



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DANIEL RODRIGUES CORRÊA

**A (DE)COLONIALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO
CAMPO A PARTIR DE POLÍTICAS DA ESCOLA BRAGANTINA, PARÁ, BRASIL**

BELÉM-PA
2025

DANIEL RODRIGUES CORRÊA

**A (DE)COLONIALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO
CAMPO A PARTIR DE POLÍTICAS DA ESCOLA BRAGANTINA, PARÁ, BRASIL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito obrigatório à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Educacionais.

BELÉM-PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C824(Corrêa, Daniel Rodrigues.
A (DE)COLONIALIDADE NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO A PARTIR DE
POLÍTICAS DA ESCOLA BRAGANTINA, PARÁ, BRASIL /
Daniel Rodrigues Corrêa. — 2025.
131 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2025.

1. (De)colonialidade.. 2. Educação do campo.. 3.
Formação continuada de professores/as do campo.. 4. Políticas
educacionais.. 5. Práticas pedagógicas.. I. Título.

CDD 370

DANIEL RODRIGUES CORRÊA

**A (DE)COLONIALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO
CAMPO A PARTIR DE POLÍTICAS DA ESCOLA BRAGANTINA, PARÁ, BRASIL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito obrigatório à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 04/06/2025

Conceito: APROVADO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Presidente/PPGED-UFPA

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira
Membro Interno/PPGED-UFPA

Prof. Dr. Alder de Sousa Dias
Membro Interno/UNIFAP-PPGED/UFPA

Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery
Membro Interno/UEAP-PPGED/UFPA

Prof. Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro
Membro Externo/UNIFAP

Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto
Membro Externo/PPGE/UFRR

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo, em especial, pela minha família, pelo amor, pela saúde e pela força de superar desafios da vida. Foi um grande desafio concluir esta etapa. Nele somos vitoriosos.

Aos meus pais, Lucival e Maria José, pelo amor incondicional, carinho e apoio. Aos meus irmãos Benedito, Maria do Socorro, Madalena, Jonas e Elizama, por todo amor, apoio e momentos de renovação que me proporcionaram nesta caminhada profissional e pessoal.

Aos meus avós Maria de Nazaré e Benedito (in memorian), pelo amor e pelos cuidados.

Aos meus amados sobrinhos Luciano, Breno, Willis, Lucival Neto, Brenda Samille, Ana Caroliny, Gabriel e os meus sobrinhos netos Arthur e Maria Liz, por todo amor e carinho.

À minha tia Ruth Helena, pelo amor, carinho e incentivo à minha pessoal e profissional.

Às minhas queridas cunhadas Sâmea e Osmarina e aos meus cunhados Francisco e José.

Aos amigos e colegas de trabalho, pelo incentivo e momentos de companheirismo.

Ao professor e orientador Dr. Waldir Abreu, por sua disponibilidade em compartilhar seu profundo conhecimento acadêmico. Por todo incentivo, presença e rigor indispensáveis a minha formação acadêmica e profissional. E pela compreensão singular em todo o processo.

Às queridas Ilma Fialho, Débora Muniz, Deise Ferreira, Helena Aood, Elielma Lobo e Nilce Pantoja pela amizade, apoio e incentivo, indispensáveis para a construção desta tese.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFGA), pelos momentos que subsidiaram o processo de consolidação profissional e compartilhamento de vivências acadêmicas e pessoais. Aos colegas, pela amizade e construção de conhecimentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, pela imensa contribuição que trouxeram para minha vida acadêmica e profissional.

Aos coprodutores da pesquisa, que partilharam relatos de suas vivências profissionais.

À Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições à qualificação da escrita desta tese.

A todos, obrigado!

“Uma Epistemologia do Sul se baseia em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir em direção ao Sul; aprender do Sul e com o Sul.” Boaventura de Sousa Santos (1989)

RESUMO

CORRÊA, Daniel Rodrigues. **A (de)colonialidade na formação continuada de professores do campo a partir de políticas da Escola Bragantina, Pará, Brasil.** Orientador: Waldir Ferreira de Abreu. 2025. 131 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

Esta tese doutoral objetiva identificar evidências da (de)colonialidade na formação continuada de professores/as do campo da Secretaria Municipal de Educação de Bragança-PA (SEMED-Bragança-PA), no decênio 2013-2023. Especificamente, visa: a) explicitar as condições que ensejaram a potencialização de políticas locais de formação continuada de professores/as do campo na Escola Bragantina; b) descrever a trajetória da implementação de políticas locais para a formação continuada de professores/as do campo na Escola Bragantina; c) compreender os desdobramentos da formação continuada no cotidiano praxiológico de professores/as do campo da Escola Bragantina. É uma pesquisa qualitativa e em perspectiva decolonial, justificando-se pela interculturalidade na relação entre o pesquisador e os/as coprodutores/as, a partir de suas experiências conjuntas, de onde o problema de pesquisa se apresenta. Recorremos ao método construído por Dias (2021), que apresenta uma releitura do método analético, denominando-o método analético-pedagógico-decolonial, que tem como nuclear a alteridade, portanto, o pensar e o viver a partir da materialidade do “outro”. Os lóci da pesquisa foram escolas pertencentes aos territórios campo; praia; quilombo, da rede municipal de ensino de Bragança-PA, tendo como critério para a sua seleção e participação a necessidade de elucidações, a partir das singularidades de narrativas sobre as políticas locais de formação continuada da SEMED. Os coprodutores da pesquisa foram técnicos pedagógicos, gestores, coordenadores pedagógicos e professores desta Secretaria. Os resultados revelaram que, no decênio 2013-2023, a formação continuada de professores/as do campo se fortaleceu e se consolidou na Escola Bragantina, ainda que não tenha percorrido uma linearidade intencional, e nos permitiram fazer inferências em relação a enunciações de coprodutores/as, a saber: a) a compreensão de princípios freirianos tais como sujeitos, territorialidades, práticas nas Diretrizes Político-Pedagógicas e Curriculares da Rede Municipal de Educação de Bragança-PA (DPPCRMEB) é uma realidade nas escolas camponesas; b) as práticas pedagógicas perpassam por esses princípios; c) a implementação de políticas globais se mostra prejudicial à consolidação da educação libertadora e emancipadora dos sujeitos do campo; d) a perspectiva teórico-metodológica da Educação do Campo têm sido fragilizada pelas políticas globais; entretanto, há evidências da (de)colonialidade na formação continuada e nas práticas pedagógicas de professores/as do campo bragantino, mesmo que não intencional; e) os princípios da educação freiriana e as premissas-força da decolonialidade se entrecruzam no contexto da formação continuada e das práticas pedagógicas nas escolas lóci da pesquisa, confirmando a tese que a decolonialidade se evidencia como “possibilidade outra” e “instrumento outro” para a materialidade das insurgências, das lutas e das transformações na formação continuada e na prática pedagógica de professores/as do campo da Escola Bragantina, frente ao avanço de políticas e programas globais hegemônicos, conteudistas e padronizadores do saber/fazer, contribuindo para que corpos, vozes e saberes silenciados pela colonialidade do poder, do saber e do ser, contribuam à construção de uma Educação do Campo emancipadora.

Palavras-chave: (De)colonialidade. Educação do campo. Formação continuada de professores/as do campo. Políticas educacionais. Práticas pedagógicas.

SUMMARY

CORREA, Daniel Rodrigues. **The (De)coloniality in the Continuing Education of Rural Teachers Based on Policies of the Bragantina School, Pará, Brazil.** Advisor: Waldir Ferreira de Abreu. 2025. 131 lvs. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education, Institute of Educational Sciences, Federal University of Pará, Belém, 2025.

This doctoral thesis investigates evidence of (de)coloniality in the continuing education of rural teachers from the Municipal Department of Education of Bragança-PA (SEMED-Bragança-PA) between 2013 and 2023. The specific objectives are: (a) explain the conditions that led to the strengthening of local policies for the continuing education of rural teachers at the Bragantina School; (b) describe the trajectory of the implementation of these local policies; and (c) analyze the effects of continuing education on the daily praxeological practices of rural teachers at the Bragantina School. This qualitative research is guided by a decolonial perspective, grounded in interculturality through the relationship between the researcher and co-producers, based on their shared experiences, from which the research problem emerges. The study adopts the method developed by Dias (2021), a reinterpretation of the analytical method termed the analytic-pedagogical-decolonial method, which emphasizes alterity—thinking and acting from the materiality of the “other.” The research sites comprised schools located in rural, coastal, and quilombo territories within the municipal education network of Bragança, Pará. Selection and participation were based on the need for clarification of the singularities expressed in narratives concerning SEMED’s local policies for continuing education. The co-producers of the research were pedagogical technicians, managers, pedagogical coordinators, and teachers from this Secretariat. The results demonstrate that, during 2013–2023, the continuing education of rural teachers at the Bragantina School was consolidated and strengthened, though without intentional linearity. Analysis of the co-producers’ accounts revealed that: (a) Freirean principles—such as subjectivity, territoriality, and praxis—are incorporated into the Political-Pedagogical and Curricular Guidelines of the Municipal Education Network of Bragança-PA (DPPCRMEB) and are a reality in rural schools; (b) pedagogical practices reflect these principles; (c) the imposition of global policies undermines the consolidation of liberating and emancipatory education for rural subjects; (d) the theoretical-methodological foundations of Rural Education have been weakened by such global policies, yet there is evidence of (de)coloniality in continuing education and pedagogical practices in Bragança, even if unintentionally; and (e) Freirean principles and decolonial premises intersect in continuing education and pedagogical practices, validating the thesis that decoloniality manifests as “another possibility” and “another instrument” for insurgency, struggle, and transformation in the continuing education and pedagogical practices of rural teachers at the Bragantina School. In light of the advancement of hegemonic, content-based, and standardizing global policies and programs of knowledge/doing, these findings highlight the contribution of bodies, voices, and knowledges historically silenced by the coloniality of power, knowledge, and being to the construction of an emancipatory Rural Education.

Keywords: (De)coloniality. Rural Education. Continuing education of rural Teachers. Educational Policies. Pedagogical Practices.

RESUMEN

CORRÊA, Daniel Rodrigues. **La (de)colonialidad en la formación continua de docentes del campo a partir de políticas de la Escuela Bragantina, Pará, Brasil.** Director: Waldir Ferreira de Abreu. 2025. 131 h. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado en Educación, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Pará, Belém, 2025.

Esta tesis doctoral tiene como objetivo identificar evidencias de la (de)colonialidad en la formación continua de docentes del campo de la Secretaría Municipal de Educación de Bragança-PA (SEMED-Bragança-PA), en el decenio 2013-2023. Específicamente, busca: a) explicitar las condiciones que propiciaron la potencialización de políticas locales de formación continua de docentes del campo en la Escuela Bragantina; b) describir la trayectoria de implementación de políticas locales para la formación continua de docentes del campo en la Escuela Bragantina; c) comprender los desdoblamientos de la formación continua en el cotidiano praxiológico de docentes del campo de la Escuela Bragantina. Se trata de una investigación cualitativa y en perspectiva decolonial, justificada por la interculturalidad en la relación entre el investigador y los/as coproductores/as, a partir de sus experiencias conjuntas, de donde emerge el problema de investigación. Recurremos al método construido por Dias (2021), que presenta una relectura del método analéctico, denominándolo método analéctico-pedagógico-decolonial, que tiene como núcleo la alteridad, es decir, el pensar y el vivir a partir de la materialidad del “otro”. Los lócus de la investigación fueron escuelas pertenecientes a los territorios: campo; playa; quilombo, de la red municipal de enseñanza de Bragança-PA, teniendo como criterio para su selección y participación la necesidad de elucidar, a partir de las singularidades de narrativas sobre las políticas locales de formación continua de la SEMED. Los coproductores de la investigación fueron técnicos pedagógicos, gestores, coordinadores pedagógicos y docentes de esta Secretaría. Los resultados revelaron que, en el decenio 2013-2023, la formación continua de docentes del campo se fortaleció y consolidó en la Escuela Bragantina, aunque no haya seguido una linealidad intencional, y nos permitieron hacer inferencias en relación con las enunciaciones de los/as coproductores/as, a saber: a) la comprensión de principios freireanos tales como sujetos, territorialidades y prácticas en las Directrices Político-Pedagógicas y Curriculares de la Red Municipal de Educación de Bragança-PA (DPPCRMEB) es una realidad en las escuelas campesinas; b) las prácticas pedagógicas atraviesan dichos principios; c) la implementación de políticas globales se muestra perjudicial para la consolidación de la educación liberadora y emancipadora de los sujetos del campo; d) la perspectiva teórico-metodológica de la Educación del Campo ha sido fragilizada por las políticas globales; sin embargo, existen evidencias de la (de)colonialidad en la formación continua y en las prácticas pedagógicas de los/as docentes del campo bragantino, aun cuando no sea de manera intencional; e) los principios de la educación freireana y las premisas-fuerza de la decolonialidad se entrecruzan en el contexto de la formación continua y de las prácticas pedagógicas en las escuelas lócus de la investigación, confirmando la tesis de que la decolonialidad se evidencia como “otra posibilidad” y “otro instrumento” para la materialidad de las insurgencias, las luchas y las transformaciones en la formación continua y en la práctica pedagógica de los/as docentes del campo de la Escuela Bragantina, frente al avance de políticas y programas globales hegemónicos, conteudistas y estandarizadores del saber/hacer, contribuyendo a que cuerpos, voces y saberes silenciados por la colonialidad del poder, del saber y del ser, contribuyan a la construcción de una Educación del Campo emancipadora.

Palabras clave: (De)colonialidad. Educación del campo. Formación continua de docentes del campo. Políticas educativas. Prácticas pedagógicas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Temáticas centrais da pesquisa	45
Figura 2 – Capa das Diretrizes Político-Pedagógicas e Curriculares da SEMED de Bragança-PA.....	83
Figura 3 – Princípios das Diretrizes Político-Pedagógicas e Curriculares da SEMED de Bragança-PA.....	84
Figura 4 – Teia do conhecimento da EMEIF Brasiliano Felício da Silva	89
Imagem 1 – Orla da cidade de Bragança-PA	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa por descritores	22
Quadro 2 – Descritor: Formação Continuada de Professores	22
Quadro 3 – Descritor: Formação Continuada de Professores do Campo	28
Quadro 4 – Descritor: Perspectiva Decolonial	29
Quadro 5 – Premissas-força apresentadas por Abreu, Almeida, Pereira	46
Quadro 6 – Programas de formação continuada de professores/as do campo no Brasil	64
Quadro 7 – Princípios das Diretrizes Político-Pedagógicas e Curriculares da SEMED de Bragança-PA	84

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APH	Aparelhos Privados de Hegemonia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNAC	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
DPPCRMED	Diretrizes Político Pedagógicas e Curriculares da Rede Municipal de Educação de Bragança-PA
EMEIF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
GEPEIF	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônias
GERM	Global Education Reform Movement
ICED	Instituto de Ciências da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M/C	Rede Modernidade/Colonialidade
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Pública do Município de Bragança
PEA	Programa Escola Ativa
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNRA	Pacto Nacional de Recomposição da Aprendizagem
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RPPDA	Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Aproximação com o objeto de estudo e motivações à pesquisa.....	15
1.2 O objeto de estudo: estado da arte, problema, questões suladoras, objetivos e tese	18
1.2.1. Descritor: Formação continuada de professores	23
1.2.2 Descritor: Formação continuada de professores do campo	28
1.2.3 Descritor: Perspectiva decolonial	30
1.3 Estrutura da tese	37
2 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DECOLONIAIS DE PESQUISA	38
2.1 A decolonialidade como razão de pesquisa	38
2.2 A decolonialidade como atitude de pesquisa.....	50
3 COLONIALIDADE E (DE)COLONIALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DO CAMPO NO BRASIL E EM BRAGANÇA-PA.....	57
3.1 Formação continuada de professores/as do campo no Brasil	58
3.2 Formação continuada de professores/as do campo em Bragança-PA	70
4 (DE)COLONIALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ESCOLA BRAGANTINA SOB ENUNCIÇÃO DE PROFESSORES/AS DO CAMPO	92
4.1 Compreensão sobre a formação continuada efetivada na Escola Bragantina	93
4.2 Desafios na vivência da formação continuada no cotidiano escolar	98
4.3 Resultados da formação continuada nas práticas pedagógicas	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	
Apêndice A – Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (TCALE)	130
Apêndice B – Roteiro para diálogos-conversa	131

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa emerge dos itinerários formativos vivenciados no Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), vinculando-se a Linha de Pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais” na sua interface com os estudos que problematizam a formação de professores/as face e da imersão em contextos de escolas do campo de Bragança, Estado do Pará, com enfoque na formação continuada, na Educação do Campo e na decolonialidade, intitulando-se “A (de)colonialidade na formação continuada de professores do campo a partir de políticas da Escola Bragantina¹, Pará, Brasil”.

Segundo Maués (2003), no Brasil, a atual conjuntura político-institucional que vem permeando a elaboração das políticas para a formação continuada de professores/as do campo tem sido fortemente influenciada pelo reformismo² e pelas reformas educacionais engendradas nas duas últimas décadas do século XXI nos países da América Latina, nos quais se perpetua a hegemonia da tradição academicista e racionalista do conhecimento e da formação humana e que, por intermédio da pactuação interfederativa preconizada na legislação nacional, encontram terreno fértil nos sistemas públicos de ensino para o fortalecimento da lógica moderno-colonial.

Por essa razão, entendemos que a formação continuada de professores/as do campo possui grande relevância devido à efervescência dos debates e da necessidade de fortalecimento da identidade docente e deve ser compreendida na multiplicidade de elementos que a determina. Dentre eles, a intencionalidade das políticas públicas direcionadas à Educação do Campo,³ que historicamente luta pela superação da educação colonial que não valoriza a realidade do campo, pois temos observado um “enfoque global” no processo de institucionalização dessas políticas e uma perspectiva perversa de invisibilidade da pluralidade de territórios e povos camponeses.

¹ Para a presente tese, optamos por cunhar esse termo a fim de identificar as escolas públicas da rede municipal de ensino de Bragança, no Estado do Pará, Brasil.

² Doutrina política segundo a qual a transformação da sociedade, com vistas a aperfeiçoar todos os seus aspectos, pode efetuar-se no quadro das instituições existentes, por meio de reformas gradativas, sem necessidade de mudanças bruscas, ou de métodos revolucionários. É associado ao conceito de colaboração de classes e socialismo democrático, visando adaptar o capitalismo aos momentos históricos, desconsiderando ideais marxistas como luta de classes, revolução socialista e ditadura do proletariado (Brasil, 2023).

³ A Educação do Campo se origina dos movimentos sociais, das lutas dos trabalhadores do campo, compreende a Educação Básica em todos os seus níveis e modalidades de ensino e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida — agricultores familiares, etc. Ela tem como objetivo possibilitar que os estudantes se desenvolvam de forma integral, em um espaço que respeite a sua cultura e seus valores.

Isto posto, há contradições que permeiam a formulação e a implantação das políticas de formação de professores e professoras do campo ao longo da história brasileira e evidenciam as influências daquelas que podemos chamar de novas políticas de intervenção e controle, em que o capital têm sido o mediador e o processo de implementação por vezes se recontextualiza na colonialidade do poder, do saber e do ser, da racionalidade técnica e epistemologia da prática.

Dri e Silva (2019) problematizam o fato de que, em um contexto no qual as políticas de formação continuada de professores/as ganham maior amplitude, observou-se que nos centros de formação, nos programas e nos cursos estudados, existe uma oferta formativa de caráter prioritariamente técnico, com ações pontuais, atividades descontínuas, fragmentadas, separadas da formação inicial. Sobre essa questão, Freitas (2018, p. 105) explica que:

Essas políticas e a nova formatação do tecnicismo têm impacto direto no trabalho docente. Com um maior controle do conteúdo a ser ensinado, por meio de bases nacionais curriculares e com um maior controle do próprio conteúdo da formação do professor por bases nacionais que regulam a própria formação do magistério, aparece a possibilidade de se instituírem programas de credenciamento de professores, por meio de exames pós-formação inicial e, também, um maior controle das agências de formação do magistério, através de processos de credenciamento destas.

De certo, não é porque existem políticas globais hegemônicas de formação continuada de professores/as que não tenhamos que questioná-las, desde a sua origem até a sua forma de implantação e implementação, além de nos empenharmos para que sua execução contemple os objetivos da formação continuada de um/uma professor/a camponês/a que possa dialogar com a diversidade epistemológica e com os saberes e práticas culturais dos territórios camponeses.

Por isso, pensar a formação de professores e professoras em que a decolonialidade seja a mola propulsora é lutar na construção coletiva de “políticas outras” que se contraponham às dinâmicas mercadológicas dos organismos internacionais que visam padronizar e regular a educação, na qual territórios camponeses, seus sujeitos, saberes e vivências sejam protagonistas da ação educativa, instituindo-se dessa forma a desobediência epistemológica (Mignolo, 2008).

Essa postura em defesa dos povos e sujeitos do campo proporciona o estabelecimento de novas relações educativas, à medida que traz à tona reflexões sobre as contradições e a invisibilidade de sujeitos e territórios, inaugurando uma forma de resistência e de desobediência epistemológica, por se tratar de uma luta contra a monocultura do saber e da sua racionalidade cartesiana, que vislumbra, na ciência moderna, a única forma de produção de conhecimento.

De fato, essa concepção de educação, por fundamentar-se em acepções pedagógicas pautadas na valorização da cultura camponesa, tece interfaces com a concepção decolonial, já que ambas se colocam em defesa de sujeitos oprimidos pela lógica do capital. Assim sendo,

[...] é negativa – denuncia/resistência, luta contra-basta! De considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; [...] A educação do campo é positividade - a denúncia não é espera passiva, mas se combina com as práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer. [...] A educação do campo é superação-projeto/utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola (Caldart, 2008, p. 75).

Diante do citado, faz-se necessário considerar que as políticas de formação continuada de professores e professoras do campo deve primar por pressupostos pedagógicos que enfatizem o protagonismo e as relações construídas por esses sujeitos com o espaço-tempo da escola campesina, consolidando-se como epistemologias de resistências, uma vez que:

[...] a Educação do Campo deve incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo, e podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo; também que saberes podem ajudar a construir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles e que saberes especificamente escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural (Silva, 2014, p. 139, apud, Caldart, 2004, p.48).

Nesse sentido, a luta por essa construção e pela consolidação de um projeto de educação e escola que possa romper com processos homogeneizadores é o desafio posto aos professores e às professoras que trabalham no campo. Dessa forma, faz-se necessária a reflexão acerca das intencionalidades das políticas que vem orientando a formação de professores/as em diferentes âmbitos, principalmente a continuada, como elemento fundamental desse projeto educacional.

Sobre essa questão, Bertolo (2004, p. 50) enfatiza-se que:

É necessário que se compreenda que a definição de uma política de formação continuada de professores interage com outros elementos e processos sociais, políticos, econômicos e culturais quando são discutidas as propostas apresentadas para viabilizar a formação continuada de professores presentes no âmbito das ações da política educacional ou da literatura especializada, que trata sobre a temática, depara-se com uma série de proposições, nem sempre convergentes, em termos de conceitos, modelos e enfoques metodológicos.

Em relação a esse assunto, Nascimento (2007, p. 191) explicita sua preocupação com os estudos sobre formação de professores, observando que são

descuidados em relação a essa visão ampla relacionada à conjuntura, à interpretação do contexto, às lutas por significados e sentidos políticos, conceituais, epistemológicos, metodológicos e sobretudo, os interesses mercadológicos inseridos no campo da investigação.

Sendo assim, a formação de professores/as por vezes se submete aos ditames impostos pelos interesses de mercado das políticas educacionais das organizações multilaterais e agências financiadoras, elaboradas por “especialistas”, sem adequação ao contexto dos países, de seus territórios e sujeitos. Isso se expressa nos documentos oficiais, conforme se observa a seguir:

Em tais documentos, as concepções sobre o papel da educação e, em especial, da formação de professores/as diante das necessidades e transformações do mundo contemporâneo invariavelmente não contemplam os pontos de vista dos/as professores/as, seus saberes, experiências, ou seja, as falas daqueles/as que vivenciam o “chão da escola”, estando reduzidas, fundamentalmente aos representantes governamentais, empresariais e aos formuladores experts em políticas educacionais (Nascimento, 2007, p.194).

Por isso, a Educação do Campo e a formação continuada de seus professores precisam ser assumidas a partir de uma esfera politicamente estratégica para o sistema educacional com base em princípios éticos, didáticos e pedagógicos. Arroyo (2007) e Caldart (2009), afirmam que os princípios fundamentais para a formação de professores que atuam em escolas do campo precisam articular-se com a Educação do Campo, compreendendo-a como acúmulo da luta dos trabalhadores do campo, que percebem a importância e a necessidade de ampliá-la para além do acesso à terra, entendendo que são necessárias mudanças radicais na estrutura da sociedade.

Com base no exposto, adentramos no contexto desta pesquisa, cujo objeto é a formação continuada de professores/as do campo da Escola Bragantina, efetivada através de “políticas locais”, que têm materialidade nas práticas pedagógicas de professores em escolas municipais dos territórios campestre, caipara e quilombola. A incursão no campo de pesquisa encontra-se alicerçada nas perspectivas teórico-metodológicas da decolonialidade e em premissas-força.

1.1 Aproximação com o objeto de estudo e motivações à pesquisa

Minha aproximação com o objeto de estudo desta tese inicia-se em março do ano 2000, quando ingressei no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, do Campus Universitário de Bragança. No decorrer desse curso, pude conhecer e interagir com estudantes e professores, com os quais ainda mantenho uma relação amigável e respeitosa, porque compartilhamos coisas comuns, que nos aproximam e nos identificam por sentimentos, ações e vivências de amizade, sinceridade, afetividade e generosidade. Hoje, trabalhamos como professores, coordenadores pedagógicos, gestores e vice-gestores escolares em redes públicas de educação dos municípios de Bragança, Augusto Corrêa, Tracuateua, Viseu e Capanema.

Talvez o período da graduação em Pedagogia, juntamente com a minha infância e a adolescência em Bragança, terra amada e querida, sejam considerados os melhores momentos da minha vida, pois foram repleto de inquietudes, descobertas e construção de conhecimentos. Digo isso porque um novo mundo se relevou para mim, a partir do convívio com professores tão especiais que me possibilitaram novas experiências e oportunidades, a partir das quais edifiquei a minha formação acadêmica no campo da Pedagogia e da formação de professores.

Em 2001, segundo ano do curso de graduação, solicitei o trancamento de matrícula por necessidades financeiras e, por meio de contrato temporário, fui trabalhar numa agência bancária em Bragança. Em 2002, decidi retomar os estudos e minha formatura aconteceu em 2005. Em 2006, iniciei uma pós-graduação *latu sensu* em Arte e Educação. Esse curso aconteceu em Belém e eu precisava viajar a cada 15 dias para ter acesso às aulas presenciais, finalizando-o em 2008. Mesmo finalizando o curso de graduação em Pedagogia e a pós-graduação, não tinha interesse e nem perspectiva de trabalhar como professor porque intencionava outras áreas que não fossem a educacional; entretanto, todas as situações pessoais e profissionais que vivenciei de um modo especial me atraíam ao contexto da Educação Básica, especificamente à pública.

Ainda em 2006, o término do contrato temporário com a agência bancária tornou-se real e necessidades profissionais me levaram a prestar concurso público para o cargo de pedagogo da prefeitura de Augusto Corrêa, onde fui aprovado e convocado em 2007. Esse início de minha trajetória profissional na área educacional foi difícil, pois não tinha experiência como pedagogo e imediatamente fui lotado como coordenador pedagógico, iniciando o trabalho em seis escolas campesinas que integravam um dos agrupamentos pedagógicos da SEMED, denominado Polo Amâncio Brito. As escolas estavam localizadas em comunidades longínquas e as condições de mobilidade para o acesso eram difíceis e muito perigosas. A maior parte das turmas eram multisseriadas e os/as professores/as não tinham formação específica para a docência nessas turmas. Um desafio!

Obrigatoriamente, nos primeiros meses de trabalho, tive que cumprir muitas atribuições que estavam vinculadas ao assessoramento técnico, à formação continuada de professores/as e à articulação entre escola e famílias. Pela falta de experiência, sentia-me perdido e inseguro. Por vezes, pensei em desistir. Mas, aos poucos fui conquistando a confiança de professores/as, da gestora escolar e das comunidades locais, construindo boas relações profissionais e pessoais. Isso me deu ânimo para continuar trabalhando e, ao final do ano letivo de 2007, obtive uma excelente aceitação como coordenador pedagógico e as escolas alcançaram avanços significativos nos indicadores educacionais da rede de ensino. No entanto, a inquietude em

relação à organização do trabalho pedagógico e à formação continuada de professores/as ficou marcada em mim.

Em 2007, prestei concurso para o cargo de professor da Prefeitura de Bragança e fui convocado em 2008, ficando com dois vínculos empregatícios. Por isso, em Augusto Corrêa, solicitei remoção do espaço campesino para o urbano e fui trabalhar com outro agrupamento pedagógico denominado Prof. Manoel Sady da Costa Reis, que tinha escolas campesinas. Em Bragança, iniciei meu trabalho docente numa escola urbana periférica, cuja população estudantil tinha extrema vulnerabilidade social e econômica. Essa primeira experiência como professor aconteceu numa turma de 3ª série do ensino fundamental, composta por 37 crianças.

O fato de ter dois vínculos empregatícios trouxe-me grandes desafios, pois, trabalhando como docente e coordenador pedagógico, conheci muitos alunos com sérias dificuldades nos níveis e nos ritmos de aprendizagem, escolas precarizadas e professores/as com fragilidades na formação continuada e com péssimas condições de trabalho e déficit salarial. Entretanto, o trabalho como docente foi intenso e, no final do ano letivo de 2008, quantitativo expressivo de crianças pôde avançar em seu desenvolvimento cognitivo e em sua formação cidadã. Tenho ex-alunos/as que já finalizaram a educação superior e estão trabalhando como professores/as.

De 2007 a 2017, me dediquei ao trabalho e vivenciei diferentes atuações profissionais, como coordenador pedagógico, técnico de secretarias municipais de educação, desenvolvendo as funções coordenação de ensino fundamental e diretoria pedagógica, professor-formador do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) pela UFPA, professor de instituições de ensino superior privadas, consultor pedagógico em empresas de consultoria e professor-formador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sendo orientador de estudos de professores/as campesinos/as, vivência que contribui à definição do objeto de estudo de minha pesquisa no mestrado em 2017, que teve como título “Formação de Professores na Amazônia Bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas”, na qual se analisou a formação continuada oferecida por essa política e os seus impactos na prática pedagógica de professores campesinos em turmas multisseriadas.

