, do próprio, mas a diferença é também vital ao sujeito, já que não há subjetivação possível sem abertura ao Outro, ao que vem de fora, à alteridade.” Nessa altura, um desafio que nos propomos se refere à reflexão sobre dinâmicas coletivas que possam se articular com a perspectiva política insurgente que nos inspira à apropriação antimodernidade que apresentamos para *Ubuntu*. Assim, trazemos aqui a noção de Práticas Docentes Compartilhadas (PDC), no resgate de sua estrutura, como uma possibilidade de prática coletiva contracolonial.

Melo, Giraldo e Rosistolato (2021) apresentam resultados de dinâmicas coletivas no contexto de um projeto intitulado *Práticas Docentes Compartilhadas*, realizado no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em articulação com o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PEMAT/UFRJ), cuja ação pedagógica desafia o imaginário sobre a docência na Educação Básica e no Ensino Superior. Nessa experiência, em particular, os professores atuaram em uma disciplina do curso de Licenciatura em Matemática da UFRJ, sendo um deles professor titular da disciplina e o outro professor da Educação Básica, estudante do programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática dessa mesma instituição. Segundo os autores, ao “colocar dois professores na mesma sala de aula, sendo ambos responsáveis por uma mesma disciplina, necessariamente se tensionam representações sobre ambas as identidades profissionais e se fazem emergir dinâmicas de alteridades” (Melo, Giraldo & Rosistolato, 2021, p. 5).

Embora a experiência relatada tenha iniciado na licenciatura, Quintaneiro, Giraldo, Matos e Abreu (2024, submetido à publicação) buscam compreender elementos estruturantes na realização das práticas com mais de um docente em contextos diversos, como na Educação Básica e na pós-graduação. Esses elementos nos ajudam a extrair, do ensaio teórico proposto pelos autores, aspectos gerais para outros contextos, como o EMI. Para isso, com base em resultados de práticas coletivas, os autores observam objetivos, ações e premissas que atravessam tais práticas com a intenção de apresentar o que entendem como Práticas Docentes Compartilhadas (PDC).

Para a noção de PDC, os autores propõem os seguintes *objetivos*:

Promover discussões sobre uma mesma ideia de perspectivas diferentes, que são igualmente reconhecidas e legitimadas. Questionar a centralidade de um professor como autoridade única sobre um único saber de referência. Estabelecer uma nova topologia de sala de aula (ou espaço em questão), que pode transformar a qualidade de participação, em que todos os atores envolvidos adquirem, em certa medida, papéis de formadores e aprendizes. Possibilitar a mobilização de saberes que não são puros ou específicos das práticas de cada um dos docentes participantes da PDC, mas que emergem a partir da combinação dos saberes mobilizados (numa soma maior que as partes) (Quintaneiro *et al.*, 2024, submetido à publicação).

Para a noção de PDC, os autores propõem as seguintes *ações*:

Realização de aulas conjuntas (desde uma aula a um curso inteiro) em todas as suas dimensões: do planejamento à ação de ensino com o discente e avaliação, podendo perpassar o debate sobre escolha dos materiais, discussão conjunta em sala e verificação de grau numa disciplina. Desenvolvimento e realização conjunta de projetos, da sua concepção à realização com estudantes. Qualquer outra atividade docente que também se realize diretamente com o aluno, em que todas as suas dimensões sejam praticadas tendo por referência mais de um professor, como uma orientação conjunta de iniciação científica, monografia, dissertação ou tese (Quintaneiro *et al.*, 2024, submetido à publicação).

Para a noção de PDC, os autores propõem as seguintes *premissas (ou pilares)*:

Desestabilização de hierarquias: [...] Não é nossa intenção defender que seja possível desfazer hierarquias culturalmente estabelecidas com um conjunto específico de práticas, ou mesmo que estas sejam, em qualquer situação, necessariamente “nocivas” ao ensino e à aprendizagem. Entretanto, práticas docentes compartilhadas, por sua própria natureza, devem ser desenvolvidas em ambientes em que tais hierarquias sejam permanentemente problematizadas, flexibilizadas pelo menos o suficiente para que não se constituam em obstáculos, para que os diversos saberes sejam legitimados ou para que os diversos atores assumam posições de educadores e de aprendizes.

