

Formação docente numa perspectiva decolonial: o encontro com uma pesquisa de mestrado¹

Tiago Morais de Freitas¹ 

Universidade Estadual do Ceará, Ceará, Brasil

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro² 

Universidade Estadual do Ceará, Ceará, Brasil

Resumo

Estamos cientes que o currículo engloba diferentes perspectivas formativas que imbricam relações de poder e de saber. Este artigo tem como objetivo, produzido em 2022, apresentar uma trajetória de formação docente em pedagogia numa perspectiva decolonial e o encontro com um objeto de estudo de uma pesquisa de mestrado, no qual o foco é diversidade cultural na formação docente. Metodologicamente, de abordagem qualitativa (YIN, 2016), sistematiza uma revisão bibliográfica sobre o assunto, e tem o Relato de Experiência (RE) (FREITAS MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021) como método de pesquisa. Para tanto, discutimos a relação entre colonialidade, educação e formação docente. E em seguida, apresentamos a experiência do encontro com o objeto de estudo hoje investigado no mestrado acadêmico em educação da Universidade Estadual do Ceará. Concluímos que, a diversidade cultural é um tema caro à educação, visto a pluralidade que constitui nossa sociedade em raça, gênero e classe, e isso reflete nas nossas práticas sociais e educacionais.

Palavras-chave: Formação docente. Pedagogia decolonial. Pós-graduação em Educação.

Teacher training in a decolonial perspective: the encounter with a master's research

Abstract

We are aware that the curriculum encompasses different formative perspectives that imbricate power and knowledge relations. This article intends, produced in 2022, to present a trajectory of teacher education in pedagogy from a decolonial perspective and the encounter with an object of study of a master's degree, in which the focus is cultural diversity in teacher education. Methodologically, of qualitative approach (YIN, 2016), systematizes a bibliographic review on the subject, and has the Experience Report (RE) (FREITAS MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021) as a research method. To this end, we discuss the relationship between coloniality, education, and teacher training. And then, we present the experience of the encounter with the object of study now under investigation in the academic master's program in education at Ceará State University. We conclude that cultural diversity is an issue dear to education, given the plurality that constitutes our society in terms of race, gender, and class, and this is reflected in our social and educational practices.

Keywords: Teacher Training. Decolonial Pedagogy. Post-graduation in Education.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

1 Introdução

2

Nos últimos anos, temos observado a emergência do debate na sociedade e nas universidades brasileiras em torno da educação decolonial. Nesse contexto, devemos então questionar os inúmeros mecanismos de poder construídos por meio da cultura hegemônica (leia-se padrão cultural branco europeu) (MIGNOLO, 2019), para legitimar o lugar de superioridade das populações brancas, heteronormativas, patriarcais e burguesas, em detrimento, da condição dada de inferioridades das populações negras escravizadas, indígenas e afro-brasileiras (que constituem maior parcela da população no Brasil).

Essa problematização parte de uma experiência de formação docente enquanto Bacharel em Humanidades e discente de um curso de pedagogia em perspectiva afrocentrada na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), no qual coloca no cerne do ensino e profissionalização os valores afro-civilizatórios (UNILAB/PPC/PEDAGOGIA, 2016), como parte integrante de nossa identidade nacional, e não apenas reduzindo a história dos africanos à condição de escravizados, vítimas de um processo violento de apagamento cultural. O que reverbera nos conteúdos de ensino, nas práticas pedagógicas e uma aprendizagem da docência em perspectiva decolonial, pois partimos da crítica ao sistema-mundo colonial, que instaurou formas de exclusão e desigualdades legitimadas pela dominação branca europeia.

Nesse sentido, com base na política educacional do Brasil, a formação docente pode ser compreendida como:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do **diálogo entre diferentes visões de mundo** (BRASIL, 2006, p. 1, grifos nossos).

Esse conjunto rege a organização dos processos de ensino e aprendizagem, e é preciso considerar também que os (as) docentes são sujeitos históricos, subjetivos, heterogêneos e com diferentes experiências de vida e formativas (FORMOSINHO, 2009). Para o mesmo autor (2009), há uma crise na educação escolar e os problemas sociais são importados para o interior da escola.