A aproximação com a temática dessa pesquisa partiu do pressuposto que, no período de 2013 a 2015, fui orientador de estudos de vinte e oito professores/as de escolas/classes multisseriadas no âmbito do PNAIC na rede municipal de ensino de Bragança. Por isso, a pesquisa emergiu do entendimento que o PNAIC, enquanto política, desde sua implementação em 2013, vinha permeando cotidianamente a prática pedagógica de professores/as da Amazônia Bragantina, sendo preciso a investigação sobre os saberes e os fazeres docentes estimulados por

essa política formativa no escopo de entender seus desdobramentos no cotidiano das escolas, especialmente de escolas campestres, onde escolas/classes multisseriadas são preponderantes.

Durante a pesquisa, a formação continuada foi tratada como categoria central de análise, devido ao entendimento sobre a perspectiva de institucionalização de uma política nacional de formação e valorização de professores, em que a formação e a valorização fossem entendidas como indissociáveis. Os resultados permitiram inferir que o PNAIC teve impacto direto no trabalho de professores/as e revelaram que, no período de 2008 a 2018, se observaram os esforços do governo federal e das secretarias de educação na criação de políticas públicas e ações voltadas à formação de professores/as do campo. Entretanto, foram e/ou são permeadas pelo pragmatismo, tecnicismo e responsabilização pelos resultados educacionais, sem articular a formação continuada para a consolidação da autonomia docente nesses espaços-tempos.

No entanto, em Bragança, desde 2013, o PNAIC coexistia com a implementação de uma política local de currículo e de formação continuada de professores/as denominada "A Escola Bragantina em Construção Coletiva", que, no seu bojo, se contrapunha à imposição de "políticas globais" na rede de ensino municipal, pois intencionava construir um projeto inédito e inovador de orientação curricular, de didáticas e práticas pedagógicas nas quais a formação continuada de professores/as do campo ocupava centralidade na consolidação da base epistemológica de uma educação emancipadora que valorizasse os saberes e os fazeres da pluralidade de culturas locais e a participação das comunidades escolares de modo singular, valorativo e significativo.

Essa experiência sensibilizou-me materialmente como pesquisador, pois de 2013 a 2023 trabalhei como coordenador pedagógico (2013 a 2017) e como professor (2018 a 2023), e participando da mobilização em prol da implementação dessa política local pude vivenciar no cotidiano da Escola Bragantina a efervescência das discussões em relação às intencionalidades e inovações na formação continuada de professores/as do campo e de seus desdobramentos nas práticas pedagógicas, pois as proposições iniciadas em 2013 alcançaram o seu apogeu em 2022 com a homologação das "Diretrizes Político-Pedagógicas e Curriculares da Escola Bragantina", documento referência da organização curricular e de políticas públicas de formação continuada.

Sendo assim, inquietações profissionais impulsionaram-me a buscar uma compreensão aprofundada acerca da formação continuada de professores/as do campo da Escola Bragantina, de modo a identificar a materialidade da (de)colonialidade na formulação e na implementação dessas políticas educacionais e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas de professores.

1.2 O objeto de estudo: estado da arte, problema, questões norteadoras, objetivos e tese

Geograficamente, o município de Bragança está localizado na região nordeste do Pará, estando constituído pela diversidade de contextos, coletivos populacionais e aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que, historicamente, vem definindo a sua identidade territorial. Sendo assim, há que se reconhecer a diversificação da pluralidade contextual e existencial em que se encontram as unidades escolares vinculadas ao poder público municipal, entendidas nesta pesquisa como espaços-tempo de pesquisa das evidências da (de)colonialidade na formação continuada de professores e professoras de escolas do campo, objeto deste estudo.

De fato, é nessa perspectiva que, ao longo do decênio 2013-2023, um conjunto ampliado de políticas públicas de formação continuada de professores/as do campo bragantino vem sendo construído, fazendo com que sejam vistas como aspecto importante e essencial à construção de identidades profissionais, o que têm proporcionado novos conhecimentos e a apropriação de formas sociais que permeiam a prática pedagógica e as configuram como desafios hodiernos.

Atualmente, a docência passa por intensificado processo de desvalorização. O fenômeno do esvaziamento teórico tem se apresentado como um elemento colaborador para a fragilização da formação inicial e continuada de professores, em especial, aqueles da Educação do Campo, pois, empiricamente, observa-se que muitos desconhecem os respaldos legais que fundamentam e orientam a ação pedagógica nesse espaço-tempo, talvez pelo não entendimento sobre a necessidade de trabalhar de forma consciente e crítica e com autonomia profissional.

Assim, o que se busca é a opção decolonizadora. Mas, para isso, é preciso que, desde a sua formação acadêmica, o professor esteja ciente de que, nos espaços campestinos, os alunos têm suas próprias identidades e que estão expressas nas territorialidades sobre as quais desenvolvem sentimento e atitude de pertencimento. Nesses lugares, é gerado o sentido da vida, a formação do conhecimento de mundo e o seu modo de agir, considerando que as políticas de formação continuada devem acompanhá-lo na ruptura epistêmica e didático-pedagógica.

Fuchs (2019) reconhece que as políticas públicas de formação continuada de professores possuem distintas características e intencionalidades epistêmicas e metodológicas com base na padronização eurocêntrica. Porém, nos lembra que há espaços nos currículos de formação que possibilitam a abertura de “brechas” para uma educação em perspectiva decolonial. Segundo o autor, essas rupturas estão relacionadas à metodologia e à inclusão de componentes curriculares não-convencionais, cabendo aos órgãos competentes e as unidades de ensino (no caso do contexto amazônico e campestino) construir um currículo de formação docente decolonial.

Ademais, Franco (2022) verificou, em seus estudos, que a prática didática de muitos professores é construída sem a necessária articulação entre o eu epistêmico e o eu empírico. Segundo o autor, este último prevalece sempre e isso talvez justifique o interesse significativo

de muitos professores por modelos, roteiros e/ou estratégias de ensino. Entretanto, alunos/as possuem especificidades epistêmicas que não são percebidas por parte de professores/as, pois eles tendem a acreditar que somente a apresentação das informações e dos conteúdos serão capazes de estimular suas inteligências, desenvolver suas habilidades e formar o seu caráter.

A esse respeito, corroboramos com Neves e Brasileiro (2020, p. 24) quando reforçam que o professor deve trabalhar para romper com a reprodução da colonização, buscando valorizar os conhecimentos, costumes e modos de vida de seus alunos na sala de aula, pois

[...] a negação dos conhecimentos tradicionais respaldando-se em representações que reforçam visões preconceituosas e de inferioridades desses sujeitos e de seus conhecimentos, em relação aos conhecimentos acadêmicos, produzem e reforçam, [...] modelos colonizadores de referência Europeia. [...] no emaranhado entre poder e saber opera-se também a colonialidade do ser. A destituição da existência, da condição de humanidade dos outros, não europeus, tem levado a exterioridade negada.

Partindo desta perspectiva, professores/as devem estar atentos/as às suas práticas e falas, pois, involuntariamente, podem reproduzir ações colonizadoras e contribuir à perpetuação de uma "educação bancária", como nos aponta Freire (1985), na qual os educandos são vistos como mero receptores dos conteúdos escolares. Conforme afirma Franco (2022), a didática tradicional, instrumental, partiu do pressuposto de que já existe, por princípio, um eu epistêmico favorável à aprendizagem. E, se formos pensar assim, basta que apresentemos bons materiais e métodos para que a aprendizagem se efetive de forma qualitativa. Insistir nessa perspectiva é perpetuar o elitismo da educação. É pensar a escola para aqueles culturalmente beneficiados.

Diante disso, é importante pensarmos a partir de Mignolo (2008, p. 326) e Silva e Silva (2014, p. 152) os quais partem do pressuposto de que as culturas camponesas devem produzir “desobediências epistêmicas” que são alicerces para a construção de uma educação específica e diferenciada em contraposição a hegemonia dos territórios urbanos. Essas desobediências são fundamentais na decolonização do poder/saber/ser e na efetivação de “formas outras” de pensar, próprias de cada povo e de cada indivíduo, e isso inclui professores e professores do campo.

A esse respeito, Mignolo (2008, p. 323) ressalva:

Espero, em primeiro lugar, que o meu argumento aqui não seja apenas de um relato sobre a descolonialidade, sobre projetos descoloniais e desconectado de uma perspectiva acadêmica neutra e científica, mas que o meu discurso, aqui, seja parte de uma ampla e global orientação descolonial (com inclinação) de pensar e de agir. E, em segundo lugar, espero também que fique claro que a opção descolonial demanda ser epistemicamente desobediente.

Assim, o que se busca é uma perspectiva decolonizadora da formação de professores/as, haja vista que nenhum processo de formação, seja inicial ou continuada, pode se fazer alheio aos valores e interesses do contexto social e cultural campestre, uma vez que, na constituição/construção da identidade docente, estão envolvidas as dimensões pessoal, profissional, já que enquanto pessoa é professor e enquanto profissional é uma pessoa, que deve se assumir como ser social e histórico, um ser pensante (in)formador, consciente da importância do papel que desempenha na sociedade e no comprometimento de sua prática com as possíveis transformações sociais.

Nessa direção, Dutra e Gomes (2020, p. 124) destacam que:

Várias alternativas são discutidas para que se gere mudanças na sociedade por meio da educação, no que tange à formação de professores e à proposta decolonial. Sugerem-se mudanças nas políticas educacionais, mudanças curriculares para a incorporação de conteúdos que atendam a diversidade e à pluralidade dos sujeitos na sociedade, incorporando os saberes locais para o ambiente de formação, [...] ainda há a necessidade de ampliarmos essas discussões com professores, para oferecer uma formação para além do conhecimento específico, discutindo problemas sociais e políticos, numa perspectiva decolonial de insurgência e resistência que se contraponha às hegemonias dominantes.

Entretanto, estudos sobre a formação continuada de professores/as vêm demonstrando a preocupação não somente com os espaços nos quais essa formação tem sido realizada, mas, principalmente, com o modo como é concebida e praticada pelas políticas educacionais, pelas instituições formadoras e pelos formadores, com relação à concepção e os condicionantes quanto às formas, objetivos, tipo de formação, função do formador e papel de professores/as.

A partir dessas reflexões, realizamos um levantamento do tipo “Estado da Arte” no Banco de Dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no período 2013-2022, no qual elucidamos sob quais perspectivas a formação de professores/as tem sido desenvolvida no Brasil e apontamos o fluxo da produção científica sobre o tema a partir dos seguintes descritores: “formação continuada de professores”, “formação continuada de professores do campo” e “perspectiva decolonial”.

Para Ferreira (2002, p. 258), o Estado da Arte traz o desafio de ir além do mapeamento das produções científicas em diferentes campos do conhecimento, épocas e territórios. Essa metodologia descritiva busca conhecer “em que condições as teses, dissertações, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e seminários têm sido produzidas”. Dessa forma, foram consideradas somente dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação em Educação, que estavam dentro da “Área do conhecimento” relacionada às Ciências Humanas e as áreas “Conhecimento”, “Avaliação”, “Concentração” e “Programas” voltados à educação.

Quadro1 – Pesquisa por descritores

DESCRITORES	TÍTULOS ENCONTRADOS	CAMPO PESQUISADO
Formação continuada de professores	485	Título
Formação continuada de professores do campo	4	Título
Perspectiva decolonial	62	Título

Fonte: construído pelo pesquisador, em março de 2023.

Do total de 551 pesquisas a nível de mestrado e doutorado consideradas a partir do filtro descrito acima e as aproximações com aportes teóricos-metodológicos, categorias de pesquisa e o limite do objeto de estudo desta pesquisa, somente 31 pesquisas estão descritas neste Estado da Arte. Para tanto, foi necessária realizar a “leitura flutuante” de seus resumos para extrair as seguintes informações: o ano de publicação, o nome do autor e o título da pesquisa, e então, elaborou-se sínteses dos resumos para construir a “Bibliografia Anotada” por descritor e a “Bibliografia Sistematizada e Categorizada” das publicações.

No quadro 2, a pesquisa do descritor “Formação Continuada de Professores”.

Quadro 2 – Descritor: Formação Continuada de Professores (continua)

Nº	AUTOR/A	TÍTULO	ANO	NÍVEL	IES
1.	LIMA, Roseli Ferreira.	Formação continuada de professores da escola do campo em Cáceres – Mato Grosso: identidades em construção.	2013	Mestrado	Universidade do Estado de Mato Grosso
2.	CARNEIRO, Terezinha de Jesus Aires.	A política de formação continuada dos professores da educação do campo em Confresa-MT.	2013	Mestrado	Universidade Federal de Mato Grosso
3.	SPERANDIO, Walkyria Barcelos.	Formação continuada de professores na escola do campo: com a palavra os docentes do ensino médio.	2013	Mestrado	Universidade Federal do Espírito Santo
4.	CALISTO, Simeri de Fatima Ribas.	Políticas de formação continuada de professores do campo no município de Araucária: elementos orientadores	2015	Mestrado	Universidade Tuiuti do Paraná
5.	CARVALHO, Luciana Carrion.	Metanoia: histórias de vida, formação continuada e violência simbólica em uma escola do campo.	2015	Mestrado	Universidade Federal de Santa Maria
6.	FARIA, Adriano Antônio.	Formação continuada de professores das escolas rurais: cursos de especialização a distância e contrapontos com a educação do campo.	2015	Doutorado	Universidade Tuiuti do Paraná

7.	NICKEL, Monica.	Formação continuada de professores da educação do campo no município de Domingos Martins – ES.	2016	Mestrado	Universidade Federal do Espírito Santo
8.	BEZERRA, Maria Ferreira.	Políticas educacionais em mato grosso: a formação continuada de professores das escolas estaduais do campo em Rondonópolis no período de 2011 a 2016.	2017	Mestrado	Universidade Federal de Goiás
9.	MONTEIRO, Maria do Rosario Guedes	Formação continuada de professores no Brasil: um Estado da Arte (2013-2016).	2017	Mestrado	Universidade Federal do Acre
10.	BARROS, Viviane Noêmia de.	Ações de formação continuada para professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo: um olhar para o ensino da matemática.	2018	Mestrado	Universidade Federal de Pernambuco
11.	MARTINS, Rosilene Aparecida Barreto.	Políticas educacionais para a formação continuada de professores da educação do campo: um estudo de caso do município de Itapetinga – BA (2008- 2018).	2020	Mestrado	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
12.	MORAIS, Daniele Aparecida Ferreira de.	Formação continuada das professoras das escolas multisseriadas do campo de Goioxim - PR: tensões e desafios na transformação da escola.	2020	Mestrado	Universidade Estadual do Centro-Oeste,
13.	DEGRANDE, Deize Heloiza.	Formação continuada dos professores atuantes na escola no campo.	2020	Mestrado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)
14.	BORGES, Luciane Cerati.	A formação continuada de professores do campo e a Refocar: rearticulação entre o movimento nacional da educação do campo e a modalidade educacional – Região Sudoeste do Paraná – 2015-2020.	2021	Mestrado	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
15.	SOUZA, Erica de Souza E.	As políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo: estudo na comunidade do Tracajá numa escola municipal de Parintins-AM.	2021	Mestrado	Universidade Federal do Amazonas
16.	ZANELLA, Andreia Migon.	A política nacional de formação continuada de professores da educação básica - 2004 - 2020	2022	Doutorado	Universidade Estadual de Ponta Grossa

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

1.2.1 Descritor: Formação continuada de professores

Lima (2013), na dissertação “Formação continuada de professores da escola do campo em Cáceres – Mato Grosso: identidades em construção”, busca compreender como a formação continuada, via Projeto Sala de Educador da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto, em Cáceres-MT, articula as Diretrizes Operacionais e a construção de identidades enquanto escola do campo. Optou-se pela pesquisa qualitativa e participante, considerando que o papel do pesquisador como sujeito crítico é interpretar e intervir na realidade do grupo observado. A análise realizada levou a afirmar que o trabalho de formação continuada em desenvolvimento não tem se pautado intencionalmente no documento “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, mas é possível identificar nas propostas de formação continuada, em práticas e dizeres docentes, aspectos como trabalho e coletividade.

Carneiro (2013), na dissertação “A política de formação continuada dos professores da educação do Campo em Confresa-MT”, buscou compreendê-la observando-se a especificidade do campo nos princípios formativos que lhes foram oportunizados e no que diz respeito à organização dessas propostas. No que diz respeito a abordagem teórico-metodológica, fez-se opção pelo ciclo de política de Ball (2006) entendida como cíclica, em um movimento entre contexto de influência, contexto do texto e contexto da prática. Com essa ideia de ciclo de política, a metodologia se caracteriza pela pesquisa qualitativa, envolvendo estudo bibliográfico, análise documental e entrevistas realizadas com professores que participaram das políticas de formação continuada. Esse estudo permite destacar a concepção de formação continuada presente em documentos oficiais, portanto, constituição de políticas, na formação continuada de professores do campo e em busca de contextualização das práticas pedagógicas.

Sperandio (2013), na dissertação “Formação continuada de professores na escola do campo: com a palavra os docentes do ensino médio”, tem como objetivo compreender como esse processo se desenvolve na escola pública do campo. O estudo está fundamentado na abordagem histórico-cultural e se deu por meio de estudo de caso realizado com docentes em uma escola de ensino fundamental e médio da rede pública estadual. Nele, apontou-se que o processo de formação continuada de professores do ensino médio envolve percursos formativos plurais, iniciados na socialização humana, passando pela formação acadêmica, estendendo-se a cursos e situações reflexivas nas relações estabelecidas na vida e nas interações da docência.

Calisto (2015), na dissertação “Políticas de formação continuada de professores do campo no município de Araucária: elementos orientadores”, tem como objeto de estudo os elementos orientadores das políticas de formação continuada dos professores das escolas do campo, no período de 2005 até 2014. Para tanto, recorreu-se ao método histórico dialético. Optou-se por este referencial por se entender que a formação e o trabalho de professores se

inscrevem na totalidade histórica do atual modo de existência. Os resultados da pesquisa apontam a interlocução municipal com estes referenciais, convivendo com políticas públicas frágeis, na formação continuada e nos processos de gestão que precisam ser replanejadas para atendimento do assumido como referencial da Educação do Campo.

Carvalho (2015), na dissertação “Metanoia: histórias de vida, formação continuada e violência simbólica em uma escola do campo”, realiza a reflexão acerca da formação continuada de professores, visando ao não apagamento de suas características devido à instituição do modelo urbanocêntrico nas Escolas Rurais, em um contexto neoliberal capitalista. A pesquisa versa sobre a metodologia de histórias de vida e narrativas (auto)biográficas como dispositivos de formação continuada de docentes do Campo. Os resultados foram a) a existência de violência simbólica nas Escolas do Campo através do silenciamento das práticas docentes camponesas e coletivas; b) a falta de sensibilidade dos educadores e da comunidade em geral com a questão do campo; c) a possibilidade de superação por meio dos Círculos Dialógicos.

Faria (2015), na tese intitulada “Formação continuada de professores das escolas rurais: cursos de especialização a distância e contrapontos com a educação do campo” na Universidade Tuiuti do Paraná – PR, analisa a formação continuada, especialização, a que os professores do campo têm tido acesso, em sistema EaD. A análise dos dados coletados indicam que a formação continuada de professores que atuam em escolas localizadas no campo caminha em retrocesso na especificidade de uma população a qual exhibe, desde 1980, características próprias de luta pela permanência no campo, na formação da identidade de seus militantes e de seu movimento como princípio educativo e denuncia a ausência e a precariedade de formação continuada.

Nickel (2016), na dissertação “Formação continuada de professores da educação do campo no município de Domingos Martins – ES”, investiga como a formação continuada de professores da Educação do Campo, promovida pelo Centro de Pesquisa, contribui para a práxis docente. O estudo de caso favoreceu diálogos permanentes com sujeitos do processo formativo, com utilização de entrevista, análise documental e questionário para a produção dos dados. Os resultados permitem afirmar a formação continuada de professores do campo como política pública dialética que tem contribuído para promover reflexões e mudanças na prática escolar.

Bezerra (2017), na dissertação “Políticas educacionais em Mato Grosso: a formação continuada de professores das escolas estaduais do campo em Rondonópolis no período de 2011 a 2016” analisa, no Centro de Formação de Professores (Cefapro) de Rondonópolis, a formação dos profissionais do ensino das escolas do campo, de modo singular as da rede estadual situadas nesse polo de formação e as implicações dessa política para o desenvolvimento da educação do campo. Adotou-se a análise de conteúdo como ponto de partida da investigação. As análises

apontam para a percepção de que a formação está voltada para as concepções das políticas do Estado, com foco nas competências e na relevância nas aprendizagens, e que o Mato Grosso precisa instituir políticas considerando a necessidade de formação dos educadores do campo.

Monteiro (2017), na dissertação “Formação continuada de professores no Brasil: um Estado da Arte (2013-2016)” na Universidade Federal do Acre, analisa o que revelam as pesquisas sobre a formação continuada no Brasil, nas produções científicas dos principais programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, distribuídas por regiões, de 2013 a 2016. Adotou-se como procedimento metodológico a abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa bibliográfica denominada “Estado da Arte”, com suporte na Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados indicaram que nas pesquisas inexistem abordagens de temas relacionados à saberes da experiência, condições de trabalho docente, valorização profissional, abordagens autobiográficas e do ciclo de desenvolvimento profissional da carreira do professor.

Barros (2018) na dissertação “Ações de formação continuada para professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo: um olhar para o ensino da matemática”, buscou identificar, em particular, as ações de formação que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Escolas do Campo têm acesso e se elas contemplam o Ensino de Matemática. Os resultados da pesquisa mostram que todos os municípios realizaram ações de formação continuada, sendo a maioria ações de formação externas, a exemplo dos Programas PNAIC, Escola da Terra, Mais Educação e Alfabetizar com Sucesso, mas também realizaram ações internas como oficinas, seminários, projetos de intervenção, acompanhamento pedagógico e microcentros que ocorreram na sede do município e nas escolas do campo.

Martins (2020), na dissertação “Políticas educacionais para a formação continuada de professores da educação do campo: um estudo de caso do município de Itapetinga – BA (2008-2018)”, tem como objetivo analisar as políticas e os programas educacionais implementados na Educação do Campo no município de Itapetinga – BA. Por se tratar de pesquisa do tipo estudo de caso está fundamentada no Materialismo Histórico Dialético. Os resultados mostraram que, por meio das lutas dos movimentos sociais, a Educação do Campo foi institucionalizada pelo Estado, mas a implementação dos programas de formação continuada está marcada pela lógica neoliberal capitalista e não atende aos ideais emancipatórios e a luta contra – hegemônica.

Morais (2020), na dissertação “Formação continuada das professoras das escolas multisseriadas do campo de Goioxim-PR: tensões e desafios na transformação da escola”, tem por objetivo explicitar as contradições que permearam o processo de formação continuada dos professores nas escolas do campo da rede municipal de Goioxim - PR (1999-2018) e projetar transformações na escola rural do campo. A pesquisa faz uso da pesquisa qualitativa, desde as

categorias sustentadas no materialismo histórico dialético, com pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista com grupo focal. A pesquisa traz informações relevantes em relação à negação de direitos dos povos camponeses no tocante à formação continuada de professoras.

Degrande (2020), em sua pesquisa “Formação continuada dos professores atuantes na escola no campo”, visa analisar como os professores do campo entendem suas necessidades formativas. A investigação adotou como metodologia a pesquisa qualitativa, do tipo descritivo, utilizando como procedimento para coleta de dados a entrevista semiestruturada para obter informações sobre o perfil dos professores do campo e sobre como ocorre a formação continuada neste local. Os resultados obtidos mediante a Análise de Conteúdo permitiu a reflexão sobre as necessidades de formação dos professores do campo, o desenvolvimento de sua identidade, a importância do contato com saberes culturais, históricos, sociais e locais.

Borges (2021) na dissertação “A formação continuada de professores do campo e a Refocar: rearticulação entre o movimento nacional da educação do campo e a modalidade educacional – região sudoeste do Paraná – 2015-2020” analisa o processo e as potencialidades da formação continuada em curso no âmbito da Refocar. A pesquisa é de abordagem qualitativa. Os resultados alcançados dão conta de que a formação continuada de professores, no âmbito da REFOCAR, demonstrou potencialidade formativa no “fazer-se” da escola pública localizada no campo, uma vez que, pela experiência de articular o estudo permanente dos educadores ao acompanhamento do seu trabalho pedagógico, produziram-se sentimentos de pertencimento coletivo e identidade, que permitiram reconhecer-se como educador da Escola do Campo.

Souza (2021), na dissertação “As políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo: estudo na comunidade do Tracajá numa escola municipal de Parintins-AM”, tem como objetivo analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo. O percurso metodológico foi ancorado no Materialismo Histórico-Dialético, com estudo bibliográfico, análise documental e aplicação de questionários. Os resultados apontam que Parintins aderiu nos últimos anos apenas a algumas políticas, programas e projetos de formação continuada do governo federal em convênio com universidades públicas, insuficientes e distantes da realidade do campo e não atendem as necessidades de professores.

Zanella (2022), na dissertação “A política nacional de formação continuada de professores da educação básica - 2004 – 2020”, analisa os fundamentos teórico-epistemológicos da Política Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e as suas relações com o desenvolvimento, a manutenção e a intensificação do projeto neoliberal. A pesquisa é de natureza qualitativa, desenvolvida mediante análise documental e bibliográfica, fundamentada na concepção materialista histórica e dialética por conceber que esta apreende as

contradições do real. Defende-se a tese da aprovação de Subsistema Nacional de Formação e Valorização de Professores, para que a Formação Continuada seja efetivamente uma política de Estado, a fim de que se garanta a superação da fragmentação da formação de professores.

No quadro 3, apresentamos a sistematização das pesquisas do descritor “Formação Continuada de Professores do Campo”.

Quadro 3 – Descritor: Formação Continuada de Professores do Campo

N.	AUTOR/A	TÍTULO	ANO	NÍVEL	IES
1.	ADELINO, Cintia de Souza.	Pnaic e a proposta de formação continuada de professores do campo.	2018	Mestrado	Universidade Estadual do Paraná
2.	SILVA, Claudia Batista da.	Políticas públicas para formação continuada de professores do campo no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR): uma reflexão sobre as contradições da base nacional comum curricular (BNCC).	2020	Mestrado	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

1.2.2 Descritor: Formação continuada de professores do campo

Adelino (2018), na dissertação intitulada “Pnaic e a proposta de formação continuada de professores do campo”, investiga se o PNAIC tem proporcionado formação continuada aos professores que atenda de fato às necessidades dos filhos dos camponeses no município. O método adotado foi o da abordagem quantitativa e qualitativa para realizar a análise por meio da quantificação dos dados coletados, os quais foram associados aos aspectos subjetivos dos sujeitos. De acordo com a análise, os resultados foram de que não tem ocorrido formação específica no referido município para a educação dos povos do campo, mesmo estando pactuado na adesão do PNAIC, e o município possuindo considerável de estudantes dos camponeses.

Silva (2020), na dissertação intitulada “Políticas públicas para formação continuada de professores do campo no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR): uma reflexão sobre as contradições da base nacional comum curricular (BNCC)”, faz uma reflexão a respeito das contradições da BNCC e busca pesquisar as políticas para a formação continuada de professores do campo e sua efetividade do PAR conjugadas à BNCC, frente à materialização dessa formação. Os resultados demonstraram contradições na relação com concepções de formação continuada para a Educação do Campo que orienta a reflexão sob a *práxis* educacional, a construção do

conhecimento científico, de saberes técnicos, éticos, culturais e políticos por meio das vivências e experiências do professor adquiridas na academia e no cotidiano da prática educativa.

No quadro 4, apresentamos as pesquisas do descritor “Perspectiva Decolonial”.

Quadro 4 – Descritor: Perspectiva Decolonial (continua)

N.	AUTOR/A	TÍTULO	ANO	NÍVEL	IES
1.	MOTA NETO, João Colares da.	Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.	2015	Doutorado	Universidade Federal do Pará
2.	SOUZA, Sullivan Ferreira de.	Colonialidade do saber no ensino de filosofia: um estudo em duas universidades públicas de Belém.	2017	Mestrado	Universidade do Estado do Pará
3.	OLIVEIRA, Claudeney Licínio.	O currículo na perspectiva decolonial: um estudo de caso em uma escola de Uruará, Pará, Brasil.	2018	Mestrado	Universidade Regional de Blumenau
4.	MESSIAS, Clayton Roberto.	Educação e decolonialidade do saber: um debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as Teorias Críticas Latino-Americanas.	2018	Mestrado	Universidade São Francisco
5.	COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos.	Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha.	2020	Mestrado	Universidade Federal do Pará
6.	AMORIM, Aleth da Graça.	O mapa social: o germinar e florescer de uma metodologia participativa e decolonial.	2020	Mestrado	Universidade Federal de Mato Grosso
7.	MUNSBURG, Joao Alberto Steffen.	Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.	2020	Doutorado	Universidade La Salle
8.	CASALLAS, Yohana Marcela Sierra.	Educação do Movimento dos trabalhadores Sem Terra: um espaço de resistência à colonialidade e seus mecanismos de poder.	2020	Mestrado	Universidade Federal de Mato Grosso
9.	OLIVEIRA, Rosângela Pereira de.	Manifestações decoloniais no currículo da educação do/no campo escola nova sociedade – território de (re)existência	2020	Doutorado	Universidade Federal de Mato Grosso
10.	BONATTI, Jailson.	A de(s)colonialidade enquanto perspectiva epistemológica para pensar a educação em abya yala.	2021	Mestrado	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
11.	DIAS, Alder de Sousa.	As pedagogias decoloniais na produção <i>stricto sensu</i> em educação no Brasil: entre	2021	Doutorado	Universidade Federal do Pará

		aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas.			
12.	SILVA, Ishangly Juana da.	Diálogos sobre educação, decolonialidade e relações étnico-raciais na formação de professoras/es: perspectivas sobre o currículo e suas fronteiras epistêmicas.	2021	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia
13.	RAMOS, Luciana Dornelles.	Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista.	2021	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
14.	BARROS, Oscar Ferreira.	Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na licenciatura em educação do campo da UFPA, Baixo Tocantins-PA, no combate as encruzilhadas das colonialidades.	2021	Doutorado	Universidade Federal do Pará
15.	SEBASTIÃO, Wagner Gomes	Colonialidade e decolonialidade na educação profissional.	2021	Mestrado	Universidade São Francisco

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

1.2.3 Descritor: Perspectiva Decolonial

Mota Neto (2015), na tese “Educação popular e Pensamento Decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda”, analisa a constituição de uma concepção decolonial no pensamento social e pedagógico de Freire e de Fals Borda, identificando seus aportes para a formulação de uma pedagogia da decolonialidade como expressão da educação popular latino-americana. Caracteriza-se, metodologicamente, como tese teórica, inscrita nos domínios da história cultural e da história comparada do pensamento social. Sustenta-se com base em suas trajetórias praxiológicas como intelectuais sentipensantes e educadores terceiro-mundistas; em suas críticas contundentes à natureza colonialista da sociedade, da pedagogia e da ciência dominante; em suas apostas rumo a uma educação popular dialógica, intercultural, conscientizadora e pesquisadora; e em suas utopias rebeldes, subversoras e insurgentes.