Colaboração: Todas as dimensões da prática devem ser problematizadas por todos os docentes envolvidos, mesmo que um dos docentes participantes tenha maior autoridade sobre certos aspectos dos temas abordados. A ideia é que a PDC não seja realizada como uma “colcha de retalhos” ou como “jogral”, no sentido de pura sobreposição de saberes, em que cada professor dá separadamente a sua contribuição. [...] não se entende apenas a “aula” como um resultado da colaboração de dois ou mais docentes, mas sim todo o ambiente de mobilização de saberes como um produto da colaboração de todos os atores envolvidos – discentes e docentes, todos na posição simultânea de educadores e de aprendizes.

Vulnerabilidade: [...] Cada docente precisa estar disposto a se engajar e, eventualmente, a se expor, em discussões (seja na etapa de planejamento ou execução da ação de PDC com discentes) em que sejam mobilizados saberes sobre os quais a única ou a principal autoridade não recaia sobre ele próprio, e sim sobre outros docentes ou mesmo discentes participantes; ou mesmo discussões em que emergjam questões que remetam a saberes externos ao ambiente de sala de aula. (Quintaneiro *et al.*, 2024, submetido à publicação).

Essas premissas – desestabilização de hierarquias, colaboração e vulnerabilidade – nos ajudam a pensar sobre dinâmicas coletivas em demandas da atuação docente. Chama a nossa atenção o fato de essas discussões se darem, sobretudo, em contextos políticos, que possibilitam, por exemplo, um repensar da topologia da sala de aula, de hierarquias, de saberes ou dos próprios seres. A vulnerabilidade, que propõe um deslocamento da zona de conforto, na compreensão política de PDC, “é um posicionamento de (re)existência dos indivíduos no coletivo, que envolve movimentos de resistência, ao se deslocarem do lugar onde se encontram, e de reconstrução de suas existências (Quintaneiro *et al.*, 2024, submetido à publicação). Ou seja, a vulnerabilidade contribui para processos de (re)existência, (re)invenção nos quais é possível se constituir *com* o outro.

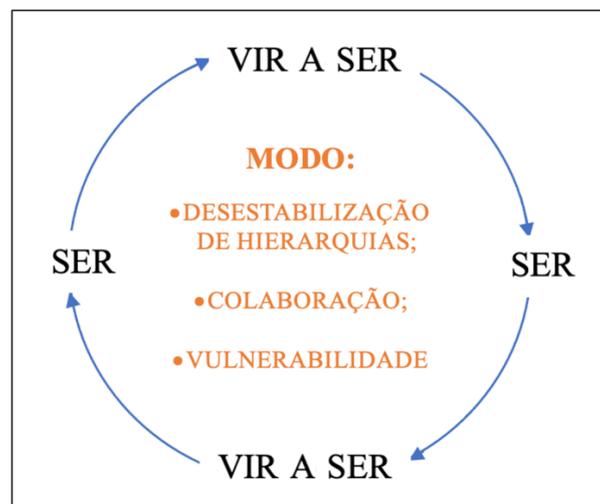
De maneira geral, considerando objetivos, premissas e possibilidades de ações de PDC, entendemos que essa proposta dá um contorno — e, em certa medida, materialidade — para nossas discussões (sobretudo políticas) a respeito de coletividade docente. Para a realização deste trabalho, poderíamos pensar em diferentes referências para tais reflexões. No entanto,

para nós, a perspectiva discutida neste artigo sobre coletividade docente (apoiada em uma filosofia africana) se articula na compreensão sobre coletividade (de seres e saberes) dentro de uma perspectiva política que nos é cara, de superação (ou ao menos tensionamento) de dinâmicas coloniais. Colaboração em todas as dimensões da atividade docente, que se desenvolvem em ambientes nos quais hierarquias são permanentemente problematizadas, e o próprio deslocamento da zona de conforto que práticas docentes compartilhadas oportunizam, podem ser considerados caminhos decoloniais da ação docente.

Assim, aqui propomos uma releitura teórica sobre dinâmicas coletivas de professores, num entendimento de que a maneira de se realizar práticas docentes compartilhadas – estruturadas pela noção aqui apresentada – pode ser ancorada pela coletividade do *ser* e do *vir a ser*, proposta pela filosofia ancestral *Ubuntu*. Nesse sentido, variáveis como *desestabilização de hierarquias*, *colaboração de todas as etapas da dinâmica coletiva* e *vulnerabilidade*, olhadas pela lente da ancestralidade, compõem o modo pelo qual o sujeito coletivo se realiza.

Na Figura 2, buscamos mostrar como essas variáveis se articulam com a perspectiva ancestral *Ubuntu*, cujo movimento contínuo de *ser* e *vir a ser* orbita ao redor dessa forma de realização de práticas coletivas.