De acordo com Apple (2006), Moreira e Candau (2007), o currículo ocidental construído sobre padrões culturais hegemônicos, partindo da Europa, não abrange a realidade de todos e todas, sendo necessário, portanto, questionar suas estruturas. Nesse contexto, o estudo em tela, busca contribuir no sentido de evidenciar uma pedagogia gestada na decolonialidade, no qual privilegia-se uma formação voltada para a Educação das relações étnico-raciais, promovendo mudanças da formação docente ao chão da escola em relação a história da África e dos afro-brasileiros.

Das últimas atividades de Iniciação Científica (IC) no decorrer da graduação, e diante de uma formação que se fez afrocentrada (NASCIMENTO, 2009; ASANTE, 2009), no qual privilegia os conhecimentos e saberes de base africano e afro-brasileiros, é que surgiu o encontro com a pesquisa de mestrado intitulada *“Diversidade Cultural: perspectivas para a formação e a aprendizagem da docência de licenciandos em pedagogia”*, aprovado no Processo Seletivo da Chamada Pública nº 53/2021 (UECE/PPGE, 2021).

Assim, este artigo, elaborado em 2022, tem como objetivo apresentar uma trajetória de formação docente em pedagogia numa perspectiva decolonial e o encontro com um objeto de estudo de uma pesquisa de mestrado, no qual o foco é diversidade cultural na formação docente. Para tanto, abordamos a metodologia do estudo. Posteriormente, discutimos a relação entre colonialidade, educação e formação docente. Por fim, apresentamos uma experiência de formação docente numa perspectiva decolonial, no qual levou ao tema de estudo da diversidade cultural na formação docente e aprendizagem da docência de licenciandos em pedagogia.

2 Metodologia: o relato de experiência (RE) para a narrativa

O texto é um recorte de uma dissertação de mestrado, no qual investiga o currículo de formação docente do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (*Campus Fortaleza*), na perspectiva de compreender a temática da diversidade cultural sob os aspectos africanos, afro-brasileiros e indígenas na proposta pedagógica da formação e aprendizagem da docência de licenciandos. De abordagem qualitativa, que para Yin (2016), possibilita levantar problematizações sobre determinados contextos sociais e ajuda a explicar fenômenos sociais, como a educação. Por se tratar de uma pesquisa em desenvolvimento, adotamos o referencial teórico do projeto de qualificação, para discutir aqui a relação entre colonialidade, educação e formação docente (QUIJANO, 2002; MIGNOLO, 2019; GOMES, 2012; outros), e o embasamento da experiência formativa que levou ao objeto de estudo no mestrado (NASCIMENTO, 2009; RIBEIRO, 2019; outros).

Dessa forma, adotamos o Relato de Experiência (RE) que,

É um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica (FREITAS MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021, p. 65).

Com efeito, esta forma de produção do conhecimento, busca sistematizar as diferentes experiências vivenciadas pelo sujeito que se faz pesquisador, analisando e refletindo criticamente sobre a sua própria trajetória de formação.

3 Manutenção da colonialidade: educação e formação docente

Em função da exploração escravocrata e seus padrões de dominação e inferiorização das pessoas negras e pobres, mesmo passado os períodos da colonização (1500-1822), do império (1822-1889), e desde o início da república (1889) até os dias atuais, herdamos instrumentos de exclusão social coloniais que são legitimados nas estruturas sociais e nas instituições. E nesse cenário, o campo da educação é um espaço de profundas disputas políticas, mas também, lugar de transformação dessa realidade ainda dura de engolir. Anos se passaram, mas o

racismo estrutural (GOMES, 2012) como principal ferramenta de violência e exclusão, atuando juntamente com as exclusões de gênero e de classe, perpetuam a lógica da dominação hegemônica que começou ainda em 1500.

Nesse sentido, a colonialidade pode ser entendida como o conjunto de práticas socialmente construídas para legitimar o lugar das populações ditas superiores e inferiores diante de um sistema erguido pela exploração (MIGNOLO, 2019). Podemos entender melhor essa lógica da seguinte forma:

1) a colonialidade do poder, isto é, a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento. (QUIJANO, 2002, p. 1).

Com isso, o mundo visto do ponto de vista eurocêntrico, partindo da legitimação da produção científica do mundo pelo Norte global, desconsidera o Sul como produtor cultural e, portanto, de conhecimento. Na lógica de manutenção da colonialidade, que faz perpetuar práticas de dominação sobre outras culturas e populações, tais como os africanos e afro-brasileiros, esse projeto ainda se mantém bastante atual em nossa sociedade, sendo sua principal estrutura de dominação: a legitimação do racismo estrutural, científico, cultural e institucional. E que, cabe a nós, se comprometidos (as) com uma sociedade mais justa, plural e democrática: combater!