Souza (2017), na dissertação “Colonialidade do saber no ensino de filosofia: um estudo em duas universidades públicas de Belém”, na Universidade do Estado do Pará, analisa, pela perspectiva Decolonial, como a tendência eurocêntrica e a colonialidade do saber estão presentes no curso de filosofia da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará, no município de Belém. Caracteriza-se metodologicamente como uma investigação qualitativa, pesquisa do tipo documental e de campo com abordagem histórico-dialética. Os

resultados revelaram que a concepção de filosofia presente nos cursos pesquisados é a que nega a existência da filosofia latino-americana e está geopoliticamente a serviço da hegemonia moderna/colonial. Os professores e os alunos apresentaram a concepção de filosofia a partir do universal abstrato e neutro, fortalecendo as amarras da colonialidade do saber.

Oliveira (2018) na dissertação “O currículo na perspectiva decolonial: um estudo de caso em uma escola de Uruará, Pará, Brasil”, compreende como o currículo é produzido em uma escola no município Uruará, Pará, Brasil a partir da perspectiva decolonial. A pesquisa recorreu à Teoria Crítica Decolonial por meio do grupo Modernidade/Colonialidade composto por autores latino-americanos e caribenhos entre eles Walter Mignolo, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Aníbal Quijano e nos brasileiros Paulo Freire, Vera Candau, Reinaldo M. Fleuri, Inês Barbosa Oliveira entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, no qual dados analisados se originaram de conteúdo bibliográfico/documental, entrevistas e questionários. Documentos institucionais e dizeres dos sujeitos participantes, demonstraram que a escola segue um currículo colonial, porém, as ações socioculturais e as multiculturais não prescritas manifestam atitudes interculturais, aproximando-se do currículo decolonial.

Messias (2018), na dissertação “Educação e Decolonialidade do Saber: um debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as Teorias Críticas Latino-Americanas”, identifica elementos dos processos históricos, socioculturais e educacionais, dentro do saber pedagógico na América Latina. A pesquisa fundamenta-se numa perspectiva histórico-cultural do saber colonial e do pensamento epistemológico latino-americano na Educação, essencialmente sob o ponto de vista de Foucault e Dussel, para analisar as práticas discursivas e verificar a influência nos projetos e mobilizações de resistência dos movimentos sociais, culturais e educacionais. A partir da “analética”, espera-se a dessujeição de epistemologias produzidas na América Latina, apontar que as críticas latino-americanas podem contribuir para o processo de descolonização da colonialidade de conhecimentos, ou seja, para a “decolonialidade do saber”.

Coelho (2020), na dissertação “Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na tríplice fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha”, analisa, a partir da perspectiva decolonial, se as práticas pedagógicas de professores do multisseriado consideram a identidade cultural de crianças ribeirinhas na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia. É uma proposta de pesquisa etnográfica decolonial, como forma metodológica, e visa analisar a realidade educacional na escola municipal Boa Vista, que fica localizada na linha de fronteira com Islândia, Petrópolis/Peru, a partir das resistências, das lutas e do enfrentamento a imposição moderno/colonial. Partiu-se da abordagem qualitativa, usando como instrumento de coleta de dados a observação participante, entrevistas, narrativas,

registros do diário de campo, material fotográfico, levantamento bibliográfico. A pesquisa aponta para a necessidade de valorização e de reconhecimento dos saberes dos sujeitos amazônicos na educação ribeirinha, assim como práticas pedagógicas a partir da Amazônia.

Amorim (2020), na dissertação “O Mapa Social: o germinar e florescer de uma metodologia participativa e decolonial”, buscou conhecer aspectos metodológicos, princípios, produções acadêmicas e populares e possibilidades que a metodologia participativa e decolonial oferece enquanto uma proposta de pesquisa decolonial. Realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho participante, com foco nas autonarrativas das pessoas envolvidas nos processos do Mapa Social, evidenciando suas vivências, suas percepções e compreensões de como deslumbram o Mapa Social nas suas comunidades, na sua vida e nas suas pesquisas. Para isso, realizaram-se observações participantes e onze entrevistas semiestruturadas. O Mapa Social se desdobra em táticas de resistência, subsídio à elaboração de políticas públicas e relatórios de direitos humanos, evidenciando a Educação Ambiental atuante e comprometida na construção de um mundo mais justo, anunciando a diversidade dos povos, a sua visibilidade e suas lutas.

Munsberg (2020), na tese “Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora”, analisa as potencialidades do Ensino Médio Politécnico como proposta na perspectiva da educação intercultural decolonizadora. Metodologicamente, trata-se de pesquisa de campo do tipo analítica, com abordagem qualitativa. Na análise dos dados e na discussão dos resultados utilizaram-se a técnica de análise temática de Gibbs (ATG) e a análise discursiva bakhtiniana (ADB). Constatou-se que a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem foco no protagonismo juvenil, o qual oportuniza a preparação à intervenção na realidade; atuação crítica na sociedade transforma realidade; protagonismo e intervenção na realidade são pressupostos da interculturalidade; a interculturalidade constitui-se estratégia à decolonialidade e a tese: A proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem potencial para ser implementada na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.

Casallas (2020), na dissertação “Educação do movimento dos trabalhadores sem-terra: um espaço de resistência à colonialidade e seus mecanismos de poder”, analisa as iniciativas pedagógicas e educativas desenvolvidas em escolas do campo, coordenadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Mato Grosso, como processos de resistência ante a colonialidade e os mecanismos de poder. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, desenvolvida com a ferramenta de pesquisa: investigação ação participativa (IAP). Ancorada no pensamento crítico latino-americano e no paradigma teórico-decolonial com os aportes políticos e pedagógicos de Freire e Caldart. Os resultados obtidos possibilitam afirmar que o MST tem um projeto político educacional que logra romper com a estrutura colonial presente

nas escolas campesinas por meio de princípios filosóficos e pedagógicos e da *práxis* cotidiana que evidencia as mudanças na educação dos camponeses no Brasil decorrem de lutas sociais.

Oliveira (2020), na tese “Manifestações decoloniais no currículo da educação do/no campo Escola Nova Sociedade – Território de (Re)Existência”, compreende e descreve a complexidade na constituição do currículo da Educação do/no Campo por meio da formulação, materialização, componentes institucionais, e sobretudo políticos, manifestados no cotidiano da Escola de Educação Básica Nova Sociedade. O suporte epistemológico ancora-se na abordagem decolonial, compreensão crítica das imposições raciais/étnicas, sociais, políticas, econômicas e culturais. Percebe-se as manifestações decoloniais no currículo da Educação do/no Campo nos textos escolares, na ocupação do espaço e na metodologia de ensino com ênfase na formação humana integral, alicerçada na transformação das relações sociais. A incorporação de aspectos decoloniais nas relações dos seres e saberes viabiliza a insurgência de processos educativos.

Bonatti (2021), na dissertação intitulada “A de(s)colonialidade enquanto perspectiva epistemológica para pensar a educação em Abya Yala”, analisa como a de(s)colonialidade pensada e escrita, a partir da década 1950 na Abya Yala, foi capaz de produzir mudanças significativas no campo epistemológico, dimensionando novas formas de pensar e viver uma educação livre das amarras do pensamento colonial. A metodologia adotada nessa pesquisa é de caráter qualitativo com abordagem teórico-bibliográfico. Os resultados demonstram que os povos originários tinham formas de organizações sociais, políticas, religiosas, comunitárias e educacionais, conhecimentos e sabedorias notórios, mas com formas peculiares de educação.

Dias (2021) na tese “As pedagogias decoloniais na produção *stricto sensu* em educação no Brasil: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas”, identifica contribuições às pedagogias decoloniais a partir de escritos de Enrique Dussel, Catherine Walsh e Zulma Palermo; caracteriza o pensamento decolonial na produção *stricto sensu* brasileira; indica marcos genealógicos das pedagogias decoloniais, desde a produção *stricto sensu* em Educação; explicita especificidades do debate sobre as pedagogias decoloniais; e, aponta contribuições da Educação Popular para o debate sobre as pedagogias decoloniais no Brasil. Circunscreve o estudo ao método analítico em perspectiva decolonial, como uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfico-documental. Confirma-se a tese, que: a pós-graduação *stricto sensu* brasileira em Educação tem produzido contribuições às pedagogias decoloniais, na medida em que: não se limita a reproduzir conceitos elaborados por intelectuais da Rede M/C; mas considera processos de resistência, luta e transformação socioeducacional ante o poderio moderno-colonial-capitalista; buscando alcançar a constituição de um mundo solidário, justo, culturalmente horizontal e pluriversal, rumo a transmodernidade.

Silva (2021), na dissertação “Diálogos sobre educação, decolonialidade e relações étnico-raciais na formação de professoras/es: perspectivas sobre o currículo e suas fronteiras epistêmicas”, investiga as possibilidades e os desafios de se pensar o currículo da formação inicial de professoras/es em aproximação ao pensamento decolonial, apreendendo este como um projeto epistêmico, sociocultural e emancipatório, com o intuito de compreender quais as possibilidades e os desafios à construção de um currículo que pautasse as questões étnico-raciais no âmbito de dois cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia/MG. A pesquisa possibilitou inferir efetivamente que o currículo prescrito e o vivenciado refletem as incidências da colonialidade do saber, que os saberes outros são primordiais à descolonização da formação de professores, configurando pontos de debate essenciais à formação decolonial nos dois cursos.

Ramos (2021), na dissertação “Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista”, compreende ser necessário um pensamento decolonial a partir dos estudos de pensadores latino-americanos, bem como atentar para como seus movimentos produzem condições de possibilidades para embasar a dissertação. A pesquisa faz uso de metodologias como autobiografia, escrita de si, diálogos entre pensadores afro-latino-americanos, como: Freire, Evaristo, Hooks, Ribeiro, Krenak, Kilomba, Quijano, etc., e o compartilhamento das práticas pedagógicas decoloniais. Conclui-se ser possível compreender o quanto o acesso a uma educação antirracista pode afetar positivamente, tanto educando quanto educador, assim como ambos podem e devem ser agentes ativos no processo educacional e buscar compreender os seus aprendizados na luta por uma educação antirracista e decolonial.

Barros (2021), na tese intitulada “Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, Baixo Tocantins-PA, no combate as encruzilhadas das colonialidades”, investiga os territórios do currículo no contexto de afirmação da Educação do Campo como licenciatura vinculado aos movimentos sociais camponeses. Assume-se a Epistemologia da Decolonialidade como um referencial teórico-metodológico e uma forma efetiva de subversão e de desobediência epistêmica ao modelo moderno/eurocêntrico de colonialidades do poder, do ser, do saber e da natureza. Os resultados apontam que os territórios do currículo e as Amazônia enfrentam padrão de poder das colonialidades na luta pela terra, criminalização, escravidão, assassinatos, negações e expropriação do ser, do saber e das naturezas. Mostram as diferentes formas de re-existência e resistência nas diversas dimensões epistemológicas que configuram os territórios do currículo e indicam elementos para a constituição de um Currículo Decolonial e uma Pedagogia Interfôrica na Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia.

Sebastião (2021), na dissertação “Colonialidade e decolonialidade na educação profissional”, objetiva problematizar, conhecer e analisar o processo de ensino e aprendizagem dos cursos de uma escola de educação profissional de São Paulo e, possíveis movimentos decoloniais em relação às práticas docentes e aos alunos. A partir das teorias de Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire e pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade, foi possível compreender a perspectiva histórica de uma colonização violenta que deixou consequências e modelos do colonizador nas questões econômicas, sexuais, raciais, de gênero e do conhecimento. A partir de movimentos decoloniais, entende-se como necessário considerar outros modelos, diferentes daquele que é tido como único válido, definido nessa dissertação como colonialidade, e que está presente nos métodos, nos professores e nos alunos.

As pesquisas descritas no Estado da Arte, de modos singulares, dialogam com a temática de nossa pesquisa ao tratar da formação de professores, da formação continuada de professores do campo e de “possibilidades outras” para se pensar perspectivas metodológicas da pesquisa em Educação do Campo. Além de apontarem a proficuidade desse campo de estudo, que nos encoraja a querer “olhares outros” e “compreensões outras” para a Educação do Campo e para a formação continuada de professores/as do campo em contextos diversos e adversos.

De modo geral, o Estado da Arte evidenciou que as pesquisas realizadas tiveram o enfoque na Educação do Campo e na formação continuada de professores, entretanto, todas as políticas investigadas eram exógenas aos lugares de enunciação de coprodutores/as, sejam estados, municípios, territórios e escolas campestinas, por serem globais e de larga escala, com viés neoliberal e hegemônico e não considerarem nas intencionalidades as singularidades e as especificidades da Educação do Campo e da formação continuada de seus/as professores/as.

Além disso, apontam a necessidade de transformação na realidade educacional, através da melhoria do processo de elaboração das políticas públicas para a Educação do Campo e para a formação de professores e professoras do campo em âmbito local e que essas políticas sejam formuladas a partir da pluriversalidade dos territórios, dos sujeitos e dos contextos campestinos e das necessidades de qualificação da carreira docente e da profissionalidade de professores/as.

Nessa perspectiva, essa pesquisa se propõe a trilhar uma processualidade autêntica e inédita, na medida em que sua relevância científica está ancorada na possibilidade de contribuir nos apontamentos sobre a imperiosidade de uma tendência decolonial na formação continuada de professores/as, principalmente aqueles/as do campo, e do estreitamento da (de)colonialidade na relação com o campo educacional e com políticas públicas implementadas na escola básica.

Um outro apontamento da pertinência científica da pesquisa e de sua relevância social fundamenta-se na valorização da história de luta dos movimentos sociais por uma Educação do

Campo Bragantina, enquanto “[...] projeto de educação protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações sociais” (Arroyo; Caldart; Molina, 2009, p. 7).

Por conseguinte, circunscrevemos esta tese na perspectiva de uma pesquisa de campo decolonial, pois reconhecemos que esse tipo de pesquisa permite uma investigação profícua das relações sociais que permeiam os espaços-tempos e as intersubjetividades do “outro” a partir de um perspectiva horizontal ente pesquisador e coprodutores/as da pesquisa. Em perspectiva decolonial, as pesquisas possibilitam o desvelar interpretativo do projeto de sociedade presente no contexto social e simbólico, práticas culturais e educativas, além de apontarem elementos de transgressão que confrontam o sistema-mundo moderno/colonial (Almeida, 2023).

Sobre as pesquisas decoloniais, Abreu e Dias (2024, p. 140) afirmam que:

[...] são modos de produzir conhecimento científico comprometido radicalmente com sujeitos pessoais e coletivos, negados e invisibilizados em suas expressões concretas de vida por colonialidades e que têm na transmodernidade o seu fim. Por isso mesmo, são capazes de subsumir distintos aportes teóricos e metodológicos para produzir conhecimento em vista de responder às demandas dos sujeitos cointencionados ao tema de estudo, considerando-se criticamente ‘edificações’ de colonialidades e ‘fissuras’ decoloniais.

O problema de pesquisa é: há evidências da (de)colonialidade na formação continuada de professores/as do campo da Escola Bragantina? e as questões norteadoras⁴ são: a) que condições ensejaram a potencialização de política locais na Escola Bragantina para a formação continuada de professores/as do campo? b) como se deu a implementação de políticas locais para a formação continuada de professores/as do campo na Escola Bragantina? c) de que forma a formação continuada se desdobra no cotidiano praxiológico de professores/as do campo?

Por isso, a construção desta pesquisa foi permeada pelo compromisso ético-político-epistemológico com coprodutores/as e com suas realidades enunciativas objetivando identificar evidências da (de)colonialidade na formação continuada de professores/as do campo da Escola Bragantina. Especificamente: a) explicitar as condições que ensejaram a potencialização de políticas locais para a formação continuada de professores/as do campo na Escola Bragantina; b) descrever a trajetória da implementação de políticas locais para a formação continuada de professores/as do campo na Escola Bragantina; c) compreender os desdobramentos da formação continuada no cotidiano praxiológico de professores/as do campo da Escola Bragantina.

⁴ Contrapõe-se ao termo “norteadora”. Por isso, neste texto, usaremos o verbo Sulear, criado por Marcio D’Olive Campos. O termo Sulear problematiza e contrapõe-se ao caráter ideológico do termo Nortear (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior), dando visibilidade à ótica do Sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante, a partir da qual o Norte é apresentado como referência universal (AOOD, 2024, p. 55).

Defendemos a tese que a decolonialidade se evidencia como “possibilidade outra” e “instrumento outro” para a materialidade das insurgências, das lutas e das transformações na formação continuada e na prática pedagógica de professores/as do campo da Escola Bragantina, frente ao avanço de políticas e programas globais hegemônicos, conteudistas e padronizadores do saber/fazer, contribuindo para que corpos, vozes e saberes silenciados pela colonialidade do poder, do saber e do ser, contribuam à construção de uma Educação do Campo emancipadora.

1.3 Estrutura da tese

Esta tese doutoral encontra-se assim estruturada: além da seção 1 INTRODUÇÃO, na seção 2 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DECOLONIAIS DE PESQUISA, apresenta-se fundamentação discussiva e dialógica acerca da metodologia de pesquisa. A intencionalidade é trazê-la ao contexto dos estudos decoloniais, cuja perspectiva vem constituindo a centralidade de nossos estudos no grupo de pesquisa GEPEIF nos demais espaços de produção científica por meio de publicações de livros, participação em seminários, colóquios, painéis integrados, etc.

A seção 3 COLONIALIDADE E (DE)COLONIALIDADE NA TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DO CAMPO NO BRASIL E EM BRAGANÇA-PA, intenciona apresentar por meio de informações produzidas a partir de referenciais bibliográficos, das incursões no campo de pesquisa e com as enunciações de coprodutores/as da Secretaria Municipal de Educação e de escolas municipais uma abordagem discussiva acerca do processo histórico que circunscreve a implementação de políticas voltadas à formação continuada de professores/as do campo no Brasil e em Bragança.

A seção 4 intitulada (DE)COLONIALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ESCOLA BRAGANTINA SOB A ENUNCIAÇÃO DE PROFESSORES/AS DO CAMPO, traz como enfoque a visibilidade de compreensões, pontos de vista e análise de professores/as, coprodutores desta pesquisa, acerca do cenário estrutural e teórico-prático das políticas de formação continuada da Escola Bragantina e como determinam os seus saberes/fazeres, a constituição de suas identidades e perfis formativos e laborais. Nesta seção, temos a constatação de nossa tese, enunciada na introdução, pois as enunciações dos coprodutores desvelam a materialidade da decolonialidade formação e na prática pedagógica.

Na seção 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS, retomamos as questões suleadoras, assim como explicitamos, de modo sintético os principais dados da pesquisa, em confluência com o referencial teórico adotado, apontamos os limites da pesquisa e a constatação da tese defendida.

2 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DECOLONIAIS DE PESQUISA

Nesta seção, discutimos sobre a fundamentação das perspectivas suleadoras da pesquisa. A intencionalidade é apresentar a decolonialidade como razão (teoria) e atitude (método) da pesquisa e elucidar a sua estreita interseção com os estudos decoloniais, cuja compreensão vem se constituindo uma centralidade na produção científica do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia nas Amazôniaas (GEPEIF/UFPa) e dos intelectuais da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA), coletivos aos quais pertencem.

2.1 A decolonialidade como razão de pesquisa

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa e em perspectiva decolonial justificando-se pela interculturalidade na relação entre pesquisador e coprodutores de conhecimento, a partir de experiências conjuntas, de onde o problema de pesquisa se apresenta. Os/As coprodutores/as ensinam e deslocam pesquisadores/as para fora do espaço da colonialidade do saber e, dessa forma, busca-se uma relação equitativa entre as lógicas e as práticas de pensar, atuar, viver que se revelam realísticos e possíveis na construção de diálogos-conversa entre sujeitos da pesquisa.

Segundo Marcelino (2022, p. 6),

[...] a pesquisa qualitativa, a partir de uma ontologia que considera a interação sujeito-objeto, colabora com os estudos decoloniais ao considerar que a realidade social é produto da negociação e compartilhamento de significados entre as pessoas, isto é, ela resulta de uma construção. Assim, a realidade não é considerada nem como algo totalmente externo e independente da mente humana (objetiva), nem como fruto somente da percepção individual de cada indivíduo isoladamente (idealista, subjetiva), porém, a realidade é percebida e “criada” numa instância coletiva – as percepções do mundo que compartilhamos em sociedade –, portanto, a realidade é intersubjetiva.

Segundo Santos e Corrêa (2023), como no processo de colonização e de colonialidade, o saber do povo latino-americano, especificamente do povo brasileiro, foi negado no seu território e nas suas escolas. Com a solidificação da colonialidade na educação brasileira, ainda hoje vivemos sob o julgo de uma epistemologia eurocêntrica. Por isso, é necessário entender os antecedentes e a importância da perspectiva decolonial às demandas contemporâneas.

A esse respeito, Mignolo (2008a) propõe a descolonização do conhecimento por meio da desobediência epistêmica, pois “A opção decolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento”. A

decolonialidade é vista como um foco de pesquisa teoricamente atual para o campo científico, pois investigações sobre a temática vêm crescendo na Educação e em diversas áreas de estudo.

Nos escritos de Santos e Corrêa (2023, p. 116), pontua-se que:

[...] desde o ano de 2010, o Brasil vem apresentando um significativo crescimento das produções *stricto sensu* que têm *por uma de suas referências a decolonialidade. São teses e dissertações oriundas de diversas áreas, como Administração, Agronomia, Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, Artes, Ciência Política, Comunicação, Direito, Educação, Engenharia, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia, Psicologia, Saúde, Sociologia, Teologia, entre tantas outras.

De acordo com os autores, desde os séculos passados, a Europa se define como o lugar central, produtora de todo o conhecimento, causando, dessa forma, danos “para as formações sociais que dão importância aos modos de consciência e às práticas baseadas no lugar” (Escobar, 2005, p. 161), hoje, a partir das pesquisas decoloniais, essa concepção vem sendo alterada. A descolonização epistêmica determina galgar outros lugares de produção de conhecimento, desviar dos conceitos padrões, criar ou acreditar em outras propostas de ser, já que, a partir do lugar que a América Latina se encontra, subjugada e inferiorizada pelo capitalismo, muitos latinos não se reconhecem como tal, em especial os cidadãos brasileiros (Fernandes, 2016), e isso é preocupante, pois não se pode lutar por aquilo que não se acredita.

Fernandes (2016) nos esclarece sobre essa colocação, retrucando que, ao considerar que a história do Brasil é contada pelo Norte Colonizador, onde, até mesmo o povo colonizado acredita nessa versão e desconsidera os atos de resistência do povo ancestral ante os ataques violentos do homem europeu, isso basta para se escolher um lado, um lugar, o Norte como referência de vida e de verdade. “Afinal, até que a história seja contada pelo “vencido”, a versão do vencedor sempre dominará, por força da violência física ou simbólica” (Prado, 2021, p. 6).

Nessa perspectiva, Arias (2010) avança em relação ao afirmado por Mignolo (2008a), em relação ao entendimento da decolonialidade como opção epistêmica, ressaltando que ela é mais do que uma epistemologia, pois é uma sabedoria ou sabedoria insurgente, capaz de alterar pensamentos e ações, possibilitando aqueles ou aquelas que a incorporam, um viver mais humanizado. As inúmeras mazelas sociais, a desumanização e a violência existem e sempre existiram, mas a decolonialidade como episteme, opção epistêmica e epistemologia sempre esteve e estará presente mostrando caminhos outros para que a libertação de homens e mulheres possa ser construída e reconstruída cotidianamente de forma coletiva e articulada ao esperar.

Segundo Mignolo (2008), a decolonialidade nasce junto com a colonialidade por ser a luta, a resistência e a força dos povos escravizados no mundo inteiro que se recusaram a tomar,

mas até o fim resistiram quanto os processos de opressão, exercendo assim, por meio da descolonialidade, sua desobediência epistêmica. A esse respeito, Dias e Abreu (2020, p. 20-21), pontuam que:

[...] a decolonialidade é, ao mesmo tempo, energia de resistência/atitude e razão decolonial. Como energia/atitude, sua origem remonta ao ano de 1492, quando se inicia o processo de conquista das Américas. Como razão, sua origem remonta aos anos 1950, com os estudos pós-coloniais iniciados por Albert Memmi, Aimé Césaire e Frantz Fanon. Deste ponto em diante, houve alguns desdobramentos, tais como a consolidação dos estudos pós-coloniais anglo-saxônicos, a constituição do grupo de estudos subalternos do sul asiático, a criação do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos e, em 1998, a instituição da Rede Modernidade/Colonialidade.

Santos e Corrêa (2023) afirmam que, por essa razão, os estudos pós-coloniais antecedem os decoloniais. Dessa forma, nas palavras de Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 16), afirma-se que o pós-colonialismo como termo surgiu após a Segunda Guerra mundial quando a ideia de decolonizar as colônias asiáticas e africanas começaram a ser apreçadas.

Uma derivação importante do pós-colonialismo – enquanto comunidade argumentativa – foi o Grupo de Estudos da Subalternidade do Sul da Ásia, liderado, na década de 1980, pelo historiador Ranajit Guha. Este grupo visava dismantlar a razão colonial e nacionalista na Índia, restituindo aos sujeitos subalternos sua condição de sujeitos plurais e descentrados.

Para os autores, o pós-colonialismo é um aglomerado teórico que busca analisar as marcas do colonialismo na esfera política, artística e nas mais diversas áreas do conhecimento. Sobre o conceito, Pezzodipane (2013, p. 88 apud Santos; Corrêa, 2023, p. 119) considera que:

O argumento central e consensual dos estudos pós-coloniais, assim como a sua maior contribuição é, sem dúvida, a ruptura com a história única, sustentada pelas metanarrativas que legitimaram as ideologias do processo de colonização, naturalizando a dominação do homem pelo homem, a partir das diferenças raciais hierarquizadas como justificativa para o “processo civilizatório”.

Já dentro da genealogia do pós-colonialismo, Ballestrin (2013, p. 90) implica dizer que:

Depreendem-se do termo “pós-colonialismo” basicamente dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. [...] A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra.

O estudo sobre o pós-colonialismo antecedeu a perspectiva decolonial no Brasil dentro do campo das ciências sociais, pois, somente no ano de 2010, a decolonialidade se apresenta nos estudos educacionais brasileiros. Assim, Ballestrin (2013, p. 90) explica que “como tantas escolas orientadas pelo “pós”, o pós-colonialismo se tornaram uma espécie de “moda” acadêmica, tendo penetrado tardiamente nas ciências sociais brasileiras”. Por isso,

[...] apesar de uma longa história colonial na América Latina e de reações aos efeitos da colonização, que podemos chamar de colonialidade, intelectuais dessa região não figuraram e não figuram no campo de estudos pós-coloniais. Não somente, mas também em decorrência do silêncio ou da obliteração da teoria pós-colonial às contribuições de intelectuais da América Latina é que se constituiu na virada do milênio uma rede de investigação de intelectuais latino-americanos em torno da decolonialidade (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 16 apud Santos; Corrêa, 2023, p. 120).

Tendo como referência Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar e Nelson Maldonado-Torres, estudiosos da Rede Modernidade/Colonialidade (M/C) é possível afirmar que “o decolonial como rede de pesquisadores que busca sistematizar conceitos e categorias interpretativas tem uma existência bastante recente [...] e significativa para a América Latina/Brasil/Amazônia” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 17).

É sabido que há diferenciações entre os pós-coloniais asiáticos e os decoloniais latino-americanos. Uma delas é a forma como a colonização se materializou em cada continente e as decorrências de todo esse movimento para a compreensão de mundo dos respectivos estudiosos. Assim, a decolonialidade como resposta à desumanização dos colonizados em Abya Yala (América Latina) apresenta pedagogias “outras” como práticas de resistência e insurgentes para o reconhecimento da cultura, da língua e dos saberes que foram invisibilizados socialmente (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016 apud Santos; Corrêa, 2023, p. 120).

Porém, o intuito da decolonialidade não está só para denunciar as formas do ser, do saber, do poder que os sujeitos foram e são colonizados pela matriz moderno-colonial, mas também está para os emancipar e ajudá-los a construir coletivamente um projeto de sociedade no reconhecimento do “outro”. Para tanto, o pensar e o fazer decoloniais se opõem à ideologia eurocêntrica de mundo, o projeto do capital e tudo mais que segrega, massacra e destrói as formas de vida “outra” das coletividades sociais (Mota Neto, 2015; Walsh, 2017).

Como razão de pesquisa, a decolonialidade é caracterizada pela crítica ao poder que o pensamento colonial exerce, de maneira complexa, na constituição do ser e do saber (Dignolo, 2010). Assim, a abordagem decolonial realiza denúncias e reflexões a respeito de práticas

coloniais que permaneceram ou permanecem ativas, mesmo após o fim oficial do período colonial (Ballestrin, 2013), podendo ser compreendida como uma postura contra a permanência da colonialidade nas diversas dimensões da vida humana. Consideramos que esta perspectiva contribui ao avanço do conhecimento, uma vez que quebra com a tradição de determinar autores (as) de referência e questiona a universalidade do pensamento, pois a reprodução dessas práticas é característica do colonialismo contra o qual se posiciona.

No entanto, o caráter livre proposto pela abordagem decolonial pode levar-nos a sentir uma lacuna de referenciais, quanto aos procedimentos metodológicos mais coerentes do que outros a serem utilizados em pesquisas fundamentadas nesta perspectiva, uma vez que a única hegemonia defendida pelo decolonialismo é a do “pluriverso transmoderno” (Dussel, 2016), que desconstrói a noção de hierarquia e concorrência entre culturas, imposta pela modernidade e pós-modernidade eurocentradas e nos ajudam a pensar a pesquisa a partir de um olhar político-epistemológico-social pautado na alteridade e na valorização do outro em sua distinção.

Segundo esse autor, ao longo dos anos, a modernidade e a pós-modernidade usaram as culturas ditas periféricas e a diversidade (muitas vezes, alocada no campo do exótico e místico, como ocorre com culturas indígenas da América Latina) como estratégia de colonização e silenciamento das diferenças. A (de)colonialidade é uma reação às violências sofridas por estas culturas e é por isso que só aceita a hegemonia da existência de pluriversos transculturais, ou seja, do diálogo simétrico entre as multiculturas que existem (Dussel, 2016).