Figura 2: Coletividade docente em práticas contracoloniais



Fonte: Elaborado pelos autores.

A *colaboração* no planejamento e na realização de dinâmicas coletivas, o questionamento da centralidade do professor como autoridade única (*desestabilização de hierarquias*), o repensar da topologia da sala de aula e a emergência de saberes a partir da combinação de experiências mobilizadas (atravessadas pelas *vulnerabilidades*) são elementos que permitem perceber os sujeitos — professores e estudantes — como produtores de conhecimentos em práticas compartilhadas, o que converge com nossa premissa política decolonial em relação ao saber do professor.

Assim, tais aspectos do PDC nos afastam de uma perspectiva tecnicista da docência, trazendo o PDC como um *modo* de realização de práticas contracoloniais. No entanto, vale ressaltar que PDC não se apresenta como uma metodologia, ou seja, não se trata de um manual de como se realizar uma ação coletiva docente, mas um caminho para pensarmos sobre produções coletivas docentes numa perspectiva insurgente.

É importante destacar que, neste artigo, propomos uma articulação singular entre perspectiva ancestral e PDC, que, para nós, resulta em uma especificidade deste estudo. Assim, escolhemos por repousar essa possibilidade de reflexão sobre o trabalho docente numa

perspectiva de coletividade que se articula com a noção de ancestralidade – uma filosofia que é marginalizada – para entender o sujeito coletivo na perspectiva da insurgência. A filosofia ancestral *Ubuntu* nos ajuda a pensar no processo (cíclico) de *ser* e *vir a ser* que se realiza, em nossa compreensão, no trabalho coletivo de professores, na busca por resistência e insurgência a movimentos coloniais. Dessa forma, nos apropriamos dessa ideia de docência compartilhada situando-a na perspectiva coletiva e insurgente entendendo que tal abordagem tem o papel (contribuição) de considerar PDC na orientação sobre modo — considerando suas premissas — de realização de práticas docentes contracoloniais.

Essas reflexões nos conduzem para um diálogo com a questão de pesquisa abordada neste artigo: *De que maneira uma perspectiva ancestral pode tensionar discussões sobre coletividade docente?* Para nós, essas reflexões nos levam a perceber que *Ubuntu* nos traz uma dimensão contracolonial na compreensão de práticas compartilhadas, no entendimento que estas podem se colocar na insurgência de dinâmicas coloniais de seres e saberes, inclusive no pressuposto da ancestralidade, numa contraposição à modernidade. Em resumo, nesta seção, a perspectiva ancestral *Ubuntu* nos ajuda numa releitura política sobre PDC e tem como contrapartida PDC como possibilidade de modo de realização de práticas na perspectiva *Ubuntu*.

5 Docência Compartilhada no EMI

Essa não dicotomia entre *ser* e *vir a ser*, defendida pela filosofia *Ubuntu*, pode nos ajudar a refletir não apenas sobre a indissociabilidade dos seres, mas também sobre suas produções, saberes. A nossa concepção de conhecimento parte dessa ideia de totalidade, de indissociabilidade, numa oposição a fragmentações. Isso nos leva a considerar que os conhecimentos ao serem fragmentados em disciplinas escolares podem contribuir para um distanciamento da ideia de totalidade dos saberes, assim como viabilizar projetos coloniais em formações que separam não apenas áreas disciplinares, mas também dicotomizam formação intelectual e para o trabalho.

Nessa direção, o EMI pode ser colocado numa dinâmica de resistência, uma vez que busca romper com a dualidade educacional que historicamente formou indivíduos para realizar funções intelectuais e manuais de forma isolada. Em sua concepção, o EMI prevê uma indissociabilidade de formações — cidadã e para o trabalho — que sugere a possibilidade de uma atuação que também articula disciplinas dessas diferentes áreas de formação. Assim, tal modalidade de ensino parece oferecer desafios profissionais de atuação docente, inclusive no que tange à integração de diferentes áreas.

Nesta seção, mencionaremos como o PDC nos inspirou a pensar em dinâmicas coletivas insurgentes numa escola federal que oferta o EMI. Nossa intenção não é exatamente realizar uma comunicação detalhada da parte empírica de uma pesquisa que compõe nossa agenda de trabalho e integra a tese de doutorado da primeira autora. Nossa finalidade é destacar a maneira pela qual refletir sobre coletividade docente a partir de saberes outros numa perspectiva decolonial nos orientou na condução e na análise de práticas docentes em contextos de atuação em formação para o trabalho. Assim, é importante destacar a convergência política sobre a nossa compreensão da atividade docente, sobretudo no seu caráter coletivo, e tal concepção de EMI como possibilidade de realização num paradigma de resistência.