Diante disso, e em função da necessidade de defendermos um projeto de sociedade democrática e de direitos socialmente construídos, a pedagogia decolonial (OLIVEIRA; CANDAU, 2010) apresenta-se como um campo da produção de conhecimento promissora para a efetiva valorização das diferenças culturais. Pois é movida pela luta dos movimentos sociais que historicamente evidenciam as desigualdades e buscam a garantia de direitos das populações inferiorizadas. Consideramos também que esses fatores atravessam tanto a formação de professores (as) quanto dos (as) educandos (as). Pois a escola, sobretudo pública,

reflete o contexto social que está inserida. Assim, a seguir abordamos sobre uma trajetória de formação em pedagogia numa perspectiva decolonial.

4 Relato: a experiência formativa acadêmica anterior a pesquisa: tessituras de uma trajetória em perspectiva lusófona e o encontro com um objeto de estudo²

6

A trajetória de formação escolar dos sujeitos atravessa inúmeras experiências de caráter técnico, científico, pedagógico, cultural, político, social, dentre outras, que possibilitam a construção de uma identidade profissional que corresponda às aprendizagens do decurso vivido. Logo no início do processo de escolarização, é claro que nossas escolhas são abstratas e muito do que se aprende na escola, serve apenas para massagear as estruturas dos currículos que impõem suas normas e os conteúdos a serem ensinados e aprendidos por cada um de nós desde a etapa da Educação Infantil. Nesse cenário, cada etapa exige novas habilidades, o que vai exigindo também novas elaborações de pensamento, de comportamento, bem como, noções de pertencimento identitário, cultural e de ordem política.

Retomar um conjunto de experiências formativas escolares me parece um desafio. Não intento descrevê-las exatamente como aconteceram, até porque nesse percurso muita coisa se perdeu e outras ganharam novos significados. Dessa forma, para não correr o risco de ser redundante, irei focar na minha trajetória escolar no contexto da universidade, pois nele pude compreender o papel da educação como prática social transformadora de realidades (FREIRE, 2014).

Toda minha trajetória escolar foi vivenciada na escola pública com todos os desafios que podem ser enfrentados por uma criança interiorana, filha de pai agricultor e mãe doméstica, semi-analfabetos, que como a maioria dos brasileiros, somos uma família de baixa-renda. Fato importante é que na etapa do Ensino Médio, fruto de um movimento chamado “educação baseada na aprendizagem cooperativa”, realizado no município de Pentecoste no Ceará, também minha cidade

² Este tópico apresenta uma narrativa em que alguns momentos se farão em primeira pessoa. As contribuições do coautor do estudo, o orientador de mestrado, se fazem no decorrer das demais seções.

de origem, pude conhecer a possibilidade de ingressar no Ensino Superior. Mesmo com as profundas desigualdades de acesso, consegui romper a lógica posta de que o ingresso na universidade desde sua origem foi pensado apenas para uma elite dominante (FÁVERO, 2006).

Assim, diante do debate em torno do “lugar de fala” (RIBEIRO, 2019), me afirmo como um sujeito que durante toda a trajetória escolar vivenciou a escola pública, de origem popular, filho da classe trabalhadora, mestiço, LGBTQIA+, que durante toda a vida universitária, foi a política de assistência estudantil que tornou viável a permanência na universidade, e que agora ao desenvolver este estudo, só foi possível em virtude da Bolsa de Financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que me ajudou a viver em tempos de crise humanitária, de saúde e de insegurança alimentar.

Dito isso, em latim *alma mater* significa “mãe que alimenta”, e o início da minha trajetória universitária foi na UNILAB, no Ceará. Emerge no cenário nacional no Governo Lula (2003-2011), no qual o incentivo à criação de universidades públicas e investimento na educação foram marcos de sua gestão como presidente. Criada tendo como missão institucional formar recursos humanos através do ensino, pesquisa e extensão, destaca-se por seu caráter singular das demais universidades brasileiras, que é contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos (BRASIL, 2010).