A natureza e a reflexão da opção decolonial levam, necessariamente, ao questionamento sobre o uso acrítico de percursos metodológicos importados de países do chamado “norte global”. Podemos, por exemplo, refletir sobre a naturalização da dicotomia entre pesquisas de abordagens qualitativas e quantitativas, assim como analisar as premissas das quais partimos para definirmos o que é uma pesquisa de qualidade (Silva, 1998), pois a opção decolonial não aponta as referências metodológicas como “uma receita” a ser utilizada nas pesquisas decoloniais, mas indica caminhos outros para o processo investigativo que só pode ser realizado a partir da interlocução entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa.

Sendo assim, embora a postura decolonial tenha nascido em função de questionamentos sobre a posição da América Latina na construção do conhecimento das ciências sociais e sobre as consequências da modernidade/colonialidade para a vida em sociedade, ela termina expondo, também, angústias com as quais o pesquisador convive ao se deparar, no meio acadêmico, com a desvalorização da vida, a redução do senso de comunidade e o esquecimento das razões pelas quais os métodos foram criados (Mignolo, 2002): a “colonialidade do saber” ainda nos limita.

A opção decolonial, por meio do “paradigma outro”, de pensamento crítico, analítico e utópico, é uma possibilidade de construção de esperança para a luta contra o cenário de sofrimento causado pelo projeto de modernidade (Mignolo, 2003). O paradigma outro, que compõe esta abordagem, não foi proposto com a pretensão de nomear autoras ou autores de referência, nem, tampouco, de estabelecer uma origem comum, pois inserido no sistema-mundo modernidade/colonialidade, o paradigma outro consiste em ser um conector de pensamentos críticos emergentes, ou seja, é “[...] o pensamento crítico e utópico que se articula em todos aqueles lugares nos quais a expansão imperial/colonial negou a possibilidade da razão, do pensamento e de pensar o futuro” (Mignolo, 2003, p. 20). Assim, pensar em possibilidades metodológicas à pesquisa decolonial não implica trazer novidades ou referências universais, mas contribuir à construção dessa agenda (Abdala e Farias, 2017).

O grupo modernidade/colonialidade, diante dos efeitos da colonialidade na construção do conhecimento, ainda denuncia a retórica que naturaliza a lógica moderna, como se fosse um projeto universal e global e a prática de apropriação do conhecimento como “instrumento imperial de colonização” (Mignolo, 2010, p. 11). É esta lógica, perversa e violenta da modernidade, que invisibiliza pensamentos e reduz a pluralidade ao exotismo, que a abordagem decolonial destaca a necessidade de pensar formas outras de decolonizar os conhecimentos e as subjetividades (Mignolo, 2010). Permanecer alerta para perceber os conhecimentos alternativos que a hegemonia e a “ordem atual das coisas” podem invisibilizar (Escobar, 2005) nos leva à inquietação de descobrir como isso pode se concretizar na prática da pesquisa.

Um possível caminho para iniciar a busca por alternativas às desigualdades provocadas pelo mundo moderno é questionar as ciências sociais globais, instrumentos de naturalização e legitimação da ordem social (Lander, 2005). Outra ação é a de investigar as dimensões que constituem os saberes modernos; aqui podemos citar múltiplas separações criadas pelo mundo ocidental, como entre as dimensões religiosa e histórica, por exemplo, que servem de base para a construção do conhecimento global/universal; também podemos pensar na forma como se articulam os saberes modernos e na organização do poder, como a ideia de que o modo de vida liberal e as relações capitalistas são “formas naturais de vida social” (Lander, 2005).

Esse processo de reflexão é fundamental porque o pensamento eurocêntrico colonial, quando não questionado, exerce domínio sobre o pensamento e impede a compreensão da realidade. Portanto, pensamento crítico e compreensão dos elementos que constituem os saberes modernos são essenciais para que novos pensamentos, como a perspectiva decolonial, sejam construídos; esta perspectiva possui o compromisso de denunciar as relações coloniais que estão

ocultas no discurso da modernidade e que, inquestionavelmente, reforçam as desigualdades e a violência contra a vida (Escobar, 2005; Lander, 2005; Mignolo, 2003, 2010).

Dessa forma, a perspectiva decolonial surge na América Latina, com os pesquisadores Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Anibal Quijano e Fernando Coronil que no final dos anos 1990 fundaram o Grupo Modernidade/Colonialidade com inspiração nos modos de vida dos povos originários latino-americanos, que revelam sistemas de valores e modos de vida diferentes daqueles hegemônicos do mundo global (Ballestrin, 2013; Freitas, 2018). Ainda que esses movimentos sejam vistos como incipientes, suas pesquisas e produções começam a constituir novos modos de pensar, mesmo com certas dificuldades em se vivenciar.

Esses pesquisadores questionam a colonialidade do poder (capitalismo, eurocentrismo), do saber (legado epistemológico eurocêntrico) e do ser (refere-se à experiência de vida dos seres tomados como inferiores, o que naturaliza violências). Propõem que se cultive uma sensibilidade às demandas dos corpos colonizados, para além dos valores e sistemas de verdades nos quais estamos todos — pesquisadores e pesquisados — imersos. Trata-se de aprendermos e (re)aprendermos novas compreensões e novos modos de viver.

Segundo Dulci e Malheiros (2021), alguns indícios sobre como fazer pesquisa no marco decolonial podem ser explicitados sem que haja um enrijecimento quanto a um caminho metodológico único e universal. Alguns pressupostos podem ser observados a seguir:

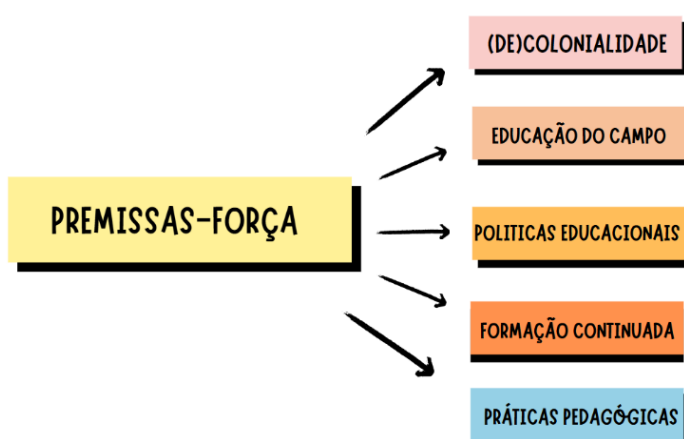
- *Desobediência epistêmica*: o objetivo não é investigar o outro para conhecê-lo do ponto de vista acadêmico e científico dominante, mas se conhecer diante do olhar do outro.
- *Corazonar*: integrar afetividade e racionalidade como resposta espiritual e política, na qual todo conhecimento deve ser corporificado, e o efeito e a validade da pesquisa devem ser verificados na concretude e nos modos de vida de indivíduos e grupos sociais.
- *Sentipensar*: juntar razão e amor, corpo e coração (visão dos povos originários que não cindiam corpo e mente na compreensão do ser humano, tal como na ciência cartesiana).

Segundo Mota Neto (2017), Paulo Freire e Fals Borda são exemplos de intelectuais sentipensantes, pois integram em suas propostas razão crítica, emoção, compromisso e fé, criando assim, um vínculo orgânico e participativo com as pessoas com quem trabalham, não dissociando a experiência/vivência da racionalidade. O autor afirma que, nessa perspectiva, não cabe a arrogância, o elitismo e o academicismo presentes pesquisas e educadores/pesquisadores tradicionais, pois o educador/pesquisador decolonial enfrenta junto com os/as coprodutores/as situações-limite, desafios, engajando-se concretamente com eles, compreendendo seus desejos

e medos. A meta é construir um projeto de emancipação que garanta o direito de todos à existência, ao trabalho, à liberdade, à justiça e à educação.

Nessa direção, suleando os caminhos da pesquisa de campo decolonial recorreremos a cinco premissas-força que emergem do diálogo teórico e prático, bem como do “chão” da formação de professores/as do campo da Escola Bragantina. Segundo Almeida (2023), as premissas-força são àquelas que decorrem da materialidade latino-americana e conformam-se como práxis educativas de resistências e insurgências advindas dos saberes, experiências e organização de luta dos diversos povos e/ou grupos sociais que são marginalizados pelo sistema moderno-colonial. Assim, as premissas-força deste estudo estão sistematizadas na figura 1.

Figura 1- Temáticas centrais da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Ao ampliar essa discussão, o artigo intitulado “Premissas-força para se pensar a pesquisa decolonial em educação”, escrito por Abreu, Almeida, Pereira (2023) nos leva a conceber que as premissas-força que decorrem dos movimentos sociais, populares, originários e/ou ancestrais possibilitam dentro do campo científico de forma praxiológica e epistemológica a reconhecer e “[...] compreender as práticas de resistências e de luta que ocorrem no campo do currículo, do ensino, das práticas pedagógicas, da formação docente e da própria forma de produzir pesquisa na academia. [...]” (Abreu; Almeida; Pereira, 2023, p. 18).

Nesse caminho, explicam que, em vez de utilizar “categorias” para compor o processo de investigação, propõe-se o uso de “premissas-força”. Essas premissas antecedem e precedem o âmbito político e social da (de)colonialidade, sendo percebidas em distintos contextos socioculturais e presentes nas ações e narrativas daqueles identificados como “coprodutores da pesquisa”, evidenciando que a construção de qualquer estudo não parte de algo estático, mas da

co-autoria de pessoas que, ao aceitarem participar da pesquisa, contribuem para revelar formas outras de viver, sentir, pensar e produzir conhecimento.

Abreu, Almeida e Pereira (2023) destacam ainda que as premissas-força são dinâmicas e infinitas – devido às suas múltiplas dimensões sociais e culturais que transcendem espaço-tempo, lugares e experiências. Elas emergem das relações humanas, nas quais se manifestam e resistem como uma forma de “existência outra”, inserida no contexto das lutas por novas maneiras de pensar tanto a educação quanto as pesquisas que têm como foco o campo educacional. Considerando a dinamicidade das premissas-força buscamos apresentar as cinco premissas centrais adotadas para a presente pesquisa doutoral. Contudo, reiteramos que as premissas tratadas por Abreu, Almeida e Pereira (2023), nos ajudaram na interlocução da tese.

As premissas-força que pontuamos nesta tese são essenciais para compreendermos o contexto da formação continuada de professores/as do campo bragantino. Contudo, incluiremos cinco premissas-centrais que não são abordadas pelos autores, mas que possibilitam construir a pesquisa a partir de uma perspectiva decolonial como por Abreu, Almeida e Pereira (2023).

Quadro 5 – Premissas-força apresentadas por Abreu, Almeida, Pereira (continua)

PREMISSAS-FORÇA	DEFINIÇÕES CONCEITUAIS
Saberes da Ancestralidade	Os "saberes da ancestralidade" são compreendidos como práticas e conhecimentos transmitidos pelas populações originárias e afrodescendentes, que resistem ao apagamento imposto pela modernidade/colonialidade. Kusch (2000) defende que esses saberes, baseados em uma conexão emocional e afetiva com o mundo, contrapõem-se à lógica fragmentada da razão cartesiana. Arias (2010) acrescenta que a valorização desses saberes é um caminho para a decolonização epistêmica, permitindo uma integração entre razão e sentimento na construção do conhecimento.
Bem Viver	O "Bem Viver", inspirado na cosmovisão dos povos indígenas andinos, é apresentado por Acosta (2016) como uma alternativa ao modelo capitalista predatório. Krenak (2020) reforça que essa filosofia promove a harmonia entre seres humanos e natureza, reconhecendo a Terra como um organismo vivo e interconectado. Essa premissa propõe uma reorganização das relações sociais e ecológicas em bases sustentáveis e solidárias, desafiando o paradigma eurocêntrico de desenvolvimento.
Interculturalidade Crítica	A "interculturalidade crítica" é abordada por Walsh (2002) como uma prática dinâmica de diálogo entre culturas, baseada no respeito mútuo e na simetria. Diferente do multiculturalismo neoliberal, essa abordagem busca descolonizar o conhecimento e confrontar as hierarquias que subalternizam os saberes não hegemônicos. Na educação, ela promove práticas pedagógicas emancipatórias que incorporam os valores e as experiências dos povos originários.
Insurgência e Luta	A "insurgência" é entendida como um movimento de resistência e criação de alternativas ao sistema opressor. Para Walsh (2013), ela emerge das lutas dos povos indígenas e afrodescendentes contra a colonialidade, buscando uma transformação radical das estruturas sociais. Freire (1987) complementa que a "luta" é essencial para a libertação, sendo um ato de amor que promove a conscientização dos oprimidos e a superação das contradições impostas pela opressão.

Razão e Atitude	Maldonado-Torres (2008) define a "razão" e a "atitude" descoloniais como práticas inseparáveis que desafiam a lógica dominante da modernidade/colonialidade. Enquanto a razão descolonial denuncia as mentiras e hipocrisias da racionalidade moderna, a atitude descolonial promove a transformação social por meio do reconhecimento do outro e da resistência às estruturas opressoras.
Sentipensar e Amorosidade	O conceito de "sentipensar", desenvolvido por Fals Borda, propõe a integração entre mente e coração no processo de produção de conhecimento. Essa perspectiva rejeita a neutralidade científica e valoriza a afetividade como elemento central da pesquisa e da prática educativa (Mota Neto; Streck, 2019). Já a "amorosidade", como enfatizado por Freire (1994), é uma premissa indispensável para a educação, pois sustenta o diálogo, a solidariedade e o compromisso ético entre educadores e educandos.
Resistência e Libertação	A "resistência" é um ato político que desafia as formas de dominação modernas-coloniais, enquanto a "libertação", como descrito por Freire (1987), é um processo de recuperação da humanidade negada pelos opressores. Ambas as premissas são interdependentes, constituindo caminhos para a construção de uma sociedade justa e plural.
Transmodernidade	A "transmodernidade", descrita por Dussel (1993), representa um projeto utópico de sociedade que reconhece e valoriza as alteridades negadas pela modernidade. Essa premissa propõe um diálogo intercultural e de alteridade que supere as limitações do paradigma moderno-colonial, promovendo um mundo pluriversal e transmoderno.

Fonte: Abreu, Almeida, Pereira (2023) (elaborado pelo autor).

Como premissa-força dessa pesquisa, adotamos a “decolonialidade” como matriz primeira da experiência da América Latina como aponta Abreu; Almeida; Pereira (2023). Dias; Souza; Gomes (2021), destaca que a opção decolonial reside as bases epistemológicas e são oriundas não somente do contexto latino-americano, mas oriundas de distintos quadrantes do planeta, de maneira

[...] que a decolonialidade se configura não apenas como energia de resistência – o “combustível” das lutas e dos movimentos sociais, mas também como razão “descolonial”, isto é, uma postura ético-política e teórica que ao se opor à mentira e à hipocrisia moderno colonial, enfoca novas bases para o conhecimento e, sobretudo, busca caminhos para um humanismo de reconhecimento das alteridades em nível planetário (Maldonado-Torres, 2008 apud. Dias, Souza, Gomes, 2021, p. 103).

A decolonialidade refere-se às teorias e às práticas de formação humana que capacitam os grupos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária. O objetivo é provocar fissuras na ordem colonial e dar sustento a um modo outro distinto de estar no e com o mundo. Nesse sentido, a decolonialidade, então compreendida como razão e atitude (teoria e método), oferece aos pesquisadores uma perspectiva de investigação pautada na desobediência epistêmica. Essa postura promove a (re)leitura crítica, a resistência e a libertação diante da

modernidade/colonialidade, fomentando a transformação pluriversal e transmoderna em escala global (Dussel, 1986; 2016).

Segundo Abreu, Almeida e Pereira (2023), enquanto razão e atitude, a decolonialidade carrega em sua essência premissas-força que antecedem e permanecem enraizadas na vida social latino-americana e são indispensáveis à sua condição de existência. Premissas, mesmo com a imposição da modernidade/colonialidade. Nesse intuito, concordamos com Dias (2023, p. 7) quando afirma que:

[...] a decolonialidade não é o ponto de chegada em si mesma. De fato, é o meio pelo qual queremos chegar nesse mundo "outro", denominado por Dussel (2012a; 2012b; 2020) de transmodernidade, que, em termos filosóficos, é o projeto de uma sociedade que inclui a exterioridade do paradigma moderno-colonial, ou seja, acolhe todas as expressões de alteridades negadas e invisibilizadas por este modelo.

Ancorados em Dias (2023), entendemos que há uma interdependência dinâmica entre desprendimento, abertura e decolonialidade, sintetizada da seguinte forma: conceitualmente, como fruto de uma razão decolonial, a decolonialidade é, em sua essência, um ato de desprendimento que nos estimula a acolher (e nos abrir) para diferentes formas de enxergar o mundo. Por sua vez, o desprendimento manifesta-se, na prática, como uma atitude decolonial, ao se traduzir em abertura a outras maneiras de existir “no” e “com” o mundo, rompendo com as imposições do paradigma moderno-colonial.

De certo, é preciso compreender as nuances da premissa-força “políticas educacionais”, mesmo em sentido dual, visto que ora atendem as demandas da classe dominante sedimentando a colonialidade do poder, do saber e do ser, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – ora, se sobressaem como ações que traduzem a luta e o direitos de grupos sociais oprimidos pelo *modus operandi* moderno-colonial, como as diretrizes da Educação do Campo para a formação de professores/as, currículo, práticas pedagógicas, entre outras questões – mesmo reconhecendo as limitações e os desafios da materialidade da legislação que rege a Educação do Campo. Entretanto, a existência de dispositivos legais, que inclusive enumeramos como fontes documentais para entender as políticas educacionais que são formuladas no contexto bragantino, desvela o caráter decolonizador que como campo em disputa também são produtos das resistências populares/campestinas, sociais contra um perfil hegemônico eurocentrado e capitalista em relação às políticas educacionais generalistas que permeia a agenda nacional.

Sendo assim, outra premissa-força que emerge do processo de investigação da pesquisa, diz respeito a “Educação do Campo” que, em consonância com a opção decolonial e como política educacional, representa uma forma de luta e resistência no contexto educativo. Como

premissa-força, a Educação do Campo é uma modalidade de ensino que reconhece e valoriza especificidades culturais, sociais, econômicas e políticas das populações camponesas, buscando promover uma formação integral que respeite as realidades do campo (Brasil, 1996). Esse conceito emergiu como resposta às demandas históricas dos movimentos sociais ligados à terra, especialmente no Brasil, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outras organizações que lutam por reforma agrária e justiça social.

A Educação do Campo deve ser compreendida como uma estratégia de resistência e emancipação, promovendo formação integral alinhada às demandas históricas dos movimentos sociais do campo e às especificidades culturais e econômicas das comunidades camponesas. Entendemos que a Educação do Campo não se limita a um espaço geográfico, mas constitui um conceito político e pedagógico. Em sua visão, deve superar o modelo tradicional de educação rural, que frequentemente negligencia os valores e saberes das populações do campo, e avança para uma proposta crítica e contextualizada, que reconheça o campo como espaço de produção de cultura, saber e vida.

Caldart (2004) enfatiza que a Educação do Campo está ancorado em um projeto político de sociedade, que defende os direitos das populações do campo à terra, ao trabalho digno e à educação de qualidade. Para ela, a escola do campo deve ser um espaço de formação integral, onde o currículo dialogue com as realidades e os saberes das comunidades, fortalecendo sua identidade cultural e promovendo o protagonismo social.

Nessa perspectiva, orientando o processo investigativo recorreremos às premissas-força “formação continuada” e “práticas pedagógicas”, visto que esta pesquisa procura demonstrar as imbricações de políticas educacionais no contexto do campo bragantino, em especial, no âmbito da formação de professores e professoras – bem como das suas práticas. Dito isso, acreditamos que apesar do avanço legal acerca da Educação do Campo, ainda há a necessidade de formação específica para esses profissionais do campo – compreendendo que a formação continuada parte também das experiências e práticas docentes que estão no chão da escola e da interlocução com os conhecimentos advindos dos territórios, dos alunos e da comunidade em que estão inseridos.

Sob esse viés, compreende-se que a formação continuada e as práticas pedagógicas em perspectiva decolonial não podem ser vistas de forma dicotomizadas, porém como premissas-força que no processo educativo docente constrói e reconstrói formas outras de conhecimentos que privilegiam o contexto sociocultural das comunidades escolares – conhecimentos advindos do campo, tradicionais, florestas e ancestrais/originários (Coelho, 2020; Almeida, 2023; Santos, 2024). A compreensão da necessidade de pedagogias decoloniais na formação e prática de

professores/as, nos estimula a corroborar com as ideias de Palermo (2014) quando afirma que é necessário dialogar com os espaços outros e aprender com eles, rejeitando no contexto escolar uma pedagogia da crueldade que emudece e acredita que crianças e/ou alunos não tem nada a ensinar e/ou professor não tem nada a aprender com eles.

Portanto, defendemos que as pedagogias decoloniais são importantes para pensar o caráter decolonizador da Educação do Campo e o contexto sociohistórico da formação continuada e das práticas pedagógicas de professores/as, pois nos ajudam a pensar concepções pedagógicas, estratégias metodológicas e o ofício docente em uma perspectiva decolonizadora que parte das experiências outras, saberes outros, formas de vida outras dos sujeitos sociais (Walsh, 2013). Assim, a formação continuada e as práticas pedagógicas enquanto premissas-força alinhadas às pedagogias decoloniais colaboram para práxis educativas que dialoguem com as realidades do campo a partir da alteridade do lugar (Mota Neto, 2015; Palermo, 2013; Walsh, 2014).

A partir dessas reflexões, repensar a pesquisa a partir da alteridade negada é fundante para qualquer pesquisa que toma a decolonialidade como campo de investigação, promovendo um reposicionamento epistemológico e ético. Nesse contexto, a concepção dusseliana oferece elementos importantes à construção de um paradigma transmoderno, em que o reconhecimento da alteridade ocupa papel central.

2.2 A decolonialidade como atitude de pesquisa

A decolonialidade surge para considerar o que a colonialidade desconsiderou por tanto tempo. Através das teorias e das práticas que envolvem o pensamento decolonial, corrobora-se para decolonizar as relações humanas para auxiliar em uma sociedade mais humana, descentralizada dos modelos hegemônicos políticos e socioculturais que não valorizam os sujeitos e as suas histórias. No mais, o foco da decolonialidade não é somente para deslegitimar as ideias críticas europeias (Mignolo, 2008), mas levantar críticas, questionar, retirar o que está posto como conhecimento universal, pois trabalha com a transformação social, com princípios de alteridade e têm a analética como fundamento (Dussel, 1986 apud Santos; Corrêa, 2023, p. 125).

Dessa forma, enquanto atitude de pesquisa revela-se como ato de alteridade, que implica num encontro dialógico com o Outro (Dussel, 1986; 1993). Busca-se fazer uma ciência que transforme a realidade e se transforme ao mesmo tempo. São, portanto, pesquisas propositivas às demandas locais. A pesquisa é um pesquisar com e não sobre alguém, sendo a autocrítica

necessária em todo o processo. O objeto de estudo é uma construção conjunta — Quais questões emergem do diálogo com o outro? Assim, os objetivos a serem alcançados são comunitários, construídos no coletivo, não se podendo definir o problema de pesquisa aprioristicamente, pois ele emerge da troca intercultural (Dulci e Malheiros, 2021).

Segundo Dias (2021), a articulação entre a lógica da alteridade e a (de)colonialidade propicia um movimento de ruptura com o monopólio epistêmico característico da modernidade colonial. Essa abordagem fomenta uma prática investigativa que reconhece e valoriza os saberes locais e a experiência dos sujeitos historicamente subalternizados, desafiando as hierarquias impostas pela colonialidade do saber.

Dussel (1986), ao propor o método analético, enfatiza que a superação do paradigma moderno/colonial exige uma postura ética radical, baseada na valorização do outro como sujeito legítimo de conhecimentos e experiências. Esse compromisso ético-político-epistemológico se traduz na decolonialidade como atitude investigativa, ao propor o diálogo entre epistemologias negadas pela modernidade e a ciência hegemônica, promovendo, assim, uma prática insurgente que busca a transformação das relações de poder-saber-ser, a partir da exterioridade negada pelo sistema-mundo.

Assim, o método analético se mostra relevante para pesquisas em educação que adotam uma perspectiva decolonial. Ele implica não apenas uma revisão dos paradigmas e métodos tradicionais, mas também uma reconstrução das bases éticas e políticas que sustentam a prática educativa, com vistas à inclusão das vozes historicamente subalternizadas. O método analético, de acordo com o pensamento dusseliano, parte da ideia da aceitação do “outro” como “outro” no sentido não negativo ou do seu “encobrimento” justificado pela violência irracional da modernidade/colonialidade, mas, em uma visão de alteridade que valorize os povos/grupos oprimidos ou não-europeus em suas diferenças culturais, políticas e sociais (Dussel, 1986; 1993).

Através da subsunção dusseliana, recorreremos a método construído por Dias (2021), que apresenta uma releitura do método analético, denominando-o como método analético-pedagógico-decolonial, que tem como pressuposto pensar a partir da materialidade do “outro” – sujeito frequentemente vitimizado pelas estruturas e símbolos de poder, especialmente em contextos de globalização e sistemas opressores, como o sistema capitalista hegemônico. O método apresentado por Dias (2021) caminha para pensar as pesquisas que são ressignificadas e assentadas na decolonialidade, possibilitando descortinar as dores e as feridas coloniais, promovendo uma conexão mais orgânica entre teoria e prática, ao propor “projetos outros” de educação que rompam com os paradigmas modernos-coloniais (Dias, 2021).

Para Dias (2021), o método analítico-pedagógico-decolonial permite ao pesquisador uma imersão na realidade investigada, integrando a teoria e a prática de forma transformadora e analética. Essa concepção metodológica destaca a alteridade como elemento central do método, permitindo uma práxis de pesquisa comprometida com os/as coprodutores/as que foram e ainda são marginalizados pelas determinações históricas e sociais do contexto latino-americano. O método envolve engajamento e desprendimento em perspectiva ética, política e epistemológica, que luta em favor da exterioridade produzida pela Modernidade/Colonialidade. Essa postura traduz-se num compromisso de luta tanto no nível individual quanto comunitário, considerando “toda e qualquer alteridade negada” (Dias, 2021, p. 63).

Para esse autor, no contexto educacional, as pesquisas baseadas no método analítico-pedagógico-decolonial assumem o caráter de pesquisas decoloniais, possibilitando a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e a libertação dos sujeitos oprimidos. Tais práticas são fundamentais à construção de um campo educativo que reconheça e enfrente as desigualdades estruturais, promovendo uma educação emancipadora e decolonial.

Dessa maneira, reafirmamos a pertinência do uso da pesquisa de campo, em perspectiva decolonial, como afirma Almeida (2023, p. 64), visto que, ao empregar as narrativas⁵ como elemento de investigação e forma outra de coleta de dados e informações, entende-se que a importância desse tipo de pesquisa encontra-se alicerçada e possui legitimidade científica na

[...] relação entre pesquisadores (as) e colaboradores (as), que precisa ser de forma horizontal, ética, participativa, pois, é preciso um olhar atento para as narrativas, o espaço e/ou *lôcus* de investigação, que fazem parte da realidade estudada, tentando perceber os vestígios e as práticas sociais que coaduna para o projeto de sociedade em que “outro” não seja silenciado, mas tem seu direito e espaço reconhecido socialmente – assim como, nesse processo investigativo é possível identificar às raízes e o *modus operandi* moderno-colonial em diferentes espaços (inclusive, na escola), e portanto, esse tipo de pesquisa opere como um mecanismo de denúncia e insurgência da realidade investigada.

Em conformidade com Almeida (2023, p. 65), a escolha pelo uso das narrativas opera como diálogos entre coprodutores-pesquisadores, em uma pesquisa de campo decolonial, no qual propõem subverter a lógica das entrevistas sob uma ótica colonizadora, em que fecha o processo de interlocução sob uma visão unilateral acerca do universo social. Nesse intuito, as

⁵ De acordo com Almeida (2023, p. 65): o termo “narrativas” é empregado como uma forma de promover diálogos genuínos com os(as) colaboradores(as) da pesquisa, distanciando-se da ideia de “entrevista”, que muitas vezes visa obter respostas unilaterais. A autora, explica ainda que através das narrativas é possível abordar questões e problemáticas a partir da visão, dos anseios, das tensões e das condições materiais, sociais e pedagógicas que envolvem os(as) educadores(as) em sua prática profissional, ética e política.

narrativas possibilitam de maneira horizontal e simétrica confluir para questões e/ou problemas reais, que convertem nas visões, tensões e anseios próprios oriundos das

[...] condições materiais, sociais, pedagógicos, que os (as) educadores (as) estão inseridos em sua prática profissional, ética e política, visto que o (a) pesquisador (a) atua como um mediador, que observa o coletivo, mas também se observa nesse processo de investigação para não acabar por reproduzir os *modus operandi* do sistema moderno-colonial, [...].

Ocaña, Arias e Conedo (2018, p. 184) ratificam tal compreensão devido propor ao pesquisador questionar as técnicas de entrevistas e observação, pois sua matriz é colonizadora. Assim, propõem um giro epistemológico da pesquisa sob a perspectiva decolonial, em que o lócus de investigação e as formas de coleta de dados assume uma visão holística,

configurativa, dialéctica y sistémica del conocimiento. Concibe al ser humano como un agente activo y no como un receptor pasivo, [...]. En el proceso decolonizante no hay un investigador que observa a otros, no hay un investigador que hace entrevistas, más bien hay un mediador que incita al conversar alterativo, un facilitador que promueve el observar colectivo, el co-observar, donde todos nos observamos desarrollando nuestras prácticas. [...].

Ao pensar a pesquisa de campo em uma perspectiva ou epistemologia outra e não sobre os parâmetros da cientificidade moderna, Ocaña, Arias e Conedo (2018) enfatizam que a pesquisa sob a ótica decolonizadora propõe uma concepção holística, configurativa, dialética e sistêmica do conhecimento, reconhecendo o ser humano como um sujeito ativo, e não um receptor passivo. Em vez de um pesquisador que somente observa e/ou realiza entrevistas, o processo decolonizador apresenta a mediação que promove o diálogo alternativo e incentiva a observação coletiva na qual todos se envolvem no ato de co-observar, refletindo e desenvolvendo suas práticas de forma conjunta (Ocaña; Arias; Conedo, 2018). Os diálogos-conversa de onde emergem as enunciações (narrativas), ao invés das entrevistas, sugerem de maneira decolonial compor elementos em conjunto com os/as coprodutores/as da pesquisa.

A pesquisa de campo decolonial nos ajudou a compreender os processos que constituem a formulação e a implementação da formação continuada de professores/as do campo – a partir do levantamento documental, que evidenciou as principais políticas de formação continuada de professores/as do campo já implementadas no Brasil, a saber: Programa Escola Ativa – PEA (1997), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA (1998); Projovem Campo – Saberes da Terra (2005), Programa EDUCAmazônia (2005), Programa PRÓ-LETRAMENTO (2005), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em

Educação do Campo – PROCAMPO (2007), Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (2011), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013 a 2018), Programa Escola da Terra (2014 a 2017) e Programa Tempo de Aprender (2021 a 2023).