Nesse trabalho docente coletivo, promovido por meio de uma dinâmica de interação entre professores de diferentes áreas que atuam no EMI, pensamos em uma dinâmica que buscasse romper com maneiras coloniais tanto no olhar para a atuação docente quanto para

formas de implementação dessa modalidade. Nossa investigação empírica objetivou *investigar uma produção de saberes docentes [em práticas coletivas] no contexto do EMI*.

A pesquisa qualitativa foi realizada em um *campus* da instituição na qual os sujeitos de pesquisa atuam: a primeira autora deste artigo, professora de Matemática, e um professor da área técnica. Os dados da pesquisa são oriundos das produções emergentes dos encontros entre os professores e da realização e discussão das atividades de docência compartilhada. Foram 32 encontros que perpassaram três etapas de realização da pesquisa: *familiarização, planejamento e práticas com discentes*. A etapa *familiarização* foi uma etapa de reconhecimento que contou com dez encontros e teve como centralidade aproximações iniciais da professora de Matemática com o professor da área técnica e com sua área de atuação. Nessa etapa, foram realizadas discussões sobre concordância (ou não) do que se pensa sobre escola, o papel do professor, possibilidades de dinâmicas coletivas e sobre o EMI, além de discussões de textos.

Na etapa *planejamento*, embora continuassem refletindo sobre o EMI, o foco se deu em discussões acerca do que seria realizado com os discentes, ou seja, discussões sobre possibilidades de ações conjuntas. Foram 14 encontros (somente um presencial) em que foram realizadas discussões sobre planejamento da disciplina, realização do EMI, trabalho coletivo de professores, conteúdo disciplinar em diferentes áreas etc. A etapa *práticas com discentes* compreendeu quatro encontros, sendo os três primeiros abordando conteúdos que se relacionam ao currículo das disciplinas Eletricidade e Matemática e o último de debate sobre a dinâmica das aulas com dois professores.

Sobre como nossas reflexões teóricas nos auxiliaram na condução das atividades, podemos destacar que, ao buscarmos uma dinâmica coletiva envolvendo diferentes campos do saber, por exemplo, Matemática e Eletricidade, foi indispensável pensar em formas de reexistir ao estado colonial que fragmenta saberes hegemônicos eurocêntricos. A premissa *desestabilização de hierarquias* do PDC nos ajudou na problematização dessas hierarquias, tanto de saberes quanto de sujeitos. Nossa intenção não era a de anular essas hierarquias, pois entendemos que, por vezes, um professor teria mais vivência que outro sobre determinado assunto, mas, conforme apontado por Quintaneiro *et al.* (2024, submetido à publicação), nossa intenção era a de que essas hierarquias “não se [constituíssem] em obstáculos, para que os diversos saberes [fossem] legitimados ou para que os diversos atores [assumissem] posições de educadores e de aprendizes.”.

Em consequência, considerando outras características do PDC, como vulnerabilidade e colaboração, possibilitou-se problematizar coletivamente resultados que, muitas vezes, são postos. Por exemplo, observamos que a busca por um caminho distinto de uma exposição naturalizada da fórmula $V = R \cdot i$, que relaciona *tensão* (V) ao produto da *resistência* (R) pelo valor da *corrente* (i), nos levou a uma abordagem a partir de um experimento, utilizando materiais do laboratório do curso de Eletrônica. A ideia era de, a partir de alguns testes, utilizando uma fonte de bancada variável, construir um padrão com os alunos, de maneira a determinar a fórmula enunciada, cuja representação matemática é uma função linear. Nesse processo coletivo, nos deparamos com uma divergência.

A divergência ao tentar relacionar o experimento com uma função linear surgiu porque, inicialmente, utilizamos lâmpadas como resistências. Fixando o valor de resistência e variando o valor de tensão, encontramos diferentes valores de corrente. No entanto, os valores obtidos não formavam uma função linear. Ao percebermos que, matematicamente, não estava sendo possível determinar tal função, o professor da área técnica constatou que as lâmpadas não poderiam ser utilizadas para esse experimento por serem resistências não ôhmicas, cuja exposição à temperatura poderia acarretar uma dilatação, fazendo variar outras características

que implicavam numa desestabilização da resistência (de modo que essa não ficava mais constante). Nesse caso, o gráfico seria uma curva logarítmica e não uma reta.