Ingressei para cursar o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BHU)³, no ano de 2017, como primeira graduação, sendo este diploma que me possibilitou ingressar no mestrado, visto que ainda estou na fase final do curso de licenciatura em pedagogia. Neste ínterim, optei pelo curso de pedagogia por me identificar com as discussões que perpassam o campo do currículo, das políticas educacionais, dos aspectos da didática, como também, da particularidade do curso

³ O curso é organizado por ciclos, sendo o primeiro a formação específica como Bacharel em Humanidades e o segundo ciclo profissional, com entrada direta via edital no que chamamos de terminalidades, de caráter não obrigatório, a saber: o Bacharelado em Antropologia, a Licenciatura em História, a Licenciatura em Sociologia e a Licenciatura em Pedagogia (UNILAB/PPC/BHU, 2019).

em ter seu Projeto Pedagógico Curricular (PPC) fundamentado nos princípios filosóficos africanos e nos valores afro-civilizatórios.

8

No caso em tela, ressalta-se ainda que, como a missão da UNILAB está atrelada a descolonização de saberes, fazeres e das relações sociais numa perspectiva de romper com os paradigmas e perspectivas racistas, sexistas e coloniais e na promoção do diálogo intercultural, a Proposta Pedagógica Curricular do curso de Pedagogia da UNILAB aponta para um saber diferenciado, para um pensar e fazer críticos, criativo, antirracista, antissexista, descolonializante e inter-religioso. (UNILAB/PPC/PEDAGOGIA, 2016, p. 16).

Destarte, existe uma base epistemológica e cultural que legitima o que deve ser ou não aprendido nas estruturas curriculares que padronizam o ensino da Universidade à Educação Básica. Contudo, em uma perspectiva contra-hegemônica, o curso de pedagogia da UNILAB tem se demonstrado como um caminho possível para a construção de outras narrativas epistemológicas, culturais, políticas e sociais. Nesse sentido, o paradigma da afrocentricidade (ASANTE, 2009) pode ser contextualizado assim:

Durante milênios, as civilizações clássicas africanas estiveram entre os principais elaboradores do conhecimento humano. Uma missão da abordagem afrocentrada recente é desvelar e estudar essa produção, negada e escamoteada por um Ocidente que se autodenominou o único dono da ciência. Outra missão é levantar, estudar e articular as bases teóricas e epistemológicas das expressões atuais da matriz africana de conhecimento, como a filosofia religiosa tradicional. A característica principal é o foco central dessas duas missões é a agência dos africanos na própria narrativa (NASCIMENTO, 2009, pp. 41-42).

Diante disso, o objetivo geral da minha formação está atrelado ao “[...] exercício da pedagogia, no sentido da produção e disseminação de conhecimento, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas diásporas, antirracista e anticolonial, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais” (UNILAB/PPC/PEDAGOGIA, 2016, p. 38). Nesse contexto, a Iniciação Científica (IC), “[...] como um processo no qual é fornecido um conjunto de conhecimentos indispensáveis para iniciar o jovem nos tiros, técnicas e tradições da ciência”

(MASSI; QUEIROZ, 2010, p.174), foi um passo importante para que eu pudesse chegar no meu objeto de estudo do mestrado, conforme apresentado. É importante dizer que, esse tipo de atividade não abrange todos (as) os (as) discentes, visto a quantidade ainda exígua de bolsas e financiamento, bem como, a alta exigência dos critérios de seleção, no qual acaba gerando relações de disputa entre os “melhores alunos” (MASSI; QUEIROZ, 2010). No entanto, essa atividade universitária é fundamental para quem deseja ingressar na pós-graduação. E não é via de regra fazer uma IC para este fim.

Como podemos observar, ao privilegiar os conhecimentos de base africana e afro-brasileira, necessariamente, enfatizamos os estudos e problematizações em torno do Ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena, tanto nas formações quanto na atuação de professores na Educação Básica. Por isso, como a base dessa proposta diferenciada, enfatizamos durante a formação docente as Leis Federais nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2003), e nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2008). Dessa forma, podemos inferir que a principal finalidade dessa proposta caracterizada como afrocentrada seja efetivar a implementação da Resolução nº 1, de 17 de julho de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas (DCNERER) (BRASIL, 2004).

Com base nisso, enquanto projeto político-existencial, incomoda saber que o atual sistema educacional privilegia alguns conhecimentos, culturas e modos de existência, em detrimento de outros, considerando-os como inferiores. Por certo, o projeto de pesquisa ao privilegiar a compreensão da política educacional e curricular da formação de professores, dá atenção especial a essas legislações supracitadas como caminho de análise, pois em virtude de sua amplitude nacional, os cursos de formação de professores deveriam e ainda devem, se adequar às especificidades

dos conteúdos curriculares que tratam dessas questões tão caras à educação no Brasil.