Em relação à política local de formação continuada de Bragança-Pa, o levantamento documental se efetivou com a leitura analítica dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, lugares da investigação, e de outros dispositivos legais e normativas da SEMED como o Plano Municipal de Educação, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e as Diretrizes Político-pedagógicas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino.

Segundo Almeida (2023), a pesquisa de campo, a partir de uma perspectiva decolonial, destaca a importância de que sejam estabelecidas relações horizontais, éticas e participativas entre pesquisador e coprodutores/as e que essa perspectiva de pesquisa requer um olhar atento às enunciações e ao *lócus* investigado, que refletem a realidade em estudo. Por isso, os *lócus* da pesquisa foram escolas do campo da rede municipal de ensino de Bragança, Estado do Pará.

Bragança, com 412 anos de história, é uma das cidades mais importantes do Nordeste do Pará, destacada por sua população hospitaleira, pelo comércio, por sua agricultura, seu pescado, sua diversidade cultural, por sua sustentabilidade e cidadania, e pela posição geográfica entre o Pará e Maranhão, que chamou atenção desde o século XVII, na tentativa de ocupação do território amazônico. Conhecida como Pérola do Caeté, está localizada à margem esquerda do Rio Caeté, banhada pelo Oceano Atlântico, onde se encontra a Praia de Ajuruteua, a 200 km da capital do Estado do Pará (cidade de Belém). Os primeiros habitantes dessa área foram a grande nação Tupi, índios Tupinambás. Na língua indígena Tupi, “Caeté” quer dizer “mato grande”.

O município é atraente pela beleza de seus prédios e casarões centenários, a exemplo, a Igreja de São Benedito e a Igreja Nossa Senhora do Rosário, do Século XVIII, o Instituto Santa Terezinha, o Forte do Caeté, construído em 1614 pelos portugueses. Atualmente, toda essa riqueza cultural é a força da cultura bragantina, o valor da história e da cultura do município, somados às privilegiadas características naturais, como a praia de Ajuruteua, localizada a 36 quilômetros pela PA-458, partindo de Bragança em um trajeto de 30 minutos de carro.

A cidade de Bragança-PA é o maior polo pesqueiro do Estado do Pará, exportando sua produção principalmente para as capitais do Nordeste e do estado do Pará, contando com uma grande atividade pecuária, agricultura e extrativismo de caranguejo – atividades econômicas expressivas da região; funcionalismo público e o comércio local, que movimenta a feira livre de Bragança. É uma cidade calorosa e de povo acolhedor, com uma identidade cultural muito

forte, tendo expressiva manifestação religiosa, como o Círio de Nossa Senhora de Nazaré e a Festividade de São Benedito, uma das mais antigas do Pará, criada pelos escravizados em 1798.

Imagem 1 - Orla da cidade de Bragança-PA



Fonte: [www. google.com.br](http://www.google.com.br), 2025.

No campo educacional, o município de Bragança oferece várias modalidades e níveis de ensino, da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) ao ensino superior, em nível de pós-graduação *latu e strictu sensu*, apresentando dados que comprovam números crescentes de alunos/as no decênio 2013-2023. Com base no último levantamento do censo escolar 2024, a Secretaria Municipal de Educação atende 17.470 estudantes e 127 escolas integram a rede municipal de ensino, sendo 104 campesinas, representando 82% dessa rede.

Na sua grande maioria, a diversidade de territórios onde os sujeitos da Escola Bragantina vivem está no campo, organizada em agrupamentos pedagógicos, a exemplo de Montenegro, Cacoal, Campos, Treme, que identificam e caracterizam esses sujeitos e de onde emergem os princípios filosóficos, educativos e orientadores de diferentes grupos sociais e/ou comunidades, sejam estas campesinas, ribeirinhas, quilombolas e caiçara, EJA, Educação Especial, Ensino Modular, Informática Educativa, Educação Ambiental e outras realidades de Bragança-PA.

A incursão nos lóci de pesquisa foi vivenciada no mês de novembro de 2024, por meio de encontros para diálogos-conversa com professores/as, gestores e coordenadores pedagógicos de 3 (três) escolas públicas municipais pertencentes a territórios geográficos distintos, a saber:

- EMEIF Brasiliano Felício da Silva, escola campesina, na comunidade de Tamatateua, onde há predominância da cultura material da pesca e da extração do caranguejo-uçá, território caracterizado pelas inundações “sofridas” em determinados períodos do ano, principalmente no inverno, proporcionando um cenário paradisíaco. A comunidade local

vive da agricultura e, quando na cheia, da pesca. Em alguns lugares, pode ser encontrada a criação de búfalos usados no trabalho do campo e, em outros, como atrativo turístico.

- EMEIF Domingos de Sousa Melo, escola caiçara, na vila dos pescadores da praia de Ajuruteua, onde a fonte principal de subsistência das famílias é a pesca e a coleta de caranguejos, atividade que geralmente é realizada individualmente ou em parcerias com moradores vizinhos e familiares, seja em relações de prestação de serviço e/ou para consumo próprio. Muitos desses pescadores acompanhavam seus pais, tios, avós desde pequenos e, conseqüentemente, vão transmitindo tudo o que aprenderam para as futuras gerações, conhecimentos compartilhados informalmente e oralmente, como tradição.
- EMEIF América Pinheiro de Brito, escola quilombola, na comunidade do América, onde há materialidade das culturas africana e quilombola, sendo produto e produtora de movimentos civis organizados de afirmação, valorização e preservação dessas culturas. Além disso, integra e resulta de um processo de identidade cultural, que se relaciona com os movimentos migratórios e territoriais, esquecido, por um longo período, nas políticas da Educação Rural, sem nenhuma política pública e/ou pedagógica que considerasse a relevância do Movimentos Negro e do Movimento Quilombola no território bragantino.

Os/As coprodutores/as da pesquisa foram 4 (quatro) técnicos pedagógicos da SEMED; 3 (três) gestores escolares; 3 (três) coordenadores pedagógicos e 9 (nove) professores, sendo 3 (três) de cada escola selecionada. Os critérios da escolha dos/as coprodutores/as foram os seguintes: a) ser servidor/a público/a efetivo/a; b) ter participado do processo de formação continuada no decênio 2013-2023; c) trabalhar na escola selecionada, desde o ano de 2013.

A participação das escolas e dos/as coprodutores/as se efetivou por meio de um ofício circular da UFPA, com os seguintes anexos: Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (TCALE) (Apêndice A), que fora assinado pelos coprodutores, assegurando-se, a pedido, o anonimato das identidades nominais e o roteiro para diálogos-conversa (Apêndice B).

O perfil dos/as coprodutores/as pode ser assim definido: homens e mulheres cuja idade média está em torno de 40 anos, com formação em nível superior em diferentes licenciaturas: Pedagogia, Matemática, Letras, Geografia, História, Biologia, e pós-graduação *latu e strictu sensu*; servidores efetivos com tempo de experiência entre 10 e 25 anos e atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1 e 2 e vivências em escolas campesinas entre 10 e 25 anos.

As enunciações de coprodutores/as foram gravadas e, posteriormente, transcritas para que fosse realizado um processo de seleção e visibilidade nas seções 3 e 4 desta tese, respeitados os procedimentos da rigorosidade científica e adotados os cuidados procedimentais e éticos em que se assenta a realização de pesquisas acadêmicas com a participação de seres humanos.

3 COLONIALIDADE E (DE)COLONIALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DO CAMPO NO BRASIL E EM BRAGANÇA-PA

Ao longo desta seção, trazemos a formação continuada de professores/as à centralidade, relacionando-a com o contexto da Educação do Campo no Brasil e no município de Bragança-PA, para compreender concepções, perspectivas e implicações na escola campesina. Os dados foram produzidos através de pesquisa bibliográfica, análise documental e das enunciações de 4 (quatro) técnicos da SEMED, 3 (três) gestores escolares e 3 (três) coordenadores pedagógicos.

Ao tratarmos do tema formação continuada de professores/as, é necessário discutir as mudanças político-sociais e as práticas educativas, como um processo de criação de espaço político, pedagógico e de inovação que implica na construção da identidade docente. Imbernón (2010, p. 9), indica alguns pontos relevantes para a compreensão da formação continuada: “[...] não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação [...]”. O autor afirma ainda que, para discutir a formação continuada implica necessariamente,

[...] analisar o conceito da profissão docente, a situação de trabalho e a carreira docente, a situação atual das instituições educacionais [...], a situação atual da educação básica [...], uma análise do corpo discente atual e da situação da infância e adolescência nas diversas etapas da escolaridade total da população em alguns países (Imbernón, 2010, p.9).

Nesse sentido, as mudanças sociais têm importância na educação e, conseqüentemente, no processo de formação continuada de professores/as, pois estão sempre presentes no contexto educacional. Por isso, ao pensarmos a formação de professores/as, é necessário refletir sobre: “[...] Que tipo de cidadão, para que tipo de sociedade, que tipo de formação de professor? Para que escola? O projeto político de formação continuada que tem sido construído, supera as meras questões técnicas da formação?” (Rodriguez, 2003, p. 44).

Dessa forma, a construção de uma proposta de formação continuada, que abandone as conceituações tradicionais de que “[...] a formação continuada de professores é uma atualização científica, didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudo ou de participação em cursos de instituições superiores” (Imbernón, 2010, p. 47) configura-se emergente e urgente. É latente a construção de projeto de formação continuada emancipatório, cuja a essência seja o campo e os seus sujeitos, a fim de não reproduzir padrões educacionais moderno-coloniais, lógicas e práticas opressoras e colonizadoras do poder, do saber e do ser estabelecidos historicamente pelas políticas globais hegemônicas no espaço-tempo campesino.

3.1 Formação continuada de professores/as do campo no Brasil

No Brasil, a formação continuada de professores/as surgiu como um requisito para o trabalho, com a ideia da atualização permanente diante das mudanças dos conhecimentos e da tecnologia, incorporada nos setores profissionais da educação, por meio de políticas consoantes com problemas educacionais do sistema educacional, proporcionando uma base adequada para atuação profissional, em programas compensatórios, a fim de consertar a má formação anterior, de acordo com os propósitos iniciais/internacionais, com

o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e a de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (Gatti, 2008, p. 58).

Contrapondo-se às concepções clássicas de formação continuada de professores/as, nas últimas décadas, se desenvolvem reflexões e pesquisas acerca da nova perspectiva, concepção e prática de formação, em que o professor exerce um papel mais ativo para que esta formação seja mais condizente com as reais necessidades profissionais que circunscrevem o contexto do trabalho docente, com estudos que delineiam novas tendências para a formação continuada.

A formação contínua de professores/as, conforme proposto por Candau (1999), deve considerar a escola como espaço para a aprendizagem contínua, a valorização da experiência docente e a individualidade do ciclo de vida de cada profissional. Isso implica que a escola não deve ser vista apenas como um lugar de transmissão de conhecimento, mas também como um espaço para a reflexão, a troca de experiências e o desenvolvimento profissional.

Desde 1997, o governo federal busca garantir políticas de Estado para professores do campo, com programas de formação continuada adaptados às necessidades locais e aos interesses das populações rurais. Alguns desses programas são resultados de reivindicações de movimentos sociais e universidades públicas, enquanto outros atendem a reformas educacionais influenciadas por organismos internacionais.

Segundo Hypólito (2020), é sabido que, pelo menos desde 2001, vem sendo articulado um movimento global denominado GERM – Global Education Reform Movement (Movimento Global de Reforma da Educação), que têm impulsionado as reformas educacionais por meio da eficácia dos sistemas. No entanto, evidencia-se desde 1980 a articulação do liberalismo como política econômica, efetivando um discurso gerencial que orienta as reformas educacionais em nível global, implementando políticas com resultados insatisfatórios nas escolas básicas.

No entanto, se evidencia, desde os anos de 1980, a articulação do liberalismo como política econômica, efetivando um discurso gerencial que orienta as políticas educacionais em nível global, implementando políticas com resultados insatisfatórios no contexto das escolas básicas. A esse respeito, Hypólito (2019, p. 194) afirma que:

[...] a privatização de serviços e de escolas, seja pelo incremento das parcerias público-privadas, seja pelo estímulo às escolas charter, são experiências já muito bem analisadas e com resultados pífios, [...]. Tanto nos EUA como no Brasil, o posicionamento na classificação de desempenho no exame PISA (sistema de avaliação internacional da OCDE) mantém-se com pouca alteração há vários anos. No caso brasileiro, há décadas. Os avanços na melhoria da qualidade da educação no Brasil, após algumas décadas de gerencialismo na Educação, são pífios, para não dizer vergonhosos frente ao investimento de milhões de reais nos sistemas de avaliação federal, estaduais e municipais.

Assim, há a abordagem de quatro temas correlacionados, a saber: a) As relações globais que nutrem as reformas educacionais ao redor do mundo globalizado; b) O contexto global, articulado ao neoliberalismo enquanto política econômica e como discurso gerencial que orienta as políticas educacionais associadas a modelos conservadores e neoconservadores; c) Reformas que visam mudar a escola básica pública e a formação docente; d) Novas diretrizes de formação docente alinhadas às políticas educacionais globalizadas e neoliberais.

Dessa forma, as reformas educativas globais desejam mudar a escola pública básica e a formação docente de forma coerente com seus pressupostos mercadológico. Por isso, as novas diretrizes formação docente seguem um alinhamento com essas políticas públicas de educação generalistas e controladoras.

A promessa é que, com essa linha de trabalho, a qualidade do ensino vai atingir os melhores índices do IDEB. Para melhor averiguar o andamento dessa melhoria é preciso que se desencadeiem ações de *accountability* e de responsabilização, a fim de que a “sociedade” possa verificar o mais próximo possível do tempo real qual é o desempenho da educação de seus filhos. Para que essa dinâmica seja verdadeira, é necessário e imprescindível, que coexista com tais ações um sistema amplo de avaliação, o que pode ser denominado sistema de avaliação em larga escala. Atualmente, modelos de provas e avaliações desse tipo tornaram-se quase uma regra para estados e municípios, embora haja um sistema bastante complexo já organizado em nível federal (Hypólito, 2019, p.195).

Hypólito (2020) evidencia que é dessa política internacional e padronizadora que se origina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o apoio de instituições privadas como a Fundação Leman, que impulsionou o Movimento pela Base Nacional. E, de lá para cá, vem reorientando o processo de acompanhamento e/ou monitoramento de sua implementação.

É nesse contexto local e global que a reforma curricular BNCC foi constituída, com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por *lobbies* de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação (Hypólito, 2019, p. 194).

Na perspectiva das reformas curriculares, figuram três grandes temáticas correlatas esse documento, que são: a) Neoliberalismo, b) Neoconservadorismo e c) Redes de governança. Com vistas a sua fundamentação mercadológica é possível afirmar que a BNCC possui uma orientação neoliberal construída num contexto de políticas educacionais que estão sendo articulados às redes políticas de governança, acentuando-se fortemente ao neoconservadorismo.

De certo que, o neoliberalismo se expressa no bojo das políticas curriculares, através das parcerias público-privadas; do gerencialismo; dos sistemas de avaliação; do accountability; da responsabilização e dos sistemas apostilados. As redes de governança se expressam através de políticas globais de governança; mobilidade de políticas globais; filantropia 3.0 e Relações hierárquicas (Estado ampliado). Mas, o neoconservadorismo materializa-se na homogeneização cultural; de projetos criados por ONG's, com ou sem fins lucrativos, a exemplo da Fundação Itaú Social e do Escola Sem Partido; além da disseminação dos ideários do criacionismo; da ideologia de gênero e do expressivo nível de empobrecimento curricular. Políticas associadas a interesses de conglomerados que querem retroceder políticas educacionais já implementadas.

Assim, vivenciamos a combinação das redes e formas de políticas neoliberais associadas ao neoconservadorismo, caracterizando uma modernização conservadora, ligadas aos interesses mercadológico com de movimentos populistas autoritários e alguns setores de classe média.

Hoje a escola está crivada por políticas que pretendem submetê-la cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo. Não obstante, o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente. Assim, os efeitos do gerencialismo e do conservadorismo sobre o currículo, sobre a gestão e sobre o trabalho docente são profundos e atingem o cotidiano escolar. As políticas de avaliação reforçam todo este apelo conservador em relação à escola, contudo as ações docentes de resistência estão presentes na reinterpretação e na tradução das políticas [...]. Uma dessas ações passa pela formação docente (Hypólito, 2019, p. 196).

Segundo o autor, esse processo encontra-se articulado pelas redes de governança, nas quais os interesses não são homogêneos, mas frutos de relações e tensões políticas que acontece na constituição dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), principalmente a aliança da nova direita conservadora e da modernização conservadora no Brasil. Sendo assim, observa-se o enfoque no processo de privatização das políticas educacionais, que advogam a necessidade de

desregulamentar a formação docente, no sentido de estabelecer que qualquer pessoa graduada possa ser professor (Hypólito, 2019).

Se, por um lado, como vimos, os APH tendem a alinhar a realidade da escola a de uma empresa, por outro, isso acaba fazendo com que os professores, desde sua formação inicial e continuada, até suas práticas pedagógicas sejam tratados como tal, ou seja, como indivíduos operários, como uma máquina de lucratividade no setor educacional.

Carnoy (2006), em sua obra *Economía de La Educación*, revisa aspectos da Educação sob os princípios da Economia, introduzindo novos temas e pensamentos que nos fazem refletir sobre a possibilidade de concebê-la como algo que vai além de uma prática emancipatória, isto é, como processo essencial à globalização e ao desenvolvimento econômico de uma sociedade capitalista. Nesse aspecto, a economia da educação olha para professores/as por duas razões:

A primeira é que os professores são os mais importantes e os mais caros de uma grande indústria de importância crescente. [...] A segunda é que, na maioria das economias, os professores são os grupos mais relevantes de trabalhadores profissionais e, conseqüentemente, um dos produtos mais importantes do sistema educacional (Carnoy, 2006, p. 25).

Para Carnoy (2006), a globalização/mundialização obriga a presença de uma economia da educação, colocando a necessidade de se promover meios para gerar novos interesses acerca dos impactos da Educação numa sociedade que almeja maior desenvolvimento humano, social e econômico, por exemplo, países inteligentes sabem que investir na educabilidade e formação das pessoas pode ser sinal de grande avanço, pois os bens e serviços de base científica são cada vez mais requisitados.

Enquanto que, para os educadores, a Educação é sinônimo de aprendizagem, para os economistas isso significa o uso eficiente dos recursos sociais disponíveis (como a mão de obra habilitada/educada e com entendimento universal de seu trabalho para possíveis adaptações e inovações) a fim de alcançar os objetivos e valorizar cada vez mais, assim como justificar os altos investimentos em educação.

Então, em uma escala global, os países com melhor índice de desenvolvimento humano são os que se propõe a aceitar essa exigência da globalização, a de inserir cada vez mais uma economia da educação. Em linhas gerais, para Carnoy (2006), no sistema educativo, o avanço da globalização depende da mão de obra educada, pois isso representa um incremento no crescimento econômico, consolidando uma economia do conhecimento.

Por conseguinte, Carnoy (2006) levanta o questionamento sobre o motivo de haver uma economia da Educação. Segundo ele, há três razões pelas quais economistas estão interessados

na Educação: 1. Os gastos anuais com a Educação são grandes – é preciso que esse dinheiro investido tenha um efeito positivo, principalmente por interesse dos contribuintes e depois pelos políticos. 2. O sistema educativo é um dos empregadores mais importantes – quase o mais importante – da mão e obra educada. 3. A maioria dos governos creem que, na economia do conhecimento globalizado atual, mão de obra qualificada e desenvolvimento econômico.

Para Carnoy (2006), a Educação é uma indústria muito importante na maioria dos países. Por meio dela os indivíduos, ao mesmo tempo que adquirem valor econômico e produtivo, agregam importância social. Nesse caso, faz uma ressalva dizendo que a escolaridade apenas garante que os indivíduos mais inteligentes, trabalhadores e disciplinados, são mais propensos a adquirir um nível educacional elevado. Isso quer dizer que eles serão mais produtivos, independente de estudarem mais ou menos.

A ênfase mercantil e concorrencial que atinge todos os aspectos da vida, transformando direitos sociais em “serviços” a serem adquiridos, além de transformar cada indivíduo em um “vendedor de si mesmo”, em um livre mercado (Chauí, 2017). Talvez esse seja um aspecto prejudicial da economia da educação em uma sociedade que prega o individualismo extremo e competitivo, pois, parafraseando Freitas (2018, p. 24), nesse caminho, o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, assim, compete pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo.

A partir disso, podemos entender que, para os setores econômicos, o trabalho de professores/as é muito importante. Só que, como tudo tem uma intencionalidade, nesse caso não seria diferente. Economistas, reformadores, organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), o Fórum Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm nítidas intenções sobre o professor e seu trabalho.

Desse modo, Carnoy (2006, p. 25) comenta que:

A economia da educação está cada vez mais focada na eficiência de educadores e a aprendizagem, uma vez que a escolarização é uma profissão de trabalho muito intensivo, ou seja, seu principal custo é o trabalho dos educadores. Uma das perguntas feitas refere-se a quais são as características que os educadores têm que produzem o maior benefício. Outras questões estão relacionadas à dúvida sobre se o setor público teria que pagar aos educadores salários mais adequados para atrair e engajar os melhores talentos em educação. A economia da educação também se pergunta se a atual estrutura salarial dá incentivos adequados aos educadores para que eles se esforcem para alcançar aumentar o sucesso acadêmico dos alunos.

Silva et al. (2020) nos lembra que as Licenciaturas em Educação do Campo exigem a formação de um “educador” que consiga compreender o papel da educação e das escolas do campo, na construção das resistências que precisam fazer em função das profundas contradições

existentes nos diferentes espaços-tempos campestinos brasileiros. Entretanto, no campo técnico, as reformas educacionais brasileiras permitem “o alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenados pela OCDE e por agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das internacionais” (Freitas, 2018, p. 29).

Isso se expressa em documentos oficiais das reformas, conforme observamos a seguir:

Em tais documentos, as concepções sobre o papel da educação e, em especial, da formação de professores diante das necessidades e transformações do mundo contemporâneo invariavelmente não contemplam os pontos de vista dos/as professores/as, seus saberes, experiências, ou seja, as falas daqueles que vivenciam o “chão da escola”, estando reduzidas, fundamentalmente aos representantes governamentais, empresariais e aos formuladores experts em políticas educacionais (Nascimento, 2007, p.194).

Assim, precisamos partir de premissas como a defendida por Silva et al. (2020, p. 16):

Em sentido contrário a esta limitada concepção de formação docente, a política de formação de educadores do campo compreende a necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de possibilitar ao docente em formação a superação dessa visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, ofertando-lhes, durante o percurso formativo, os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo que a contém.

Desse modo, é fundamental o reconhecimento de que o espaço campestino e seus sujeitos, a exemplo da Amazônia, possuem expressiva complexidade do ponto de vista social, político, cultural e que professores/as do campo, desde a formação até suas práticas devem se contrapor as imposições dos paradigmas hegemônicos. A luta por um projeto outro de educação que seja capaz de romper com processos homogeneizadores é o desafio posto aos professores do campo.

Nesse sentido, Arroyo (2007, p. 171) aponta que:

os movimentos sociais têm sido decisivos, nas últimas décadas, na reivindicação de políticas públicas de educação e de formação. Sua contribuição mais decisiva vem sendo defender políticas, projeto de campo, permanência da agricultura camponesa frente a sua extinção pelo agronegócio, defesa da tradição camponesa, da cultura, dos valores, dos territórios, dos modos de produção de bens para a vida de seres humanos. Essa é a defesa mais radical do sentido social e cultural da educação do campo e da formação de seus profissionais.

Ainda sobre esta questão, Bertolo (2004, p. 50) enfatiza que:

É necessário que se compreenda que a definição de uma política de formação continuada de professores interage com outros elementos e processos sociais, políticos, econômicos e culturais quando são discutidas as propostas apresentadas para viabilizar a formação continuada de professores presentes no âmbito das ações da política educacional ou da literatura especializada, que trata sobre a temática, depara-se com uma série de proposições, nem sempre convergentes, em termos de conceitos, modelos e enfoques metodológicos.

Corroborar-se com o autor, ao destacar que nenhum processo de formação de professores do campo pode se fazer alheio aos valores e interesses do contexto social e cultural dessas comunidades, uma vez que a na constituição/construção da identidade docente estão envolvidas as dimensões pessoal, profissional, já que enquanto pessoa é professor e enquanto profissional é uma pessoa, que deve assumir-se como ser social e histórico, um ser pensante (in) formador, consciente da importância do papel que desempenha na sociedade e do envolvimento e do comprometimento de sua prática com as possíveis transformações no contexto onde vive.

É nessa perspectiva que os princípios da Educação do Campo vêm alimentando esses novos olhares e práticas educacionais, intencionando inserir processos de socialização dos conhecimentos científicos e aqueles relacionados às dimensões humanas, tais como artísticas, expressivas e corporais. A existência de um movimento de renovação pedagógica e de criação de uma cultura educacional própria aos sujeitos do campo e de caráter pedagógico, político e social, e a diversidade epistemológica que implica renunciar a qualquer epistemologia geral, à medida que trazem às discussões oficiais a criticidade nas relações que invisibilizam o campo.

Esse processo alcançou significativos avanços nos últimos 40 (quarenta) anos, com destaque à formação continuada de professores/as consolidada através de programas federais, que em sua grande maioria resultaram das reivindicações de movimentos sociais. No quadro 6, apresentamos um levantamento desses programas implementados nos municípios brasileiros. O levantamento foi realizado em 2018 durante a minha pesquisa de mestrado. Recorremos ao levantamento no intuito de aproveitar o estudo e atualizá-lo em relação aos últimos cinco anos.

Quadro 6 – Programas de formação continuada de professores/as do campo no Brasil (continua)

ANO	PROGRAMA	OBJETIVO
1997	Programa Escola Ativa – PEA	Auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas no escopo de melhorar a qualidade do desempenho escolar em escolas do campo. Para tanto, propõe-se reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro, garantindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola.
1998	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária– PRONERA	Fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária utilizando metodologias voltadas para as especificidades do campo, no sentido

		de assegurar o direito à educação e ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados da reforma agrária.
2005	Programa Projovem Campo Saberes da Terra	Desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores (as) familiares, com idade entre 18 a 29 anos, excluídos do sistema formal de ensino, a elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial, respeitadas as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional e produtivas do campo.
2005	Programa EDUCAmazônia	Contribuir para com a elaboração e implementação de políticas públicas sociais e educacionais que assumam como princípios fundamentais a inclusão social e educacional das crianças, adolescentes, jovens e adultos pertencentes às populações do campo, a qualidade social das ações e dos serviços públicos oferecidos a essas populações, e a afirmação e valorização da diversidade sociocultural presente na região.
2005	Programa PRÓ-LETRAMENTO	Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
2007	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO	Apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.
2011	Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO	Apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas etapas e modalidades de ensino.
2013 a 2018	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC	Apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem e desenvolverem as ações desse Pacto.
2014 a 2017	Programa Escola da Terra	Promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.
2018 a 2020	Programa Mais Alfabetização	O seu objetivo é fortalecer e alicerçar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Para isso, o Ministério da Educação garantirá apoio adicional, prioritariamente no turno regular, do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis.
2021 a 2023	Programa Tempo de Aprender	Melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Para isso, o programa realiza ações que atuam no sentido de

		aprimorar a formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; disponibilizar materiais e recursos baseados em evidências científicas para alunos, professores e gestores educacionais; aprimorar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, por meio de atenção individualizada; e valorizar os professores e gestores da alfabetização. As ações estão estruturadas em quatro eixos: 1 - Formação continuada de profissionais da alfabetização; 2 - Apoio pedagógico para a alfabetização; 3 - Aprimoramento das avaliações da alfabetização; 4 - Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio de premiação para professores alfabetizadores.
2023	Programa Alfabetiza Pará	O objetivo da iniciativa é melhorar o ensino ofertado nas redes municipais e estadual. Executado pela Seduc/Pa, auxilia os municípios no desenvolvimento dos alunos dos anos iniciais, durante o período de alfabetização por meio da disponibilização de recursos, ferramentas pedagógicas e avaliativas. Outro foco é garantir a alfabetização na idade certa, o que é fundamental para reduzir a distorção idade-série, o abandono e a evasão escolar, que refletem na economia e no desenvolvimento das cidades.

Fonte: Dados da pesquisa de mestrado realizada em 2018, atualizada em 2024.

A partir do levantamento, podemos inferir que, de 1997 a 2017, a Educação do campo vivenciou a formulação de programas de formação continuada alinhados aos princípios de suas diretrizes curriculares operacionais que emergiram de necessidades reais dos sujeitos do campo, inclusive com a participação de professores/as com a construção de práticas formativas. Porém, a partir de 2018, percebe-se a formulação mais alinhada às políticas de cunho homogeneizador.

A esse respeito, Costa (2012 apud Corrêa, 2019) destaca que a Educação do Campo, ao longo da constituição como política pública, vivenciou três ciclos de articulação, a saber:

- Ciclo da Afirmação (1997 a 2002);
- Ciclo de Avanços Significativos (2003 a 2008);
- Ciclo do Recuo ou Refluxo (2009 a 2017);

No Ciclo da Afirmação (1997 a 2002), aponta-se a afirmação de direitos e a legitimação de direitos através das promulgações de diferentes dispositivos legislativos, uma vez que,

[...] a partir de diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), o Movimento da Educação do Campo acumulou um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e validam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação pública com qualidade seja exercida, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo, tais como: Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo; [...] Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA (Molina e Freitas, 2012 apud Druzian e Meurer, 2013, p. 131).

Dentre os dispositivos legais, destaca-se o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo que definiu os princípios da Educação do Campo considerando as necessidades de articulação político-democrática nesse espaço-tempo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, criado em 1998, resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais pelo direito à educação básica, alfabetização, ensino fundamental, médio e superior com qualidade social, para jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária, objetivando fortalecer o campo como território de vida em todas as suas dimensões, sejam elas: econômica, social, ambiental, política, cultural e ética, constituindo-se instrumento de democratização do conhecimento no campo e do acesso à terra.

No entanto, algumas reflexões são importantes para entender os princípios e concepções que fundamentam a Educação do Campo, a exemplo de uma educação específica para os povos que vivem no campo levando em consideração suas histórias, seus valores, cultura e o modo como vivem, assim, é preciso que se direcione uma educação voltada para essas pessoas sem perder a qualidade e a essência das diferentes culturas que perfilam as diversas ruralidades que caracterizam os povos do campo. Dentre os princípios da Educação do Campo destacam-se

[...] aqueles estabelecidos no Art. 2º, o Decreto reafirma “o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo” (V). E mais, em seu Art. 9º, estabelece que os Estados e o Distrito Federal, “no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo” (II), assim como, “deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo”; ambas estabelecidas como requisito para apresentação de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para o atendimento educacional das populações do campo (III) (Hage, 2010, p. 6).