Essa situação nos remete ao que Nóvoa (2019) chama de processos de *formação continuada*, que se realizam em dinâmicas coletivas no cotidiano dos professores. O erro, nesse caso, possibilitou um novo conhecimento, oportunizado por reflexões oriundas da Matemática. Assim, por sugestão do professor, o experimento foi realizado utilizando resistores com resistividade ôhmica, sem sofrer variação da resistência mesmo com mudança de temperatura. Esse momento de discussão – vivenciado na etapa *planejamento* – oportunizou reflexões para ambas as áreas de atuação dos docentes, tanto Matemática quanto Eletricidade. Por meio do trabalho coletivo docente realizado para o estudo da Primeira Lei de Ohm, entendemos que pela Matemática foi possível repensar os instrumentos que poderiam ser utilizados para o experimento. A Eletricidade, por sua vez, contribuiu para reflexões sobre o estudo de funções (como a linear e até mesmo a logarítmica), mesmo não sendo foco da discussão.

A premissa *colaboração* do PDC corrobora essa ideia de prática que “não seja realizada como uma “colcha de retalhos” ou como “jogral”, no sentido de pura sobreposição de saberes, em que cada professor dá separadamente a sua contribuição” (Quintaneiro *et al.*, 2024, submetido à publicação). Ou seja, os docentes se colocaram vulneráveis, num processo em que a articulação de reflexões de diferentes áreas disciplinares impunha incompletude na compreensão dos resultados e na necessidade de mais reelaborações a partir da discussão com seu par, numa perspectiva de *ser e vir a ser*, numa possibilidade de atravessamento.

Na tese de doutorado, sobre os 32 encontros, para além desse pequeno fragmento empírico que aconteceu na etapa de planejamento, discutimos vários outros momentos e destacamos a emergência de outros aspectos de desenvolvimento profissional na prática coletiva, que versavam, de uma maneira geral, a respeito de momentos permeados por problematizações de saberes, conhecimentos e conteúdos. No entanto, aqui queremos destacar que práticas docentes coletivas no contexto do EMI, orientadas na perspectiva ancestral *Ubuntu*, fomentaram uma produção de saberes docentes.

6 Considerações Finais

No Brasil, a formação para o trabalho compreende, historicamente, um projeto pautado pela noção de modernidade pela exclusão, produção pela exploração, acúmulo pela pobreza, que entendemos como características da colonialidade. Tal projeto parece orientar e se constituir via dualidade estrutural e educacional, em separações de atividades manuais (e formação para o trabalho) de atividades (e formações) intelectuais. Em consequência, observamos que a docência também é atravessada por dinâmicas coloniais tomando o professor como sujeito técnico (colonialidade do ser) que reproduz saberes produzidos em outros espaços (colonialidade do saber).

Numa oposição ao projeto mencionado, entendemos que a docência é uma atividade política que deve se realizar numa postura de resistência a esses processos coloniais educacionais, de modo a fomentar construções alternativas. Nesse sentido, esse texto se coloca numa perspectiva insurgente que considera que professores são produtores de saberes, dadas as suas práticas e a dimensão coletiva, e que uma alternativa possível a tal projeto colonial pode se dar a partir da consideração de saberes outros, como uma filosofia marginalizada.

Particularmente, trouxemos a noção de *Ubuntu* numa reflexão sobre o sujeito coletivo, a fim de tensionar a proposição de Práticas Docentes Compartilhadas, que, de maneira geral, repousa em três pilares sobre os quais não se pretende fronteira: colaboração, desestabilização de hierarquias e vulnerabilidade. Vale, particularmente, destacar aqui a noção de

vulnerabilidade, que “relaciona-se com a possibilidade de atravessamento numa perspectiva de incompletude, ou seja, reside no inacabamento.” (Quintaneiro *et al.*, 2024, submetido à publicação).

Assim, entre outras coisas, foi possível observar uma convergência teórica entre PDC e a cosmovisão sobre coletividade que a noção de *Ubuntu* nos oferta, uma vez “que a humanidade de cada pessoa está inextricavelmente entretecida com a de todas as outras pessoas” (Oliveira, 2022), ou seja, se dá pelo atravessamento com o outro. Ainda, outro destaque que propomos na articulação entre *Ubuntu* e saberes docentes reside na ideia de *ser* e *vir a ser*, no inacabamento, que converge com a noção de desenvolvimento profissional docente e seu caráter contínuo.