Prestar a seleção do mestrado foi desafiante, e ao mesmo tempo, enxergada como a possibilidade de realização de um sonho, principalmente por sabermos que a pós-graduação no Brasil ainda é uma realidade distante para muitos (as). Fato é que com a crise política e econômica desde 2015, e ainda mais, com o avanço do neoliberalismo desde 2019, há uma notável falta de prioridade dada pelo governo de Jair Bolsonaro às universidades e a produção de conhecimento, bem como, a falta de investimento na educação de modo geral, o que piorou o cenário de acesso a pós-graduação no país (SCHWARTZMAN, 2022). A educação como estrutura fundamental para o desenvolvimento social e econômico da nação precisa ser defendida e deve ser entendida como centralidade, e não como gasto, mas sim investimento em benefício da sociedade atendida pela produção científica, sobretudo, dos institutos e universidades públicas.

Diante dessa realidade, ingressar significou/significa um compromisso que antes mesmo da minha própria formação, deve ser político, com vistas à transformação social dos (as) sujeitos (as) que são interlocutores da pesquisa (populações historicamente excluídas, professores (as) e estudantes de pedagogia). E se não fosse por esses motivos, não haveria necessidade de propor essa pesquisa no campo da educação e da formação de professores. Portanto, é assim que surgiu a pesquisa em curso no PPGE/UECE.

5 Considerações finais

Como podemos ver a formação docente em pedagogia da UNILAB está alicerçada em uma concepção educativa que rompe com os padrões de ciência predominantes, no qual objetiva também, quebrar paradigmas disciplinares que herdamos dos modelos europeus do século XIX. Essa formação permite que possamos caminhar para uma sociedade mais plural, e aos poucos, desestruturada da predominância do racismo. Ainda assim, é desafiador promover esse tipo de formação, pois ainda são poucos os reflexos dessas políticas educacionais nos

currículos das universidades brasileiras, que tanto a estrutura quanto a formação de recurso humanos estão alicerçadas em um currículo que parte da Europa como referência de conhecimento e cultura para o resto do mundo, o que para transformar, exige profundas mudanças que se façam decoloniais.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Artmed Editora, 2006.

11

ASANTE. Molefi Kete. Afrocentricidade: Notas Sobre uma Posição Disciplinar. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.) **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União. Brasília, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Diário Oficial da União. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF: MEC/SEPPIR, 2004.

BRASIL. **Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

BRASIL (UNILAB). **LEI nº 12.289, de 20 de julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Brasília, 20 de julho de 2010.

FREITAS MUSSI, Ricardo Franklin de; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 1-18, 2021.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, p. 17-36, 2006.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salette Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 173-197, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

12

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, p. 15-40, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, nº37, 2002.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro ; Pólen, 2019. 112 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

SCHWARTZMAN, Simon. Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil: duas faces da mesma moeda?. **Estudos Avançados**, v. 36, p. 227-254, 2022.

UECE. **Chamada pública de seleção nº 53/2021**. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Universidade Estadual do Ceará, 2021. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/noticias/chamada-publica/processo-seletivo/> Acesso em: 06. set. 2022.

UNILAB. **Projeto Pedagógico Curricular do curso de Bacharelado em Humanidades - Ceará**. Ministério da Educação. UNILAB, Acarape (CE), Abril de 2019.

UNILAB. **Projeto Pedagógico Curricular de Licenciatura em Pedagogia - Ceará**. Ministério da Educação. UNILAB, Redenção (CE), julho de 2016.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016.

¹ **Tiago Morais de Freitas**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9950-7167>

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Bacharel em Humanidades pela UNILAB. Licenciando em Pedagogia pela UNILAB. Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE.

Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE).

Contribuição de autoria: conceituação, redação (revisão e edição).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6636643883889846>

E-mail: tiagomorais@aluno.unilab.edu.br

² **Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8685-9857>

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Setor de Metodologia e Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE).

Contribuição de autoria: conceituação, redação (revisão e edição).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8505382634422011>

E-mail: mirtiel frankson@gmail.com

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

FREITAS, Tiago Morais de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Formação docente numa perspectiva decolonial: o encontro com uma pesquisa de mestrado.

Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022.