A homologação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) traz, em seu bojo, uma representatividade significativa em relação ao silenciamento e a invisibilidade observados, historicamente, em relação à Educação do Campo. Molina e Freitas (2012) destacam que a coletividade que circunscreve a elaboração de tais diretrizes “revela que as mesmas não surgem descontextualizadas de um projeto político-ideológico de educação e de escola, pelo contrário tencionam contribuir com os avanços em relação a esse campo de conhecimento” (Molina; Freitas, 2012 apud Druzian; Meurer, 2013, p. 131).

De certo modo, as DOEBEC, embora não consigam desmistificar em sua totalidade, as concepções que por vezes inferiorizam os povos do campo e seu processo de escolarização,

materializam os resultados do processo histórico de lutas de movimentos sociais e da sociedade civil organizada em prol de uma escola pública verdadeiramente campesina, e que ela se concretize como “[...] atuante e como instrumento de cidadania a serviço de um projeto de desenvolvimento sustentável” (Silva, 2002, p. 33 apud Souza e Santos, p. 320).

É importante ressaltar ainda que, após a aprovação das DOEDEC, foram formuladas e implementadas outras ações de caráter afirmativo no Ciclo de Avanços Significativos (2003 a 2008) que contribuíram à compreensão e ao fortalecimento da Educação do Campo e da formação continuada de professores/as enquanto política pública. Esses marcos se constituem em avanços significativos para afirmação da Educação do Campo no cenário brasileiro e, por conseguinte, no Estado do Pará e no município de Bragança, território *locus* desta pesquisa.

É imprescindível destacar que no Pará, o Movimento de Educação do Campo, de acordo com os marcos em destaques, construiu nesse período uma forte e estreita articulação dentro das universidades e dos movimentos sociais e sindicais do campo. Sendo assim, compreender a educação a partir da diversidade camponesa, do modo de vida, implica construir políticas públicas que assegurem o direito à igualdade, com respeito às diferenças; implica a construção de uma política pública na qual a formação de professores possa contemplar esses fundamentos.

No Ciclo do Recuo ou Refluxo (2009 a 2017), as conquistas do Movimento de Educação do Campo foram importantes para a afirmação da identidade dessa educação, mas não o suficiente para superar o quadro de precariedade em que vivem os povos do campo, tendo em vista a falta de condições de toda ordem em decorrência dos insuficientes investimentos no campo, até porque as políticas implementadas ainda não ultrapassaram o status de programas, demonstrando a habilidade do Estado como agente regulador do capital neoliberal. Por isso,

[...] a educação do campo, como perspectiva de transformação social, não pode ser construída apenas em termos de ideais, sonhos e teorias. Educação do campo precisa de estrutura concreta, isto é, de uma base material – os povos do campo são sujeitos que têm necessidade de comer, beber, vestir, relacionar, entre outras necessidades –, o que implica entender que a educação do campo precisa de professores com formação adequada para atuar no campo, pessoal de apoio, escolas com boa estrutura física, transporte escolar adequado e seguro que possibilite o acontecer de fato dessa educação (Arroyo; Molina, 2011, p. 25).

Para Arroyo (2011) o professor exerce papel essencial na construção de um outro projeto de campo e de sociedade. Isso demanda um profissional formado a partir de uma concepção emancipatória, que compreenda a importância do campo, como lugar que tem saberes, valores e identidade como ser histórico-social que pode contribuir à materialidade das resistências.

Por conseguinte, há necessidade de reflexão crítica das políticas de formação continuada de professores/as, considerando que estas políticas não estão isoladas e interagem com diversos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, além de não serem um consenso em termos de conceitos e abordagens. A reflexão crítica é crucial para identificar as intenções e interesses que podem estar por trás dessas políticas, bem como questionar modelos e enfoques propostos.

A formação continuada de professores, ao ser vista como um elemento fundamental de um projeto educacional que busca romper com processos homogeneizadores, exige uma análise aprofundada que vá além das ações e da literatura especializada, considerando a conjuntura, o contexto e lutas. Nessa conjuntura, podemos pensar, também, nas possibilidades que a própria escola básica têm de propiciar tempos e espaços de formação, de práxis e profissionalidade, considerando que professores/as que trabalham no campo podem refletir coletivamente sobre sua práxis e aspectos do cotidiano escolar, a fim de fortalecer o seu processo educativo.

A educação e as escolas do campo estão inseridas em um contexto global e local, em que existe toda uma configuração histórico-social e cultural, bem como político-econômica. Isto é o que estas pesquisas demonstram no sentido de fortalecer o Paradigma da Educação do Campo⁶, a fim de que haja o respeito e a valorização pelas experiências dos sujeitos que vivem no campo. Embora as atuais políticas educacionais desenvolvidas pelo governo destaquem como prioridade as relacionadas à formação de professores e professoras do campo é preciso avançar na construção de políticas qualitativas para a Educação do Campo, em especial, de formação que considere múltiplas realidades, identidades e valorize os saberes de seus sujeitos.

Portanto, entendemos como Educação do Campo uma proposta de educação concebida pelos povos que vivem no e do campo, que atende às suas ansiedades, valoriza e ressignifica suas culturas, saberes, valores, gestos, símbolos etc. e, assim, a Educação do Campo procura valer-se desses aspectos, lutar por escolas de qualidade para esses sujeitos, articulando-os, de forma que participem ativamente de suas comunidades e o efetivo pertencimento pelo campo.

Desta forma, nas agendas nacional, estadual e municipal coloca-se o campo em seus diferentes aspectos e enquanto espaço-tempo de saberes e práticas, com ênfase na educação e na discussão de um projeto de sociedade, denunciando a precariedade das escolas do campo e a necessidade de qualificação contínua das políticas de formação continuada e a construção da profissionalidade docente. Ao serem implementadas, as políticas podem contribuir à construção

⁶ Sobre o referido paradigma destacamos: No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola (Hage, 2010).

de uma escola verdadeiramente bragantina, em sua diversidade de interfaces histórica, social e cultural. A educação foi sendo incorporada, gradativamente, como fundamental nesse processo.

3.2 Formação continuada de professores/as do campo em Bragança-PA

No que diz respeito à formação continuada de professores/as do campo em Bragança-PA, esta subseção se constitui numa incursão no campo de pesquisa através da leitura analítica do Plano Municipal de Educação, do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, das Diretrizes Político-pedagógicas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino e dos Projetos Políticos Pedagógicos das EMEIF Brasiliano Felício da Silva (campesina, comunidade de Tamatateua); EMEIF Domingos de Sousa Melo (caiçara, vila dos pescadores da praia de Ajuruteua) e EMEIF Quilombola América Pinheiro de Brito (comunidade quilombola do América), espaços-tempos desta pesquisa. Além da análise desses documentos, evidenciamos no contexto das discussões as narrativas dos 03 (três) gestores escolares e dos 03 (três) coordenadores pedagógicos das escolas e de 04 técnicos/as pedagógicos/as da SEMED.

No decorrer das discussões identificaremos as narrativas e os lugares de enunciação de coprodutores/as através das seguintes siglas: TPS (técnico/a pedagógico/a da SEMED); GEC (gestora da escola campesina); GECAI (gestora da escola caiçara); GEQ (gestora da escola quilombola); CPEC (coordenadora pedagógica da escola campesina); CPECAI (coordenador pedagógico da escola caiçara); CPEQ (coordenadora pedagógica da escola quilombola).

De acordo com técnicos/as da SEMED, a Educação do Campo começou a ser articulada em Bragança a partir do ano de 2009 quando houve a criação da Coordenadoria de Educação do Campo, impulsionando a implantação de vários programas federais de formação continuada de/as professores do campo, e que contribuíram de modo significativo para o fortalecimento da Educação do Campo como uma política pública local. A articulação interfederativa, o regime de colaboração e o apoio técnico e financeiro do governo federal sempre foram uma realidade, entretanto, a partir de 2013, concomitante às políticas federais, a SEMED vem propondo às escolas da rede municipal, a formulação e a implementação de uma política local de Educação do Campo por meio de diretrizes político-pedagógicas e curriculares e legislações oficiais.

Em 2009, foi feita a adesão ao Programa Escola Ativa que segundo um coprodutor:

O Escola Ativa pode ser considerado um programa de grande influência nos avanços nas políticas públicas para o campo bragantino, pois as comunidades escolares e extraescolares abraçaram esse programa e os alunos puderam aprender de uma forma mais contextualizada. Os materiais pedagógicos eram interessantes, abordavam a realidade local e dialogavam muito bem com os saberes comunitários e com a

realidade dos professores que trabalham essencialmente com classes multisseriadas. O programa trouxe um olhar de valorização para a Educação do Campo (TPS1).

De acordo com essa narrativa, compreende-se que, em Bragança, o Programa Escola Ativa acompanhou o avanço do direito à educação junto às classes multisseriadas priorizando a qualidade de ensino, a integração escola e sociedade e a valorização da Educação do Campo, “[...] ofereceu ao educador estímulo para explorar, analisar, expor, discutir, rever e ampliar ideias, compartilhar diferentes pontos de vista, possibilitando aprendizagens que mitigassem os déficits educacionais que eram muito acentuados na escola do campo” (Brasil, 2009, p. 16).

Ainda em 2009, a SEMED aderiu ao “Projovem Campo Saberes da Terra” que teve vigência até 2017 e trouxe a garantia de escolarização aos agricultores/as familiares, em nível fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional.

Esse programa buscava desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizassem a jovens agricultores (as) familiares, com idade entre 18 a 29 anos, excluídos dos sistemas formais de ensino, a elevação de sua escolaridade no Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial, respeitadas características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica e produtiva dos povos do campo, vistas como essenciais à educação de qualidade e à garantia da equidade.

A esse respeito, os coprodutores enunciam que:

A execução da proposta pedagógica e curricular aconteceu por meio da realização de atividades educativas em diferentes tempos e espaços formativos como por exemplo o “Tempo Escola” que correspondia ao período no qual os jovens estavam efetivamente na unidade escolar com atribuições de aprendizagens sobre saberes técnico-científicos e o “Tempo Comunidade” período no qual os educandos realizavam pesquisas, estudos e as experimentações técnico- pedagógicas nas suas propriedades e comunidades, com o objetivo de partilharem seus conhecimentos e suas experiências adquiridas na escola com famílias ou organizações sociais (TPS1). O Projovem Campo Saberes da Terra contribuiu significativamente para a Educação do Campo bragantina, pois muitos alunos conseguiram finalizar os estudos do ensino fundamental. No período de sua implementação houve grandes avanços no processo de conclusão e de certificação do ensino fundamental vinculado a qualificação profissional, além do mais as escolas do campo criaram propostas de trabalho com o público do programa, jovens camponeses que foram bastante significativas (TPS2).

As narrativas evidenciam que, mesmo sendo uma política externa, o Programa Projovem Campo Saberes da Terra trouxe melhorias à Educação do Campo bragantina, principalmente pela metodologia de trabalho e pelos resultados alcançados no Ensino Fundamental em conexão com a Educação Profissional. Ademais, representava a valorização dos costumes existentes no campo, pois trabalhava com saberes/fazeres que são próprios desses territórios, já que não

adiantava os/as estudantes estarem inseridos nos espaços campestinos e os/as professores/as trabalhassem em sala de aula saberes e práticas pedagógicas desarticulados dessas realidades.

Em 2013, deu-se a implantação de um conjunto de políticas de formação continuada de professores/as do campo denominado “Programa Escola Bragantina em Construção Coletiva”, por meio do qual a SEMED implementou um conjunto de estratégias formativas, considerando a necessidade de que a realidade de povos/comunidades do campo fosse contemplada nas ações.

Por isso, a partir da leitura analítica de documentos oficiais da SEMED, dentre eles as Diretrizes Político-Pedagógicas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Bragança-PA, sistematizamos a trajetória da implementação do programa em 03 (três) períodos quadrienais, relacionando as ações da SEMED aos períodos dos mandatos de gestores municipais, a saber:

- PERÍODO 2013 a 2016 – Currículo fundamentado nos princípios de Pistrak e de Freire; Jornadas Pedagógicas; Encontros de formação nas escolas; Caravanas da SEMED no Campo; Realização de Museus Pedagógicos; Publicação de livros coletânea com artigos e relatos de experiências de professores/as; Elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) e do Plano de Cargos Carreira e Remuneração do Magistério Municipal (PCCR).
- PERÍODO 2017 a 2020 – Mudança do gestor municipal; Currículo fundamentado nos princípios de Freire; Seminários de formação; Implementação do PME, do PCCR e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Elaboração das Diretrizes Político-Pedagógicas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Bragança (DPPCRMEB).
- PERÍODO 2021 a 2024 – Reeleição do gestor municipal; Currículo fundamentado nos princípios de Freire; Criação do EducaPesca; PME; PCCR; BNCC e DPPCRMEB.

Com base nessa sistematização, daremos continuidade às nossas discussões, no escopo de contribuir à compreensão do Programa Escola Bragantina em Construção Coletiva.

Em relação ao período 2013-2016, coprodutores/as da SEMED enunciaram que:

Desde 2013, a SEMED vem tentando elaborar uma política municipal de formação continuada de professores, fundamentada nos princípios freirianos. Esse processo de influência do Paulo Freire se dá principalmente na relação com os professores da Universidade Federal do Pará, Campos de Bragança. [...]. Já o Pistrak, ele entra a partir de 2013 por intermédio do Prof. Dr. Evandro da UFPA de Marabá, que prestou consultoria à Secretaria Municipal de Educação, e a gente fez essa articulação entre Paulo Freire e Pistrak. Era uma preocupação nossa garantir que os professores do campo tivessem uma formação continuada que dialogasse com a realidade deles. Então, a partir dos princípios educativos, tanto do Paulo Freire quanto do Pistrak, a gente elaborou uma organização de processos de formação continuada para os professores. [...]. Então, a gente fez uma série de atividades formativas que abordavam essa dimensão dos princípios freiriano, como o diálogo com a própria ideia de formação permanente, a ideia da problematização da realidade. Então, a gente montou uma agenda de formação continuada a partir da realidade dos professores, iniciava na jornada pedagógica, mas não se encerrava com ela. A gente conseguia fazer outras

atividades com os professores, formativas, principalmente a partir da assessoria e da participação dos coordenadores pedagógicos da SEMED, e envolvia os gestores, os coordenadores, os professores, no sentido de mobilizar a escola para esse processo. A gente teve vários resultados desse momento, como por exemplo, os museus pedagógicos, os livros a partir de relatos de experiência dos professores. [...]. (TPS1) A Escola Bragantina foi um conceito criado naquele período, que problematizamos no sentido de que era necessário pensar a realidade da escola, pensar os sujeitos que estão na escola, pensar os professores que estão no chão da escola e os demais profissionais da educação. Não desconsideramos os parâmetros e as normas educacionais mais gerais. Mas, fizemos um conjunto de documentos, considerando as normas educacionais garantidas na Constituição Federal, na LDB, nos pareceres e nas resoluções do Conselho Nacional de Educação, mas pensamos também um pouco da realidade da Escola Bragantina, a gente dizia na época que não bastava a gente pensar processos de cima pra baixo a gente tinha que que articular esses processos de baixo para cima, pensar do local para o global e do global para o local. Foi uma discussão muito interessante nesse período, no sentido de que a gente pudesse garantir que os sujeitos da Escola Bragantina, tanto da cidade, quanta do campo pudessem participar desses processos de elaboração das políticas e da formação continuada. (TPS2)

O processo iniciado em 2013 foi de participação da comunidade escolar na elaboração desses processos e formulação das políticas de formação continuada, eu penso que a gente nesse período, conseguiu envolver a comunidade escolar em uma série de processos de formação continuada, no sentido de pensar a Escola Bragantina, pensar o sujeito, pensar a realidade, pensar a dinâmica do processo pedagógico. Então, assim, a gente teve resultados bastante positivos, que eu acho que os registros que a gente tem em artigo, livro, a própria legislação, demonstram que esse período foi um período glorioso da realidade educacional no município de Bragança, porque a gente conseguiu articular uma série de processos que estão aí até hoje, estão aí até hoje garantindo direitos e garantindo que a Escola Bragantina possa ser pensada como uma realidade própria, uma realidade que tem uma dimensão particular, ainda que ela não possa estar deslocada do movimento mais global das transformações que a educação vem passando ao longo desses últimos tempos. Então, posso dizer que foram anos bastante gloriosos da Escola Bragantina, porque a gente tem aí uma série de processos que foram implementados e com resultados satisfatórios. (TPS3)

Fui para a SEMED, em 2014, por um pedido do Fórum dos Caetés e também pelo Movimento de Educação do Campo que estávamos iniciando em Bragança, foi uma experiência muito importante na minha carreira profissional, porque em 2013, com o início da gestão do Nelson, de esquerda, e a gente sentiu no chão da escola um olhar diferenciado para a nossa realidade das escolas do campo. E isso foi notório isso foi algo que, na época, o nosso secretário de educação, ele tinha uma compreensão muito clara sobre isso e a necessidade de pensar um currículo a partir da realidade local. E aí, naquele momento, foi pensado a questão de um currículo que, de fato, as escolas tivessem a liberdade e a autonomia de pensar o seu currículo a partir da sua realidade. E aí foi criado o chão da escola. O ponto que esse chão da escola nos estimulou e fez com que a gente repensasse, de fato, as nossas práticas. E a gente conseguiu sentir isso na escola, no chão da escola. Tanto é que as formações eram sempre nesse sentido, como na perspectiva do complexo temático e às vezes até brincávamos que o complexo nos deixou complexadas diante do tanto que precisávamos estudar. (TPS4)

As enunciações expressam percepções positivas acerca da implementação do Programa Escola Bragantina em Construção Coletiva, enfatizando que o mesmo se baseia na perspectiva do currículo crítico e da formação continuada críticos, reforçando que professores/as do campo devem ser protagonistas de uma educação comprometida com os sujeitos que vivem no campo, de uma educação que parte da vida das pessoas, da história da comunidade, com o mundo do

trabalho, da relação com a natureza e a forma de tratar a terra, da cultura e saberes próprios dos educandos, especificidades e modos de vida no campo, contrapondo-se à lógica urbanocêntrica.

No contexto das escolas, os coprodutores têm as seguintes percepções:

Desde 2013, as formações continuadas aqui em Bragança, elas vêm sendo de grande aprendizagem, de grande aproveitamento para a gente, porque a gente vem de uma realidade diferente, no meu caso, que eu vim de um outro município, e daí a gente tinha essa deficiência de formação mesmo, e o município de Bragança, ele procura oferecer essas formações para que nós possamos melhorar o nosso trabalho com os nossos alunos, com as nossas escolas, com o município. E eu acho que é um conhecimento muito bom, muito grande, e que sempre procuram nos trazer essas formações para que nós possamos melhorar. Eu acho super importante, porque a nossa realidade é muito difícil. Então, sempre que nós temos essas formações, que nós dividimos esse conhecimento com as outras comunidades, porque a gente sabe que mesmo sendo um único município, nós temos realidades diferentes então essa troca de conhecimento é muito importante. Sempre que vem essas formações, elas são de grande ensinamento para a gente. Como a gente é orientado também pela Secretaria Municipal de Educação a trabalhar a realidade, mesmo com o currículo, a gente procurar adequar o nosso ensino, o aprendizado das crianças, de acordo com a realidade deles. (CPEC)

[...]. A gente sempre procura fazer na escola, no chão da escola, como falam, trazer a realidade, sim, de acordo com a vivência deles, com a cultura, procurando respeitar a cultura deles. E eu acho, sim, que a realidade deles está de acordo com a cultura deles, com a vivência, aqui na nossa região da praia, que é uma realidade rica, uma realidade assim, riquíssima. Nós temos muitas coisas para trabalhar aqui e trazendo, de acordo com o currículo, que a gente pode implementar, pode trazer para eles, ensinar das melhores formas, baseado num conhecimento específico e mostrar para eles como a realidade deles pode ser transformada de uma maneira muito sábia, muito inteligente e rica. A gente procura sempre reunir os professores com a gestão, com coordenação, para fazer essas trocas de experiência, para ver como é que está se dando o aprendizado, se está tendo esse ensinamento, como o conhecimento está sendo adquirido de uma forma mais flexível. A gente sempre procura fazer essa vivência com todo o corpo da escola. (GECAI)

Mas, as percepções de coprodutores/as não são unívocas, como podemos observar:

Foi o período também que a gente mais estudou essa perspectiva mesmo da educação do campo, de ter um currículo que pensasse a nossa história local, partisse do local para o global. E nessa perspectiva de compreender que todo esse processo exige estudo. Porque a gente teve muita resistência também de alguns professores, principalmente aqueles que não moram na comunidade. Então, há uma grande diferença quando se trabalha nessa perspectiva de trabalhar no local com quem já mora na comunidade, e aí quem já mora na comunidade fazer esse processo de estranhamento, porque para a gente é tão natural certas coisas que para quem está chegando não vai enxergar da mesma forma a realidade dos alunos. (CPEQ)

Falando da nossa realidade, a gente sentiu necessidade de estudar, de compreender, porque eu percebia que aqui na escola Brasileiro, por exemplo, nós já trabalhávamos na perspectiva de projetos, e os projetos eram sempre partidos da realidade. Por exemplo, nós tínhamos um projeto do Beiju há muito tempo na escola, na comunidade, que a cada ano a gente vem aperfeiçoando, inovando, mas o projeto do Beiju era um projeto que tinha a cara da escola, a cara da comunidade, porque não era um projeto da escola, era um projeto que a escola ia até as famílias, as casas de fornos, e aí era algo que ficava muito na perspectiva do projeto, vamos culminar, e era algo que não estava muito materializado no nosso currículo, aí a gente foi perceber que todas essas questões não é somente um projeto, ela tem que estar amarrada no nosso currículo,

então o complexo temático veio justamente abordar muito isso nas escolas, a gente percebeu a questão das sequências didáticas, e a gente foi estudar sobre toda essa estrutura do currículo. Estudar Pistrack foi um grande desafio, porque era um autor que a gente não conhecia, essa pegada da questão dos princípios, da proposta, era pesquisa com o princípio educativo, trabalho com o princípio educativo. Então foi algo que a gente foi perceber depois que era algo que já estava presente no nosso cotidiano, a gente só precisava saber de onde era que vinha, foi algo assim, um movimento muito legal. Diante dessas questões, a gente teve alguns conflitos para poder alinhar isso no nosso currículo com as demandas de políticas externas, como por exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). (GEC) Porque a gente teve muita resistência também de alguns professores, principalmente aqueles que não moram na comunidade. Então, há uma grande diferença quando se trabalha nessa perspectiva de trabalhar no local com quem já mora na comunidade, e aí quem já mora na comunidade fazer esse processo de estranhamento, porque para a gente é tão natural certas coisas que para quem está chegando não vai enxergar da mesma forma a realidade dos alunos. Por exemplo, quando a gente pensou em fazer a pesquisa socioantropológica na comunidade, teve professor que se recusou, porque vinha para a escola, chegava, entrava na escola, mas não sabia qual é a dinâmica da comunidade, como ela está organizada, a realidade que os alunos enfrentam para chegar à escola. Temos alunos que andam 3,5 km, 4 km para chegar à escola, que atravessam mangue, dependem do fluxo da maré, do horário da maré para poder ter condições de atravessar com calça comprida, com calçado. E aí a escola vai exigir que no inverno, por exemplo, todos os dias venha à escola de calça comprida? Essa realidade deveria ser conhecida para que prática educativa fosse adequada. (CPEC)

As enunciações de alguns coprodutores/as coadunam-se com as expressas pelos técnicos da SEMED Bragança, entretanto, existem situações enunciadas que merecem atenção especial, pois elucidam vivências conflituosas entre as proposições da política da Escola Bragantina para a formação continuada e as vivências das escolas, no tocante a resistência de professores/as, o fato de professores/as apenas trabalharem nas escolas e não residirem nas comunidades, não realização das atividades propostas como a construção de referenciais da comunidade por meio de pesquisa socioantropológica, o alinhamento do currículo escolar local com as demandas de políticas externas, a exemplo do PNAIC, com o engessamento do trabalho didático-pedagógico.

Concomitante ao “Programa Escola Bragantina em Construção Coletiva”, em 2013, a SEMED fez sua adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política federal que, de 2013 a 2018, também articulou a formação continuada professores/as do campo.

Em relação ao PNAIC, as percepções dos/as coprodutores/as são as seguintes:

A formação do PNAIC foi muito significativa, porque na minha prática como coordenador pedagógico hoje em dia eu sempre coloco aos professores que a formação do PNAIC me trouxe um suporte muito grande, pois existiam muitas coisas que eu não fazia antes e durante o processo de formação fui aprendendo e até hoje eu tenho muita saudade do programa. Ele me ensinou muito e assim até hoje eu levo essa formação que eu tive destacando a maneira como eu posso colocar aos meus professores que eu acompanho dizendo: olha o PNAIC é antigo, mas ele deixou muito vestígio bom, muita coisa boa, muito livro bom, muita prática, muito conteúdo, mas assim a gente não vai se prender só naquele conteúdo do caderno de estudos e do livro didático, é necessário pesquisar, eu levo e tenho um aprendizado muito grande não só

pela carga horária dos cursos, não só pelo dinheiro em si mas pelo aprendizado mesmo. Para escolas do campo, essas mudanças foram importantíssimas. (CPECAI)

A formação do PNAIC veio ajudar muito o nosso trabalho. Muito mesmo. Como já falei, no início foi difícil, pois tudo que é novo demora um tempo para você se adaptar, mas foi tão bom que a gente não conseguiu ainda deixar de trabalhar com as sequências didáticas, que facilitou demais o nosso trabalho, principalmente quem trabalha nas escolas do campo e com multissérie sabe da realidade como é difícil. Posso dizer que enquanto profissional docente e trabalhando como coordenadora da SEMED a formação do PNAIC contribuiu muito para meu crescimento. (TPS)

A gente ficou naquele dilema, a gente faz o PNAC alimentar o sistema, porque tinha que registrar, tinha que ter um canto na sala de aula desse projeto e a gente refletia sobre isso, inclusive aqui na escola as formações, para planejamento, que não está separado, não tem como estar separado, está tudo integrado, está tudo interligado. Porque você não alfabetiza a partir somente de uma perspectiva, tem que estar tudo junto, porque a criança ela é um todo, ela é a criança que vive a realidade, que tem essas experiências de vida, o professor também. Então a gente percebeu que aquele professor que era mais aberto no sentido de receber o novo, ele teve muito mais facilidade de compreender e fazer essa sequência, embora eu tenha umas críticas com relação à sequência de idade, porque eu acho que amarra demais, engessa demais o plano de educação do professor. E tem coisa que não dá, não dá, aí você fica forçando, então, na perspectiva de projeto, eu acho que ela é muito mais ampla, ela é muito mais viável para a prática de educação do campo. (GEC)

As narrativas enunciam que o PNAIC trouxe resultados às escolas do campo bragantino, mesmo que tenham sido melhorias de caráter pragmático como apontado por Corrêa (2019), não constatando-se avanços no que diz respeito à atitude reflexiva em relação às condições de trabalho, melhorias na estrutura física das escolas campesinas, na carreira docente e nos salários. Ademais, não tinha relação com os princípios da Educação do Campo, pois se mostrara bastante fechado limitando-se o planejamento docente por sequências didáticas e sem dar amplitude às possibilidades da articulação de conhecimento escolares e saberes-fazer locais.

Em 2014, a SEMED fez a adesão ao “Programa Escola da Terra”, política que fomentou o empoderamento político-social dos sujeitos do campo com a valorização de suas experiências, problematizando as suas realidades e buscando soluções para participação da comunidade.

A respeito desse programa, coprodutores/as enunciam que:

Através das diversas práticas pedagógicas dos professores que atuam nas escolas/turmas multisseriadas que a formação oferecida pelo Programa Escola da Terra possibilitou alternativas que os permitissem se reinventarem na organização do espaço de sala de aula, assim como também fora dela, uma vez que a sala de aula não pode limitar as ações docentes como único espaço pedagógico. (CPEQ)

Percebe-se através das práticas pedagógicas dos professores do campo que a formação oferecida pelo Programa Escola da Terra possibilitou alternativas que sejam capazes de reinventarem a cultura organizacional da escola bragantina, bem como a organização do espaço de sala de aula e do trabalho docente, uma vez que a sala de aula não pode limitar as ações docentes como único espaço pedagógico é um desafio que a Educação do Campo tem pautado e que algumas experiências já apontam sinais de avanços e transformações emancipatórias. (CPECAI)

Aqui, as narrativas evidenciam que o programa federal Escola da Terra teve um grande diferencial em relação ao PNAIC, pois trouxe inovações no campo da formação continuada em perspectiva teórico-metodológica e de estreita proximidade com as realidades existenciais de professores, alunos e comunidades locais, no entanto, a precariedade das escolas ainda é uma constante nos territórios da Educação do Campo, porém há que se destacar as demandas de professores com conhecimentos, encaminhamentos didáticos considerando as necessidades de aprendizagem e de produção de conhecimento do e no campo, numa perspectiva emancipatória.

Em 2015, encaminhou-se o debate sobre o “Plano Municipal de Educação (PME)”, que direciona a política educacional desenvolvida em todo o território bragantino, no decênio 2015-2025. Esse debate foi subsidiado por momentos formativos e sistematização de diagnósticos, além de encontros com representantes de todos os segmentos organizados da sociedade civil, instituições de ensino e associações sindicatos. O PME foi instituído pela Lei nº 4.391/2015.

Enunciações de coprodutores/as da SEMED esclarecem como se deu esse processo.