Dessa maneira, temos *Ubuntu* – aqui apropriado na insurgência, numa ancestralidade em oposição à modernidade – não apenas no seu caráter filosófico, mas pragmático de pesquisa, tendo a possibilidade que o PDC, repousado em tal cosmovisão, trouxe em dinâmicas no EMI (em atuações de formação para o trabalho), não apenas na condução de atividades, mas como lente analítica de dados. A nosso ver, tal prática docente coletiva realizada se constituiu como um espaço de resistência e reconstrução de saberes e experiências, via emergência de problematizações que se mostraram naturais, dada a condução das práticas compartilhadas no paradigma aqui discutido.

Por fim, vale destacar que este artigo se consolida como uma discussão teórica que se realiza a partir de um giro epistêmico. Ou seja, buscamos discutir coletividade docente a partir de saberes outros, trazendo como lente uma filosofia africana marginalizada (inclusive academicamente). Desse modo, propomos aqui, como uma possibilidade de agenda (trabalhos futuros) no campo da Educação Matemática, pesquisas que realizem deslocamento epistêmico considerando que saberes marginalizados podem se colocar como construtos reflexivos e nos ajudar a tensionar: práticas matemáticas (no que concernem hierarquizações, por exemplo), formação de professores que ensinam matemática e, de uma maneira geral, discussões hoje já realizadas no campo.

Referências

- Abreu, L. A. F. (2024). *Articulações entre teoria e prática no contexto do Ensino Médio Integrado, considerando uma discussão política de formação para o trabalho: coletividade e emergência de saberes docentes*. 176f. Tese (Doutorado em Ensino e História da Matemática e da Física). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ.
- Bernardino-Costa, J., Maldonado-Torres, N. & Grosfoguel, R. (2020). Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: J. Bernardino-Costa; N. Maldonado-Torres; R. Grosfoguel (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. (2. ed., pp. 09-26). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Bigois, A. & Quintaneiro, W. (2023). Matemática das Encruzilhadas. *Periferia*, 15, 2023.
- Davis, B. (2012). Subtlety and Complexity of Mathematics Teachers' Disciplinary Knowledge. In: *Anais do 12th International Congress Of Mathematical Education*. COEX, Seoul, Korea.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (28. ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra (Coleção Leitura).
- Giraldo, V. & Fernandes, F. S. (2019). Caravelas à Vista: Giros Decoloniais e Caminhos de Resistência na Formação de Professoras e Professores que Ensinam Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, 12(30), 467-501.

- Maldonado-Torres, N. (2020). Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres & R. Grosfoguel (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. (2. ed., pp. 27-54). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Matos, D.; Giraldo, V. A. & Quintaneiro, W. (2021). Relações de Colonialidade que Atravessam Experiências com Matemática(s): tensionando o debate sobre formação de professores. In: *Anais do VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática* (pp. 1626-1639). Uberlândia, MG - online.
- Melo, L. M., Giraldo, V. & Rosistolato, R. (2021). Docência compartilhada na formação inicial de professores de matemática: identidade e alteridade. *Zetetike*, 29(00), 1-16.
- Morais, R. F. & Santos, A. C. F. (2017). Lewis Howard Latimer e sua história aprisionada. *Física na Escola*, 15(2), 19-23.
- Nóvoa, A. (2001). Professor se forma na escola. *Nova Escola Formação*. (142. ed.).
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a Sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação e Realidade*, 44(3), 1-15.
- Oliveira, Silas. (2022). Desmond Tutu, teólogo da resistência e da reconciliação. *7 margens*, Lisboa.
- Ponte, J. P. (2005). A formação do professor de Matemática: passado, presente e futuro. In: *Anais do Encontro Internacional em Homenagem a Paulo Abrantes, Educação Matemática: caminhos e encruzilhadas*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Quintaneiro, W., Giraldo, V. A.; Matos, D. & Abreu, L. A. F. Um ensaio sobre práticas docentes compartilhadas (Submetido à publicação).
- Ramose, M. B. (1999). *African Philosophy through Ubuntu*. Tradução de A. Vasconcellos. (pp. 49-66). Harare: Mond Books.
- Roque, T. (2012). *História da matemática: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Tardif, M. (2014). Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: M. Tardif (Org.). *Saberes docentes e formação profissional*, (17. ed., pp. 227-244). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: O esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, (4), 215-233.
- Thones, A. P. B. & Pereira, M. A. (2013). Um Entre o Outro e Eu: do estranho e da alteridade na educação. *Educação & Realidade*, 38(2), 501-520.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogias Decoloniales: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Abya-Yala.