O processo de elaboração foi iniciado no ano de 2014 e finalizado em 2015, com sanção do Plano Municipal de Educação de Bragança, alinhado às demandas do território municipal. Os encaminhamentos fundamentaram-se nas orientações do Ministério da Educação e da Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino-SASE/MEC tendo como foco a qualificação da equipe profissional (gestora, técnica e administrativa) da Secretaria Municipal de Educação. Inicialmente, foi constituída uma comissão técnica entre integrantes da SEMED, do Fórum Municipal de Educação, da Secretaria Estadual de Educação e de representantes da sociedade civil organizada para estruturada a pesquisa diagnóstica que foi primordial ao levantamento das demandas do território municipal, principalmente o campesino. Sendo o PME uma política de Estado e de vigência decenal, as suas metas e estratégias apontam para a consolidação de perspectivas transformadoras e emancipatórias para a Educação municipal, sendo delineadas com base na legislação educacional e na realidade local, assim como na identificação de problemas, dificuldades e avanços alcançados no decênio 2015-2025. O PME ainda é um dos grandes impulsionadores da política de formação continuada de professores que a SEMED desenvolve desde 2013. (TPS1)

O PME é política de Estado e por ser decenal ultrapassa e supera a potencialização de políticas de governo, vinculadas aos grupos de governança pública. A elaboração do PME de Bragança está em consonância com as perspectivas atuais de definição das políticas educacionais no Brasil que, sobretudo nos últimos anos, recebeu uma influência decisiva de movimentos de mobilização da sociedade, no sentido de articular a educação com as políticas de Estado, resultante de ampla participação dos diversos setores da sociedade civil. Em 2015, conseguimos discutir e aprovar o nosso PME no qual apresentamos as demandas da formação dos profissionais de educação, o Conselho Municipal de Educação e o Fórum Municipal de Educação, que também foi criado nesse período tiveram um protagonismo muito forte nessa elaboração, permitindo a democratização das discussões e dos processos que estavam ocorrendo na Secretaria Municipal de Educação. Então, acredito que no período de 2013 a 2016, conseguimos articular um processo tanto de formação continuada, quanto de garantia de direitos e de maior regulação da gestão educacional. Hoje, temos o PME, o PCCR, o Conselho Municipal de Educação sendo criado, a Lei de Eleição Direta de Diretores Escolares, a Lei do Sistema Municipal de Educação. Então, a gente tem um conjunto de normas educacionais criadas para garantir o processo educacional na sua totalidade envolvendo um conjunto dos sujeitos que compõem a Escola Bragantina. (TPS2)

As narrativas corroboram com nosso entendimento sobre a formulação de políticas de Estado, a exemplo do PME cuja duração ultrapassa o período de governo, que não devem ficar restritas à gestão da administração pública, mas precisam ser construídas no diálogo e no debate com a sociedade civil organizada através de consultas, discussões, negociações e consensos, exigindo da gestão pública planejamento e efetividade das ações educacionais (Brasil, 2014).

De acordo com o Anexo I da Lei 4.391/2015, a formação de professores tem ocorrido por uma gestão participativa, atendendo os marcos legais que regem uma gestão participativa e o norteamento das formações em cada contexto educativo. No que tange à política de formação, têm sido impulsionadas inúmeras ações que possibilitam a valorização profissional e colaboram para uma perspectiva de formação que atenda as reais questões-problema de cada contexto, bem como traz à tona a ideia de diversidade e identidade cultural do nosso município.

Ademais, no anexo I são definidas as diretrizes que regem a formação e valorização dos profissionais da educação em Bragança-PA, a saber: a) organizar a política de formação dos profissionais, a fim de subsidiar a valorização dos profissionais da educação; b) verificar os planos diretivo e pedagógico de cada gestão sobre a sua atribuição, papel, bem como, a logística de formação para atender as necessidades de cada contexto educativo; c) integralizar as ações entre as coordenações pedagógicas da SEMED e a proposta do currículo integrado; d) elaborar questionários de investigação para os profissionais decidirem na forma de documentos e baseados na lei, que modelo de formação eles pensam para a política de formação no município.

Atendendo às demandas do PME, em 2016, aprovou-se a Lei nº 4.508/2016 que dispõe sobre a Reestruturação do “Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Pública do Município de Bragança” (PCCRMB), garantindo legalmente a formação continuada em nível *lato sensu* e *strictu sensu*, e formação continuada a professores/as com políticas contínuas. O PME e o PCCRMB, trouxeram avanços na valorização de professores/as.

O PCCR, eu lembro, que foi uma luta encabeçada pelo sindicato, pelo Sintep, e eles têm um protagonismo muito interessante na elaboração do PCCR. A partir da articulação que eles fizeram com os professores, com a comunidade escolar e com a gestão e articulação na Câmara de Vereadores, aprovou-se o PCCR em 2016. (TPS1)

Ainda, em observância a Lei nº 4.508/2016, apresenta-se abaixo um fragmento de texto que demonstra o interesse público na qualificação profissional de professores de Bragança-PA.

Art. 24. O processo de desenvolvimento na Carreira ocorrerá, conforme condições oferecidas aos ocupantes de Cargos dos grupos ocupacionais do Magistério e de Apoio Administrativo, mediante: **I** - elaboração de plano de qualificação profissional;

Em relação ao período 2017-2020, as discussões perpassam inicialmente pela mudança de gestor municipal, pois o prefeito eleito em 2012 cuja gestão implementou o Programa Escola Bragantina em Construção Coletiva, não obteve a reeleição. E por ser uma política de governo, poderia ser invalidada pelo novo gestor municipal. Mas, contrariando uma lógica naturalizada na educação pública, isso não aconteceu. O prefeito eleito, permitiu que o programa continuasse a ser desenvolvido, mas a equipe técnica da SEMED fez a opção pela adoção dos princípios de Paulo Freire na articulação do processo de formação continuada de professores/as do campo.

Sobre esse processo, os/as coprodutores/as da SEMED enunciam que:

Em 2017, com a mudança de gestor municipal, [...] realizamos muitos seminários de mobilização, foram realizadas paradas pedagógicas nas escolas, discussões entre os professores e a coordenação pedagógica das escolas in locu mesmo. Nós tivemos também encontro de polos, para a gente caracterizar os polos da nossa cidade. Bragança, ela é organizada em polos, a SEMED se organiza por polos educacionais. Então, temos os polos Cacoal, Montenegro, Praia, Treme, urbano, Campo de Cima, Parada Bom Jesus, Campo de Baixo, territorialidades diferentes, características diferentes e precisávamos primeiro compreender o que era a Escola Bragantina, como que acontecia nesses territórios para poder pensar nesse documento curricular e trazer essa BNCC com a nossa cara e que se aproximasse da nossa realidade. Não é um documento perfeito e acabado, é um documento que está em constante organização, até porque as escolas têm autonomia para trazer a sua identidade comunitária para dentro da organização pedagógica, e é um documento que está em constante mudança. No ano passado, fizemos uma atualização nele, porque entrou a Escola Quilombola, agora nós temos uma Escola Quilombola. Ela precisou ser integrada ao documento, então ele está em constante mudança, e assim, a gente sempre fala que o documento não reproduz o que está imposto nos documentos oficiais, foi construído e traz à tona os professores, os alunos, a comunidade, os protagonistas nesse movimento. (TPS1)

Em 2017, além da transição de governo, tivemos um outro abalo, a BNCC, no sentido de que vinha uma realidade de cima para baixo, a ideia era tínhamos que alinhar o nosso currículo local à BNCC. E a gente começou a estudar profundamente a BNCC e entendemos que se tratava de um currículo nacional hegemônico, que padronizava os processos educacionais, muito em virtude da própria dinâmica, que se montou no Brasil a partir do governo Temer, que foi um governo avesso à democratização nos processos educacionais, foi muito centralizado e muito impositivo, então, assim, a gente entrou aí numa crise em relação a isso. Mas, assim, em relação aos princípios freirianos, a gente permaneceu com eles porque acreditávamos que ele dava conta de ajudar a pensar a realidade da Escola Bragantina. No sentido de compreender esses princípios e, a partir deles, problematizar a realidade da educação, dos processos pedagógicos, da alfabetização, foi um período de crise, mas que não abandonamos os princípios freirianos e o grande desafio foi como alinhar o currículo local à BNCC, como construir um documento curricular municipal sem perder a nossa identidade como Escola Bragantina, que se articulava, com esse conjunto de princípios freirianos. Por isso, demoramos a construir esse documento, porque não queríamos simplesmente dar um ctrl+c e ctrl+v e se adequar à BNCC sem lutar pela Escola Bragantina. (TPS2)

De 2017 a 2020, continuamos o processo de formação continuada dos professores do campo, mas tínhamos um desafio, que era pensar nesse processo a partir do contexto de imposição da BNCC, o Estado do Pará, também havia construído o seu documento curricular e começamos a ser pressionados a fazer essa discussão no âmbito municipal. A princípio, a gente fez bastantes críticas, trouxe vários professores da UFPA que de fato problematizaram a concepção de um currículo nacional, hegemônico, padronizado, que se articulava às avaliações externas do IDEB e o tanto que era prejudicial para a implementação da nossa Escola Bragantina. Então, foi um momento de bastante crise entre os coordenadores pedagógicos da SEMED, mas

também que se estendeu aos professores, porque muitos se perguntavam por que a secretaria não implementa de forma que nem todo mundo está fazendo nos municípios. E a gente dizia que não, porque temos uma identidade, um processo que estava se construindo desde 2013 e podíamos abandonar tudo e dizer, olha, a partir de agora é BNCC. Porque acreditávamos e acreditamos que esse processo era e ainda é proveitoso e tinha resultados positivos. Então, a agenda de formação continuada era nesse formato: iniciávamos o ano letivo com a jornada pedagógica, e depois íamos priorizando as formações com os professores nos polos ou então os professores vinham para a cidade. [...]. Mesmo assim, com toda a dificuldade, realizávamos as ações de formação continuada fosse por meio da própria SEMED ou em parceria com professores da UFPA, Joana D'Arc Vasconcelos, Rogério Maciel, Salomão Hage, que veio várias vezes discutir com a gente as classes multisseriadas, Natalina Mendes, que discutia educação infantil, então foi um movimento bem interessante de formação continuada. Mesmo que com todos os limites, geográficos, de logística, limites financeiros. Muito do que planejavamos, mas não dava certo, então replanejavamos, uns conseguíamos implementar, outros não, principalmente no âmbito da Educação do Campo que possui várias realidades, as classes multisseriadas, classes que não são multisseriadas, escolas da praia, da colônia, dos campos, as comunidades com a sua cultura própria, a dificuldade de articular tudo isso era grande, mas a gente tentava, nas formações, dividir por região, por polo, para que pudéssemos fazer uma discussão mais alinhada naquele polo e daquela realidade. Então, foi um momento também que conseguimos continuar esses processos, o grande monstro desse período foi a BNCC, com sua lógica homogeneizadora, padronizante, que regula processos educacionais, as avaliações externas, isso nos incomodou e nos mobilizou a resistir por tempo e depois tivemos que construir de fato as nossas diretrizes curriculares. (TPS3)

Importa aqui o que as narrativas elucidam, pois em meio a transição de gestor municipal, houve a opção pela continuidade do Programa Escola Bragantina em Construção Coletiva com a fundamentação epistemológica e teórico-prática dos princípios de Paulo Freire. Entretanto, destacam que esse processo foi desafiador, conflituoso, tenso e de crise, pois naquele momento a homologação e implantação da BNCC, com sua lógica homogeneizadora, padronizante e reguladora do processo educativo, já estava acontecendo em todas as redes de ensino brasileiras.

Ainda que o discurso oficial da BNCC seja de superação das desigualdades educacionais e a melhoria na educação brasileira, devemos ficar alertas, pois ela não é somente um referencial para o currículo escolar, está articulada a outras frentes de políticas educacionais, tais como as políticas de formação de professores/as; de materiais/recursos pedagógicos; e de avaliação, com a lógica de institucionalização do currículo e de limitação e cerceamento da autonomia docente.

Notadamente, vários programas de formação continuada têm sido implantados a partir do olhar dos gestores municipais e/ou estaduais desconsiderando as necessidades formativas de professores/as. Entendemos que, de fato, a formação continuada só pode ser efetivada quando os/as professores/as forem protagonistas e agentes de transformações no seu *lôcus* de trabalho.

Freire (2001a, p.72) já alertava na década de 1990 para os perigos dos modelos de formação que “em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas “propostas” e na avaliação posterior para ver se o “pacote” foi realmente assumido e seguido”.

Antecipando-se ao debate dos especialistas, Freire (1996, p. 15) defendia que “[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas”.

Ao enunciar que “[...] o grande desafio foi como alinhar o currículo local à BNCC, como construir um documento curricular municipal sem perder a nossa identidade como Escola Bragantina, que se articulava, com esse conjunto de princípios freirianos [...]”, o colaborador se mostra extremamente preocupado com a situação-limite apresentada. Em sua narrativa, podemos inferir que a luta e a resistência corporificam-se pela legitimidade do que fora vivido.

Esse posicionamento dialoga com a premissa-força “insurgência” da decolonialidade, que não parte de “receita nova”, mas da luta e formas de resistências que ecoam dos movimentos de libertação da América Latina, da Ásia e da África e que continuam operando e resistindo aos efeitos e a opressão do pensamento moderno-colonial (Dussel, 1986; 2005; Quijano, 2005).

Por conseguinte, se relaciona estritamente a “luta” enquanto premissa-força que está na gênese dos modelos de (re)organização das experiências latino-americanas contra o sistema opressor; aqui nos referimos a “luta” como instrumento de reivindicação dos direitos que foram e são negados pelo sistema-mundo (Walsh, 2002; Mota Neto, 2015).

De acordo com as Diretrizes Político-Pedagógicas e Curriculares da Rede Municipal de Educação de Bragança-PA, o processo vivenciado nos anos de 2018 e 2019 foi o seguinte:

Em 2018, investiu-se na intensificação da formação continuada de professores/as para a implementação da Concepção Libertadora de Educação como tendência a ser discutida e vivenciada por toda a rede de ensino. Assim, a SEMED realizou Seminários Formativos para gestores escolares e coordenadores pedagógicos que assumiram o compromisso de serem os multiplicadores desse processo no interior das escolas, garantindo a participação ativa de todos os sujeitos educacionais. Para além dos seminários, fomentou-se Encontros Integrados dos Polos Pedagógicos com o objetivo de garantir o direito de voz dos homens e das mulheres, dos territórios do mangue, da praia, da colônia, dos rios e dos campos bragantinos, afirmando e respeitando a complexidade cultural de Bragança (Bragança, 2022, p. 17).

Em 2019, dando continuidade à sua metodologia de trabalho, o processo de formação configurou-se em outro grande movimento de formação continuada, que trazia como tema geral “Educação em Direitos Humanos: a perspectiva libertadora da Escola Bragantina que se estendeu a todos os professores da rede municipal de ensino, respeitadas as etapas e modalidades de ensino. Já no segundo semestre de 2019, com apoio de intelectuais da Universidade Federal e do Estado do Pará que discutem o currículo em uma perspectiva crítica, fomentamos coletivamente, o segundo seminário junto aos educadores da rede municipal de ensino de Bragança, cuja temática versava sobre Os desafios da concepção libertadora de Educação frente à implementação da BNCC. Um momento de profundas discussões que permitiu aos professores, gestores e outros segmentos da escola contribuírem com as mudanças na atual Diretriz Municipal para que respeitado constructos coletivos locais, pudesse atender também as orientações da BNCC (Bragança, 2022, p. 18).

Em 2020, com a deflagração da pandemia da covid-19, a realidade foi a seguinte:

E como é que a gente faz isso? Em 2020, devido à pandemia, a gente teve muita dificuldade de fazer esse processo formativo, mas aí a gente começou também a usar essas formações em formato híbrido, trazendo essa questão do virtual, e em 2021 a gente já traz um pouco virtual, um pouco presencial, mas houve as formações principalmente voltadas para compreender o nosso documento, e esse documento, ele passou pelo conselho municipal de educação, e quando foi no final, no final de 2021, foi publicada a resolução de aprovação do nosso documento curricular. (TPS1)

Em relação ao ano de 2021, os/as coprodutores/as enunciam que:

Em 2021, não tínhamos mais tempo a perder, no sentido de que era uma pressão muito grande das políticas nacionais que pudéssemos implementar a base nacional comum curricular. E as próprias diretrizes curriculares passaram a ser obrigatoriedade para garantir o financiamento da educação. [...]. Fizemos o movimento de construção das diretrizes, com discussão por polo geográfico. E o nosso grande desafio era trazer à tona esses princípios freirianos, não abandoná-los. [...]. Então, conseguimos, de certa forma, localizar os princípios freirianos, se não era possível fugir das competências e habilidades da BNCC, teríamos que problematizar a realidade, priorizar o diálogo. Então, no documento, tem um capítulo, afirmando os princípios freirianos num caderno de diretrizes pedagógicas afirmando-os à frente da lógica homogeneizadora, padronizada das competências e habilidades da BNCC, já que o currículo freiriano é dinâmico, flexível, atende à realidade dos sujeitos na sua inteireza. [...]. (TPS 3)

Até o primeiro semestre de 2021 estivemos com as atividades não presenciais, e no segundo semestre retomamos gradualmente as atividades presenciais, as aulas presenciais. Então iniciou-se lentamente um processo de recuperação das aprendizagens, de recomposição das aprendizagens que ficaram afetadas pela pandemia covid-19. Mas só conseguimos iniciar um trabalho mais direto a partir de 2022 com o seminário de mobilização e com os projetos que foram orientados pela Secretaria para essa recomposição de aprendizagens. Ainda estamos nesse processo de recuperação, de recomposição, porque até hoje tem resquício desse período. Então é um processo que ainda está acontecendo. Mas, claro, tivemos os avanços. (TPS2)

Em 2022, foi implementada as “Diretrizes Político-Pedagógicas e Curriculares da Rede Municipal de Educação de Bragança – PA (DPPCRMB)” no escopo de fomentar o “Programa Escola Bragantina: aprendizagem efetiva”, este que, por sua vez, tem como refinamento teórico: as bases conceituais Freireanas e em seus princípios defende a produção do conhecimento dos sujeitos, das territorialidades e das práticas pedagógicas vivenciadas por professores e alunos.

As DPPCRMB foram aprovadas pela Resolução nº 008/2022-CMEB/PA, publicada em 23/03/2022. Na apresentação desse documento, ressalta-se que:

A Diretriz Político-Pedagógica e Curricular da rede municipal de educação de Bragança-PA aqui apresentada, constitui um esforço da atual gestão iniciada em abril de 2018 na perspectiva de construir uma linha de trabalho clara e coesa que garantisse aos sujeitos educacionais um caminho mais seguro a ser trilhado por meio de ações contínuas a serem implementadas no interior de nossas escolas. [...] o movimento de construção das diretrizes se deu por meio de um amplo movimento com debates, discussão, reflexões e, sobretudo, com a participação de todos os atores do processo educacional de Bragança. Por meio de “Seminários” com gestores e coordenadores pedagógicos, “Paradas de Mobilização” nas escolas com docentes e “Encontro por Polos”, o corpo técnico-pedagógico da Secretaria Municipal da Secretaria Municipal

de Educação buscou fomentar um trabalho coletivo de envolvimento. [...] este documento representa o compromisso da Prefeitura Municipal de Bragança, por meio da sua Secretaria de Educação, de garantir um processo educacional sem descontinuidades, objetivando subsidiar seu corpo docente para a formação integral das nossas crianças, jovens e adultos, garantindo uma aprendizagem significativa para todos com base nos princípios de educação pública e libertadora. As Diretrizes Político-Pedagógica e Curricular da rede assinalam caminhos possíveis, sempre respeitando a diversidade local em diálogo com as redes globais, buscando superar obstáculos em todos os aspectos em um movimento dinâmico, coletivo e dialético de ação-reflexão-ação, reiterando nossa responsabilidade com a Escola como um dos locais de construção do saber e com todos os sujeitos que constroem a educação deste município (Bragança, 2022, p. 7).

Figura 2 – Capa das Diretrizes Político-Pedagógicas e Curriculares da SEMED-PA



Fonte: arquivo do autor, 2025.

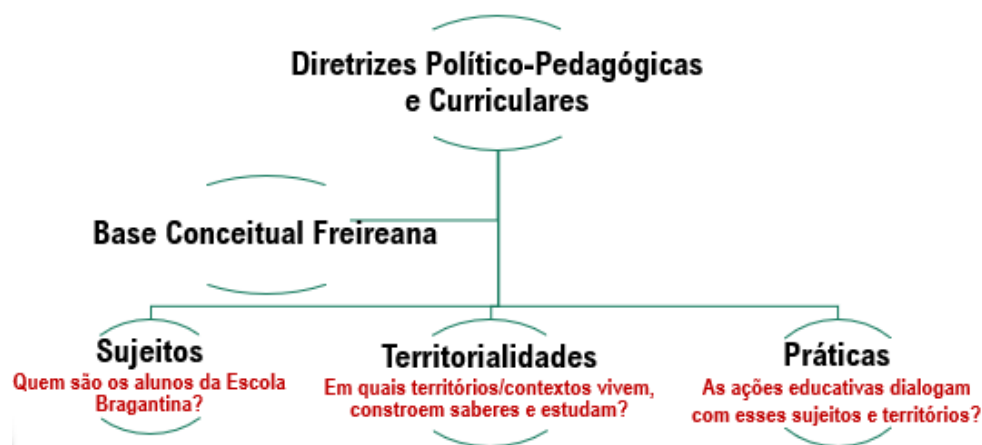
Em relação ao processo de elaboração das DPPCRMB, um coprodutor destaca:

E a gente tem aí, nos anos de 2019, 2020, 2021, a construção de uma diretriz curricular municipal, mas trazendo os princípios educativos freirianos que são os princípios educativos dos sujeitos, dos territórios e das práticas, na intenção de permanecer com a discussão da escola Bragantina. Usamos três princípios educativos freirianos como elemento da diretriz, que é o marco filosófico-epistemológico da perspectiva freiriana e foi desencadeando esses três princípios na educação infantil, no ensino fundamental, na EJA. Mas foi muito difícil trazer uma perspectiva freiriana, ancorada numa outra concepção de currículo, que é o currículo por competências e habilidades da BNCC. Então, de certa maneira, era uma exigência reproduzir esse documento. Mas, não fomos por essa via. Teve secretaria que praticamente copiou, pegou tal qual da BNCC, fez alguns arranjos e trabalhou tal qual esse documento. Nós não. Defendemos a política do currículo crítico, trazendo, sim, alguns elementos da BNCC, porque não foi fácil, porque tinha que ser aprovado, inclusive pelo Conselho Municipal de Educação. Mas não conseguimos resistir a política de pensar o currículo meritocrático, individualista, essa educação excludente, empreendedora, que está presente na

concepção da base do nosso nome, que padroniza, exclui a diversidade, exclui a heterogeneidade, exclui a diversidade amazônica. Então, fomos construindo uma diretriz que respeitasse as territorialidades e os sujeitos da Amazônia Bragantina, dos territórios do campo, dos territórios da praia, dos territórios da colônia, de sujeitos da cidade, porque é essa diversidade que constitui o processo de formação continuada dos professores. Então, foi um avanço frente a exigência do MEC para a construção da diretriz e a equipe SEMED, de maneira também muito respeitosa, continuou com a nova proposta, trazendo, claro, novos arranjos, que são novas identidades. (TPS2)

Segundo as DPPCRMB, “[...] em três princípios estão alicerçados o refinamento teórico de Freire: a filosofia dos sujeitos; seus contextos/territorialidades e as práticas, primazias importantes para se pensar a Escola Bragantina” como observado na figura 3 e no quadro 7.

Figura 3. Princípios das Diretrizes Político-Pedagógicas e Curriculares da SEMED de Bragança-PA



Fonte: arquivo do autor, 2025.

Quadro 7 – Princípios das Diretrizes Político-Pedagógicas e Curriculares da SEMED de Bragança-PA (continua)

PRINCÍPIOS	CONCEITUAÇÃO
A filosofia dos sujeitos	É entendida na Escola Bragantina com o uso da pesquisa que os professores operam na escola, nas salas de aulas e nas comunidades. A pesquisa possibilita interpretar as diferentes dimensões dos sujeitos em sua existência humana: suas identidades, universo vocabular, condições de vida social; suas relações culturais, ou seja, é uma forma de entender o sujeito em seu cotidiano. Isso nos permite indagar: quem são os sujeitos de Bragança? Sujeito Amazônico! Sujeito Amazônida! Sujeito Bragantino! Sujeito Comunitário! Uma polissemia de identidades sobre os sujeitos que devem ser levadas em consideração para/com o contexto escolar, de forma que, como diz Freire (1986), o sujeito deve ser entendido em um sistema diferente. Sujeito em comunidade, coletivo, aberto ao diálogo, aquele que tem cultura, família, tradição, saberes, memórias, sujeito histórico e de consciência de si para trabalhar criticamente a sua situação – limite em situação de opressão. Para tanto, devemos reconhecer na filosofia dos sujeitos, o encontro de saberes científico, popular e da experiência elementar, como ressalta Freire (1995; 2006), posto que esses diferentes tipos de saberes não hierarquizados são a expressão de um processo educativo, problematizador, conscientizador e libertador (p. 11).
Contextos/ Territorialidades	Na diretriz curricular, as territorialidades bragantinas estão presentes e articuladas aos sujeitos. Devemos nos perguntar: que territórios constituem o município de

	Bragança? Da praia, da colônia, da sede, dos campos! Além disso: que sentidos e significados os sujeitos atribuem ao seu contexto? É nessa articulação de sujeitos e territorialidades que teremos a dimensão da realidade local. Freire (1986) anuncia que o contexto local, dentre seus territórios e cultura é o ponto de partida para identificar as contradições de um sistema opressor e excludente. Portanto, as territorialidades e as identidades, presentes nas 134 escolas de Bragança, estão imersas por peculiaridades comunitárias que precisam ser respeitadas e serem orientadoras de práticas docentes em cada território onde a escola está inserida. Nessa linha de pensamento, um dos desafios, orientadores nessa diretriz, é que os profissionais da educação possam articular as realidades. São realidades que, por si só, permitem a formação integral dos sujeitos, em meio suas contradições sociais, visto que a consciência deles permitirá a reivindicação dos direitos negados na sociedade. É essa concepção de “educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais” (Brasil, 2013, p. 18). (p.12)
As práticas	São oriundas das práticas culturais, exercidas pelos sujeitos em suas territorialidades e nas escolas: que práticas sociais os sujeitos desenvolvem em seus territórios? Que práticas pedagógicas e educativas existem nas escolas de Bragança? Essas práticas estão vinculadas aos saberes que os professores desenvolvem em suas práticas quando estabelecem, em seus planejamentos escolares, os saberes oriundos dos sujeitos em seus territórios, bem como, os saberes da experiência docente no cotidiano escolar, seja pela prática pedagógica quando o professor desenvolve suas práticas em sala de aula com os alunos e/ou seja, na prática educativa quando o professor desenvolve práticas para além da sala de aula, nas comunidades, na escola como um todo. As práticas, para Freire (1971), são orientadoras de inúmeros princípios educativos: sujeitos, territórios, práticas da pesquisa in loco, diálogos entre os sujeitos, a importância dos saberes culturais, as formas de avaliação nas etapas e as modalidades de ensino, procedimentos metodológicos na Educação Básica, e, principalmente a identidades dos sujeitos, aquelas que conduzem as práticas orientadoras nessa diretriz curricular. Portanto, quando se trata das práticas, elas estão associadas as duas primeiras dimensões: sujeitos e territórios, estes que têm suas especificidades em cada lugar, contextos, sujeitos. (p.13).

Fonte: Diretrizes Político Pedagógicas e Curriculares da SEMED de Bragança-PA, 2022.

Além disso, as DPPCRMB enfatizam que os organizadores curriculares propostos não servirão somente “[...] para reproduzir os campos da experiência, competências e habilidades, de documentos nacionais e normativos, mas serão entendidos como a diretriz orientadora crítica emancipatória e libertadora em Paulo Freire [...]” e outros teóricos do currículo crítico.

Por conseguinte, expressam a compreensão da importância da articulação do currículo crítico de base freiriana à defesa dos direitos humanos na Escola Bragantina, pois “[...] os princípios a filosofia dos sujeitos; seus contextos/territorialidades; as práticas, possibilitam a valorização das subjetividades de professores/as, alunos/as, comunidades escolares e locais”. Essa materialidade perpassa pelo aperfeiçoamento do trabalho docente através da reflexão sobre a prática educativa e a renovação pedagógica para “aprender a (re)aprender saberes e fazeres”.

A esse respeito, Aood; Abreu; Dias (2021, p. 165) afirmam que:

É latente a necessidade de uma formação que atenda às especificidades regionais, como, por exemplo, a pedagogia intercultural, que mesmo sendo uma proposta metodológica para o ensino e para a aprendizagem, caminha na perspectiva

decolonial. Isto porque, à medida em que objetiva uma interação entre diferentes culturas e identidades, leva os alunos e professores a adquirirem novos significados no processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva podemos compreender a proposição de Walsh (2012) acerca do entendimento da “interculturalidade crítica” como fundamento de uma “pedagogia decolonial”.

Em relação à formação de professores/as e a “pedagogia decolonial”, Medeiros e Abreu (2021, p. 116) destacam as seguintes contribuições:

- A formação docente precisa [...] problematizar por meio das práticas pedagógicas um passado obscuro e de caráter colonizador e de dominação, entendendo que as compreensões de tais práticas são fundamentais para a humanização e emancipação dos sujeitos oprimidos pela hegemonia epistêmica do sistema educacional.
- [...] é preciso que se considere nos diferentes contextos, não somente nos escolares, nos de formação de professores, nas universidades, as múltiplas culturas e a urgência de se entender os vestígios da colonialidade na educação, ou seja, vestígios que acabaram por ordenar, ornar e manter o ser humano em condição de submissão pelas dissemelhanças étnico-racial.
- A formação docente [...] implica, entre outras coisas, em implementar caminhos que desconstruam o doutrinamento da colonialidade do saber e do ser, mostrando, contudo, possibilidades outras que tenham o desimpedimento e aceitação das diferenças, o entendimento das subjetividades, a construção de atitudes autônomas capazes de ampliar a visão de mundo e assim resistir às hegemonias impostas pelo paradigma europeu e norte-americano.

O refletir sobre “formas outras” de pensar a formação continuada de professores/as do campo, em Bragança, se faz necessária, tendo em vista que muitos dos conceitos que se utiliza para fundamentar as práticas estão arraigados em visões colonizadoras, e que pouco têm a contribuir para uma ação inovadora e efetiva, que possibilite formas outras de ensinar-aprender.

Em contraposição a concepção de formação continuada das políticas globais existem “concepções outras” que apontam para a importância de colocar o professor como protagonista de sua própria formação, ou seja, que a ele sejam dadas as oportunidades de participar de todas as etapas da formação, desde a sua concepção/planejamento à avaliação, que sejam criadas condições para a produção e intercâmbio de conhecimentos, que a identidade docente seja fortalecida e que o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional seja um contínuo.

Nesse sentido, as enunciações de coprodutores/as afirmam que:

A gente vem fazendo formação continuada assiduamente desde 2021, 2022, 2023 e 2024. Nesses anos, são cursos de 60 horas em que o professor tem um contato com a teoria e a prática é desenvolvida como parte do curso. A gente recebe o conhecimento teórico do tema das relações étnico-raciais e a gente faz um diálogo muito grande com a aprendizagem criativa, porque a gente faz parte da rede de aprendizagem criativa, que é para trabalhar mesmo essa questão da mão na massa, de atividades muito práticas com alunos. E o resultado é que a gente percebe hoje é um movimento que vem, a cada ano, aumentando, porque a nossa orientação é que as ações sejam realmente desenvolvidas desde o início do ano letivo. Algumas escolas conseguem,

outras não. E que o mês de novembro seja para a socialização dessas práticas em alusão à consciência negra. A gente faz essa orientação referente à escola Quilombola América Pinheiro de Brito. A gente observa que desde 2019, as ações têm se evidenciado e fazem parte do currículo escolar desde o início do ano. Mesmo porque é regido por uma diretriz. É uma diretriz da educação escolar Quilombola, que é a Resolução 08 de 2012. Ela orienta que as escolas em comunidades tradicionais, Quilombola, elas sejam desenvolvidas ações ao longo do ano de valorização dessa educação de uma matriz africana. Então, a escola, o tema gerador dela, parte de uma abordagem para trabalhar a identidade e se subdivide nos bimestres. E ao longo do ano, a gente consegue perceber que a escola, sim, ela desenvolve a temática, a abordagem em todas as atividades. Temos resultados positivos desde 2019. (TPS1)

O desafio foi trabalhar a diretriz política pedagógica curricular no processo de formação dos professores para compreenderem esse documento e o desenvolverem. Vemos hoje em dia quando vamos nas escolas fazer formação com os professores do campo e da cidade muitos deles tomam como base somente a BNCC, na maioria das vezes, não utilizam a diretriz política pedagógica municipal e olha que fizemos bastante formação, além disso ainda há o distanciamento dos professores da discussão sobre as identidades, mesmo porque precisamos avançar na política de formação dos professores do campo. Temos a coordenação da Educação do Campo, mas precisa entrar em pauta na agenda das políticas públicas, mais formação para os professores, discutindo as infâncias do campo, a educação infantil do campo, a multissérie. (TPS2)

É um documento importante, de grande importância, apesar de ser um documento muito extenso, que ele é bastante extenso, mas ele veio para nos dar um norte, para esclarecer mais, o nosso ensino. Eu acredito, assim, dentro do meu conhecimento, da pouca leitura que eu tenho, que eu até me coloco nesse patamar de não ter lido assim, mesmo afim, mas é um documento que vem esclarecer, que vem nos dar um norte, que vem nos trazer um ensinamento, um caminho para que nós possamos melhorar o ensino na nossa comunidade, na nossa escola, mostrando a realidade também que nós estamos trabalhando. E aí eu considero esse documento como um documento de suma importância para as nossas escolas. Mas, que também deve ser visto como uma normativa curricular municipal. (GECAI)

Assim, coprodutores/as destacam que as DPPCRMB, enquanto uma política local, pode ser compreendida como um referencial para a formação continuada e a constituição das identidades docentes e estudantis, possibilitando a “[...] efetivação da Escola Bragantina como um processo crítico, libertador, dialógico e emancipatório, através da valorização de marcas de experiências, das adversidades e dos limites que são inerentes a construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade” e pode ser visto como contraposição à política hegemônica, cujo discurso se mostra tendencioso à negação da pluralidade de sujeitos e de culturais locais.

Em meio à implementação das DPPCRMB, em 2022, a SEMED aderiu ao “Programa Escolas Criativas⁷” e participou da criação do “Projeto EducaPesca⁸” em parceria com Instituto Federal do Pará de Bragança. Esses programas também estão articulados aos princípios das

⁷ É uma iniciativa do Instituto Escolas Criativas que apoia redes públicas de ensino a transformar as escolas em ambientes mais lúdicos e estimulantes. A meta é promover a aprendizagem criativa de forma sustentável, incentivando os alunos a se engajarem mais e melhor nos conteúdos escolares.

⁸ Projeto intersetorial voltado para a formação profissional de pescadores e marisqueiros do município de Bragança (PA). O EducaPesca é conduzido pelas secretarias municipais de Educação e de Aquicultura e Pesca de Bragança e conta com apoio institucional do Instituto Federal do Pará e da Universidade Federal do Pará e a parceria do Senai Bragança e do Corpo de Bombeiros. A parceria visa a promover a oferta, o acesso, a permanência e a continuidade da escolarização de pessoas que atuam no setor da pesca e a regularização desses profissionais.

DPPCRMB e vem influenciando a formação de professores/as do campo, principalmente nas EMEIF Brasiliano Felício da Silva (campesina, comunidade de Tamatateua) e EMEIF Domingos de Sousa Melo (caiçara, vila dos pescadores da praia de Ajuruteua).

No tocante a essas políticas, as enunciações de coprodutores/as desvelam que:

Desde o ano de 2022 também a gente tem participado do Programa Escolas Criativas, que é um programa da Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa. Nós fomos contemplados, nós somos o único município da região norte que faz parte da Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa que está sendo contemplado pelas escolas criativas. Então esse programa, ele também possibilita muita formação e nós, com essa parceria, então assim, a gente foi buscando parcerias para que a gente pudesse manter o processo formativo, o percurso formativo desses professores, para que a gente pudesse contribuir e melhorar cada vez mais a prática em sala de aula, para a gente conseguir alcançar as nossas metas. (TPS1)

Em 2022, inicia o projeto EducaPesca, que é um projeto de EJA, Articulada em Educação Profissional, que vem ampliar o acesso de jovens e adultos à escola. Por que ampliar? Porque não pode ampliar na EJA normal? Porque a EJA regular, ela está organizada em etapa. Então, nas comunidades, dificilmente consegue montar por etapa e justamente com um público de pescadores que precisa se ausentar para pescar, então é muito variado. Então, a gente precisava pensar numa EJA que garantisse o acesso dos alunos, por isso foi pensado o Projeto EducaPesca, que está organizado em segmento, é o primeiro e o segundo segmento. O primeiro corresponde do primeiro ao quinto ano e o segundo segmento do sexto ao nono ano. Então, eles têm aí um percurso formativo. O primeiro segmento é de 12 meses e o segundo de 24 meses. A carga horária é organizada para ser trabalhada nesses meses. (TPS1)

A gente tem conseguido ampliar o acesso na educação de jovens e adultos através do projeto EducaPesca. Então, são as medidas que a Secretaria está utilizando, e tem utilizado para essa oferta educacional. Assim, 2017, como eu falei, foi um período difícil, mas a partir do ano de 2023, a gente já começou a ser contemplado com alguns programas. Já no governo Lula e a gente já volta a ampliar esse nosso leque aí de apoio em relação às formações. Para a EJA, a gente já está aguardando aí ver o que está sendo feito, um movimento, uma discussão em relação à EJA. Então, a gente está aguardando aí os programas, agora tem o pé de meia também, mas o nosso aluno da EJA não está 100% contemplado ainda por algumas limitações em relação à idade. Já que o nosso público, principalmente o do EducaPesca, ele é um público idoso, então ele está fora dessa faixa etária. Mas são lutas que a gente vai conquistando aí diariamente com as discussões com os fóruns e com os diálogos. (TPS2)

Nós temos também o projeto EducaPesca, que a gente já teve a primeira turma que já formou. O segundo segmento, que são os meninos, os pescadores, o EducaPesca é específico para os pescadores que não conseguiram o ensino fundamental na idade certa. Então, é um projeto que vem beneficiar esse público. O segundo segmento, no ano passado, já formou, já estão no ensino médio. A maioria foi, migrou para o ensino médio, já estão estudando o ensino médio, já vão terminar e vão para o segundo ano. E o primeiro segmento, que foi para o segundo, já está terminando esse ano também. E aí, nós continuamos com o projeto, foi renovado o projeto, continuou na escola, tanto aqui na nossa escola-sede, que é a Domingos, quanto na escola anexa, que é a Nossa Senhora da Conceição. E aí, a gente vai dando esse incentivo, vai trazendo essas pessoas que ainda não estudaram, que estão muito tempo sem estudar, respeitando toda a realidade deles, porque eles são pescadores, eles ficam um período pescando, e aí o projeto tem toda essa flexibilidade de uma atividade extra para quando eles voltarem, eles não terem perda. O projeto, além de ser um projeto que vai completar a escolaridade do aluno, ele tem uma parceria com o IFPA que tira as carteiras, que os meninos podem depois serem os mestres de barcos, que eles não têm habilitação. Eles terminam o projeto com essa habilitação que forma para o profissional. (GECAI)

No que diz respeito a leitura analítica dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, percebemos que estão sendo adequados às DPPCRMB. Por isso, os/as coprodutores/as relatam:

Foi feita a orientação para que as escolas fizessem sua organização a partir de temas geradores e de eixo temático, de reunir a comunidade, ouvi-la, fazer um diálogo, movimento com a comunidade escolar. E a partir dali trazer os seus eixos para serem trabalhados nos bimestres das escolas, e organizar isso em forma de teia. Então, nesse movimento que se constrói a Teia do Conhecimento também trazemos a missão da escola, os valores, a definição. Então, essa teia do conhecimento, também fomos orientados a dialogar com as competências gerais da BNCC, uma forma de aproximar o documento curricular com a realidade de cada comunidade e escola. (CPEC)

Então nós passamos 10 anos com o mesmo tema, atualizamos três vezes o nosso PPP, com o mesmo tema, Tamatateua a minha história e o meu lugar, tanto é que toda a comunidade escolar, os alunos da Tamatateua, foi algo que ficou, porque a gente conseguiu materializar vários projetos nesse sentido. Fazer pesquisa no manguê, era agricultura familiar, era a questão das culturas locais, a manifestação culturais, foi uma série, a gente explorou o máximo possível. A mais de 10 anos trabalhando com a mesma temática? Sim, trabalhamos. Porque 10 anos não foram suficientes, diante de tanta necessidade de estudar a questão da formação do território, quem são esses sujeitos, a questão da biodiversidade local, que é algo que eu levanto a bandeira como escola para formar sujeitos que pensem o seu território e possam defendê-lo. (GPEC)

A gente tem lutado para a gente construir esse projeto político-pedagógico, inserindo os nossos eixos temáticos, que a gente vem trabalhando, no caso, o eixo temático identidade no primeiro bimestre, cultura no segundo bimestre, e seus sub-eixos também, e educação ambiental no terceiro bimestre, e saúde no quarto bimestre. Todos os seus sub-eixos têm as orientações que estão pautadas no PPP, que a gente contemple a realidade dos alunos e que esses eixos temáticos, eles surgiram a partir da coletividade, dos professores, dos funcionários da escola, para a gente eleger as problemáticas que tem a comunidade e trabalhar nas práticas pedagógicas. (CPEQ)

Além das enunciações, observou-se que no PPP da EMEIF Brasiliano Felício da Silva (campesina, comunidade de Tamatateua) há uma estrutura curricular articulada aos princípios da Educação do Campo e das DPPCRMB, denominada de Teia do Conhecimento (figura 4).

Figura 4 – Teia do conhecimento da EMEIF Brasiliano Felício da Silva



Fonte: PPP da EMEIF Brasiliano Felício da Silva, 2023.

As narrativas destacam a forma de organização teórico-prática da escola através de uma Teia do Conhecimento, que deve ser constituída em coletividade, de forma dialógica, reflexiva e problematizadora das realidades vividas, além da participação efetiva da comunidade escolar e a vivência da pesquisa como princípio educativo que exige comprometimento ético-político.

E, nas DPPCRMB da SEMED de Bragança-PA, observou-se a seguinte narrativa:

A partir de 2016, a Concepção Freireana de Educação veio à tona para repensar as possibilidades de se construir as teias do conhecimento como ações curriculares emergentes da escola bragantina. Estas ações foram desenhadas pelo coletivo de coordenadores e professores da rede municipal durante o ano de 2013 a 2016 com formações permanentes nas escolas; Caravanas Pedagógicas; Museus Pedagógicos; Elaboração de Livros; Reelaboração do sistema de avaliação: diários, cadernetas, tipos de avaliação; Articulação com Intelectuais da educação popular: Miguel Arroyo, Salomão Hage, Ivanilde Apoluceno; Marta Pernambuco dentre outros, Conferências para elaboração do Plano Municipal de Educação; Criação do Conselho Municipal de Educação. Dessa forma, entende-se que essas práticas curriculares foram fundamentais para fortalecer a [...] escola bragantina. (Bragança, 2022, p. 187).

Nessa perspectiva é que a educação em Freire referencia as possibilidades de integração do currículo na Escola Bragantina, pois, ela defende a totalidade do conhecimento, da formação integral dos sujeitos, suas diversidades, suas culturas, seus saberes, suas memórias, suas práticas cotidianas nas comunidades e nas escolas. Essas se configuram como propostas ordenadas em torno de eixos, projetos interdisciplinares com base em temas geradores pensados a partir de questões problemas e articulados aos componentes curriculares e áreas de conhecimento que permitem a defesa das práticas de letramentos, além dos diferentes componentes curriculares.

A Teia do Conhecimento relacionando-se com as necessidades dos sujeitos, parte do princípio que a vida cotidiana não é apenas espaço de repetição e de reprodução, é também e, sobretudo, espaço/tempo de conhecimentos válidos e necessário para o contexto escolar (Maciel; Neves, 2017). Portanto, quando os gestores escolares e coordenadores pedagógicos formularem suas teias, a partir das questões problemas de seu coletivo, devem relacionar os fundamentos teóricos que dão subsídios aos marcos filosóficos de seus PPP's. Para isso precisam questionar em seu coletivo: que fundamentos teóricos (autores) serão usados para dialogar com a nossa rede temática, (teia do conhecimento), no contexto escolar? (Bragança, 2022, p. 592).

De modo geral, as narrativas evidenciam que a SEMED de Bragança-PA tem envidado esforços para planejar e implementar ações efetivas de formação continuada que tenham maior relação com os contextos de vida e de trabalho de professores/as do campo. Tendo em vista a reflexão a partir do movimento efetivo da formação continuada de professores/as na perspectiva decolonial e na aprendizagem junto aos pares, têm-se as possibilidades de fortalecimento de práticas pedagógicas insurgentes nas quais sejam presentes premissas-força da decolonialidade.

Diante do exposto, podemos afirmar que a colonialidade se manifesta na formação de professores no Brasil e em Bragança-PA de diversas maneiras, com destaque à homogeneização do currículo escolar por meio da BNCC, que ao impor as diretrizes padronizadas desconsidera a diversidade cultural das comunidades do campo, principalmente o bragantino que possui especificidades relacionadas aos territórios e às territorialidades de seus sujeitos, a exemplo das escolas do campo, da praia, do quilombo, que são relevantes para alunos/as, em contraposição às práticas educativas que desvalorizam os saberes/fazeres locais tais como a colonialidade do saber, do ser e a colonialidade pedagógica, o que acaba por influenciar na falta de autonomia de escolas e professores/as do campo, uma vez que todas as políticas de formação continuada buscam torná-los meros executores das diretrizes oficiais do MEC, da SEDUC e/ou da SEMED.

No entanto, as DPPCRMB abrem espaço à introdução de “conhecimentos outros” de peculiaridades locais, tanto educacionais quanto sociais que dialogam com a realidade dos territórios, contribuindo para a ampliação das práticas culturais como a agricultura familiar que representa. Essa organização curricular se aproxima da concepção freiriana de educação, quando os saberes dos alunos, conhece a realidade na qual os alunos do campo estão inseridos, estabelecendo uma relação direta entre o conteúdo e a realidade. Isso não significa, porém, que devemos nos restringir apenas aos conhecimentos dos alunos, mas que devemos partir deles.

As DPPCRMB da SEMED de Bragança, enquanto norteadoras das políticas públicas, demonstram uma proposta educacional que busca alinhar-se aos princípios da decolonialidade, integrando as filosofias de Paulo Freire, respeitando especificidades culturais e sociais da região amazônica. Essas aproximações são fundamentais para promover uma educação que valorize identidades locais e se contraponham a narrativas hegemônicas, a exemplo de integração de saberes locais; formação continuada de professores/as crítico-reflexiva; articulação da teoria e prática; participação da comunidade na formulação de políticas educacionais; valorização da diversidade cultural; reflexão crítica sobre políticas educacionais; promoção da pedagogia intercultural, caminho promissor à construção de uma educação contextualizada e decolonial.

De certo, há pluralidade de alternativas inovadoras que têm sido discutidas para que se gerem mudanças na sociedade por meio da educação, no que tange à formação de professores. Sugerem-se mudanças nas políticas educacionais, mudanças curriculares para a incorporação de conteúdos que atendam a diversidade e à pluralidade dos sujeitos na sociedade, incorporando saberes locais. Assim, a formação continuada como uma premissa-força decolonizadora dialoga com a vida, com o trabalho e com a cultura das comunidades rurais, tradicionais, das águas e florestas, respeitando saberes outros, garantindo autonomia e interseções com a decolonialidade trazendo contribuições à enunciação da insurgência, da indignação, da luta e da transformação.

4 (DE)COLONIALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ESCOLA BRAGANTINA SOB A ENUNCIÇÃO DE PROFESSORES/AS DO CAMPO

Nesta seção, trazemos ao cerne do estudo enunciações de professores/as coprodutores/as para que possamos compreender desdobramentos, desafios e resultados da formação continuada vivenciada através da política local “Programa A Escola Bragantina em Construção Coletiva” em seus lugares de vivências laborais. Evidenciaremos as suas percepções e as compreensões sobre a formação continuada efetivada no decênio 2013-2023 e como esta têm determinado os perfis formativo e laboral, os seus saberes/fazer e a constituição de suas identidades docentes.

Outra objetividade diz respeito à possibilidade de que, por meio das enunciações orais, sejam feitos apontamentos reais em relação a tese desta pesquisa, pois os/as professores/as possuem os argumentos factuais para desvelar a materialidade da (de)colonialidade, enquanto razão e atitude, na formação continuada vivenciada e na constituição das práticas pedagógicas.

De modo aproximado ao que fizemos na sistematização e na compreensão das narrativas dos/as técnicos/as da SEMED, da gestão e da coordenação pedagógica das escolas EMEIF Brasiliano Felício da Silva (campesina, comunidade de Tamatateua); EMEIF Domingos de Sousa Melo (caiçara, vila dos pescadores da praia de Ajuruteua) e EMEIF América Pinheiro de Brito (quilombola, comunidade do América), faremos com as enunciações de professores/as. Utilizaremos como o referencial cronológico das narrativas, a implementação do Programa A Escola Bragantina em Construção Coletiva, em períodos quadrienais, como descrito abaixo.

- PERÍODO 2013 a 2016 – Currículo fundamentado nos princípios de Pistrak e de Freire; Jornadas Pedagógicas; Encontros de formação nas escolas; Caravanas da SEMED no Campo; Realização de Museus Pedagógicos; Publicação de livros coletânea com artigos e relatos de experiências de professores/as; Elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) e do Plano de Cargos Carreira e Remuneração do Magistério Municipal (PCCR).
- PERÍODO 2017 a 2020 – Mudança do gestor municipal; Currículo fundamentado nos princípios de Freire; Seminários de formação; Implementação do PME, do PCCR e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Elaboração das Diretrizes Político-Pedagógicas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Bragança (DPPCRMEB).
- PERÍODO 2021 a 2024 – Reeleição do gestor municipal; Currículo fundamentado nos princípios de Freire; Criação do EducaPesca; PME; PCCR; BNCC e DPPCRMEB.

Os/As coprodutores/as foram cordiais e receptivos nos diálogos-conversa; sentiram-se motivados às enunciações, mas solicitaram que fosse feito um direcionamento em relação às

suas narrativas. Por isso, decidimos que, além da sistematização cronológica da implementação do Programa Escola Bragantina em Construção Coletiva, problematizaríamos estes aspectos:

1. Compreensão sobre a formação continuada efetivada na Escola Bragantina;
2. Desafios na vivência da formação continuada no cotidiano escolar;
3. Resultados da formação continuada nas práticas pedagógicas.

No decorrer desta seção, os/as professores/as coprodutores/as terão as suas narrativas identificadas por siglas vinculando-as aos lugares de enunciação: PEC (professor/a da escola campesina); PECAI (professor/a da escola caiçara) e PEQ (professor/a da escola quilombola).

4.1 Compreensão sobre a formação continuada efetivada na Escola Bragantina

Como já exposto, o Programa “A Escola Bragantina em Construção Coletiva” é uma política municipal com enfoque na construção e na materialização de um currículo local de perspectiva crítica que têm a formação continuada de professores/as como a principal estratégia de implementação. Cabe destacar que, desde o início do processo de elaboração/implementação desse programa, a SEMED de Bragança vem desenvolvendo outros programas educacionais externos, de enfoque global, acrílicos e hegemônicos, formulados pelo Ministério da Educação.

Todavia, o existir do Programa “A Escola Bragantina em Construção Coletiva” subverte a essa lógica neoliberal que, por sua própria genealogia tenciona desconsiderar e invisibilizar a pluriversalidade de contextos, de sujeitos, de territorialidades e de práticas da Educação Campo, modalidade de ensino de maior abrangência na rede municipal de educação de Bragança-PA.

Ressalta-se ainda que, como protagonistas da elaboração/implementação dessa política municipal, estão professores/as, principalmente os/as campesinos/as, já que 82% das escolas bragantinas estão localizadas em territórios e comunidades do campo. Aqui também assumem o protagonismo, pois com as suas enunciações contribuem à compreensão dos desdobramentos da formação continuada, vivenciada através dessa política, em sua cotidianidade praxiológica.

No tocante à compreensão sobre a formação continuada desenvolvida pelo Programa “A Escola Bragantina em Construção Coletiva”, as enunciações destacam diferentes aspectos.

Observemos as enunciações de professores/as coprodutores/as:

Logo no início eu me senti acolhida pelo primeiro momento dessas formações, porque eu não senti dificuldade em exercer as atividades que eram propostas nesse primeiro período, de 2013 a 2016. [...]. A gente sempre tenta colocar a cultura local e eu vejo que Bragança é muito rica nessa parte cultural e é muito bonito de ver o povo bragantino valorizando essa cultura que eles têm, que é muito rica, tanto na parte cultural quanto na parte natural. Eu vejo quanto é lindo Bragança e a educação

também é bonita, mas a gente ainda tem que lutar bastante para alcançar um número maior de pessoas que concluíram o estudo e a gente vê que vai ser um profissional brilhante futuramente, em Bragança mesmo. (PECAI)

A formação é muito interessante e acontece durante todo o ano letivo. As formações, são muito significativas, porque a gente tem uma diretriz local que a gente pode estar se baseando, e durante as formações, os diálogos, as trocas de experiências, os conhecimentos diferenciados, de cada escola, esses encontros aí, eles são bem eficientes para que a gente possa estar conhecendo outras realidades, outras práticas pedagógicas desenvolvidas nas diferentes escolas bragantinas. (PEQ)

Na época eu estava na gestão da escola, em 2013 eu era vice e de 2014 a 2019 eu estava na gestão. E com os museus pedagógicos, no período dos complexos temáticos, eu observei que a escola teve mais autonomia para decidir o currículo, [...]. Aí eu percebo esses avanços no sentido da autonomia de cada professor, dependendo de cada gestor, da equipe de trabalho, porque sempre tem uma equipe muito boa. E com relação a essa valorização da identidade local, o complexo temático veio fazer com que nós tivéssemos mais autonomia para decidir a questão do currículo, não isolado, só local, mas fazer essa articulação entre o local com o global. (PEC)

A escola tem desenvolvido, por exemplo, projetos que envolvem os alunos a partir da sua realidade. Levando em consideração aquilo que a gente traz de formação para cá, isso tem desenvolvido consideravelmente a política de aprendizado que os alunos têm, fazendo com que o aluno valorize o local que ele está, valorize as suas atividades, agricultura ou pesqueira, ou qual seja a sua realidade, para que a gente, por exemplo, consiga manter o aluno na comunidade, o que não era uma realidade antes, não existia essa valorização do campo, a gente consegue perceber isso agora, e a educação e as formações têm sido essenciais para isso. (PEQ)

As narrativas evidenciam a necessidade da construção de um “currículo local”, pensado a partir do conhecimento cotidiano de alunos/as e professores/as, destacando a importância da cultura e das identidades culturais na formação dos estudantes. Ademais, relatam o trabalho com um currículo real, plural, cotidiano que “[...] partia mesmo da realidade de cada aluno e isso é mais fácil para o aluno despertar o conhecimento”, um dos princípios da Educação do Campo, que objetiva destacar uma educação específica para os povos que vivem no campo levando em consideração suas histórias, seus valores, cultura e o modo como vivem, assim, é preciso que se direcione uma educação voltada para essas pessoas sem perder a qualidade e a essência das diferentes culturas que permeiam as ruralidades que caracterizam esses povos.

A “relação teoria e prática” também foi destacada na enunciação de um coprodutor.

Na verdade, eu chego já na rede pública municipal no início do período, 2013. Então, antes eu tive uma experiência como professora, mas entrei diretamente no início desse período. E eu já começo percebendo que está havendo uma certa euforia na questão da formação continuada. Então, eu já começo com formações, já começo com encontros pedagógicos. Para essa escola, eu vim em 2014, passei um certo momento, alguns meses, já participei também de formações na escola. Era um período que a gente estava tendo muita jornada municipal, principalmente. Então, participava da jornada, e da formação na escola. [...]. E eu achei super interessante, porque eu iniciando como professora, eu vindo da faculdade, eu já poderia pôr em prática inovações que eu tinha visto dentro da faculdade que eu lembro, das coisas que a gente falava, os professores falavam, deveria ser assim. Mas, quando você chega na prática, não é assim. Falta formação, falta isso, falta aquilo. E, quando eu cheguei, eu percebi que estava chegando em algo que já estava sendo real para mim na faculdade. (PEQ)

Então, trabalhamos as práticas educativas dentro da cultura local. E na questão da educação ambiental, um problema muito grande que a comunidade tem é o acúmulo de lixo, que ela ainda descarta esse lixo na queimada. Ela queima esse lixo no quintal, joga o lixo no quintal, então, existe uma grande quantidade de lixos nos quintais das escolas, por não ter onde descartar esse lixo, porque não existe uma coleta seletiva. E a gente fez, uma das parcerias que a gente fez foi com a comarca de Bragança e a gente fez um trabalho com os alunos para que eles pudessem descartar o lixo aqui da escola, tudo separadinho para que a gente conseguisse chamar elas, e elas já vieram duas vezes e já fizeram essa coleta. Então, é algo que a gente está começando, que é um processo muito longo de conscientização das práticas, das pessoas da comunidade, trabalhando as plantas medicinais, porque tem muita essa vivência na comunidade dos chás, das garrafadas. E a gente trabalhou e trabalha a relação teoria e prática. (PEQ)

As enunciações evidenciam o entusiasmo de coprodutores no tocante a possibilidade de vivenciar de forma realística a articulação teoria e prática, pois se relaciona aos princípios da Educação do Campo, entendida como processo de construção de conhecimento e transformação social, pois a teoria oferece fundamentos e conceitos, enquanto a prática permite a aplicação de conhecimentos em contextos reais, como a escola do campo, por meio da práxis educativa.

Ademais, há que se considerar que esse esforço demanda a presença das diferentes vozes e olhares de quem tem contribuído para a inserção de temas inovadores no currículo da escola do campo que possam expressar a realidade contextual. Porém, é necessário transformar a parte diversificada em parte transversalizada na parte comum do currículo, pois entendemos que seja importante à compreensão da vida de sujeitos, territorialidades e práticas culturais e educativas.

A “pesquisa como princípio educativo” também foi apontada por uma coprodutora.

A gente teve muitas produções finais, sempre tem algo para apresentar nos museus que a gente apresentava, escrevi artigos nesses livros, a gente está lá também, na Escola Bragantina. Então, assim, foi algo muito significativo para a gente, enquanto profissional. Saí do tradicional e fomos para a pesquisa. Somos pesquisadores natos, sempre para poder estar a cada ano desenvolvendo projetos diferenciados e que seja atrativo para os nossos alunos. A cada ano, a gente consegue se surpreender com esse currículo que vem do micro para o macro. (PEC)

A narrativa nos faz refletir sobre a importância da pesquisa como princípio educativo, que corporifica a investigação da busca por conhecimento e compreensão da realidade, como uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, a pesquisa é uma ação necessária à construção de saberes e práticas educativas com autonomia docente e estudantil.

Em relação à necessidade de formações continuadas expressada pelos/as professores/as, podemos destacar uma enunciação que elucida movimento de descontinuidade desse processo, gerando incertezas quanto às políticas públicas direcionadas para a formação nas escolas.

Agora, de 2021 a 2023, eu já senti falta. Eu sou adepta das formações, eu gosto de formações, até porque eu sempre falo isso, a gente tem que se aperfeiçoar para quê? Para o nosso trabalho melhorar, para facilitar até dentro da sala de aula o nosso trabalho e ver que o que a gente está fazendo está indo para o lado correto, que é o teu objetivo enquanto professor. Cada professor tem o seu. Então, hoje eu sempre tenho início de qualquer ano letivo, eu já traço os meus objetivos com meus alunos, eu faço a diagnóstica para dar uma olhada, para saber como esses alunos vão chegar para mim. porque para eu não me frustrar, ter uma ideia de uma turma e de repente uma turma que não está com a minha expectativa. [...], mas, sinto falta de formações desafiadoras, pois me sentia motivada e com autonomia para planejar aulas interessantes que se aproximassem ao máximo da realidade de meus alunos e de suas vivências. (PEC)

A narrativa destaca que a formação continuada de professores/as pode ser também um processo desafiador, por isso deve ser pensada em perspectiva transformadora e com princípios éticos, didáticos e pedagógicos de modo a contribuir à autonomia docente. Por conseguinte, não pode emergir no vazio, mas construída com base em um processo coletivo no interior da escola. A formação continuada não pode se desvincular do contexto social para o qual é direcionada.

Santos (2024, p. 97) enfatiza que:

A formação continuada com viés local e não somente nacional, traria uma autonomia e independência ao (à) professor (a) em suas compreensões, ajudando-o (a) a diversificar, igualar, comparar e diferenciar conhecimentos, pois o norte educacional que é repassado aos (as) professores (as) vêm de uma esfera global que atinge o âmbito federal brasileiro. Com essa característica na educação brasileira, a participação de indígenas, quilombolas, ribeirinhos, assentados, camponeses, entre “outros”, é muitas vezes desconsiderada nas políticas públicas voltadas à educação, onde impera um ideal colonialista.[...].

Nesse contexto, há a necessidade de ampliarmos essas discussões com professores/as, para oferecer-lhes uma formação para além do conhecimento específico, discutindo problemas sociais e políticos, numa perspectiva decolonial de insurgência e resistência que se contraponha às hegemonias dominantes. As ações durante a formação continuada vão interferir na ação, nas construções e na prática de professores/as. Contudo, faz-se necessário estar atento também a concretude da necessidade de recursos didáticos, do tempo para o planejamento, da valorização profissional e da garantia das condições favoráveis de trabalho para investir na sua formação.

No tocante à compreensão de professores/as acerca da política de formação continuada da SEMED de Bragança, inferimos que têm sido perpassada por um tratamento humanizado e pela construção coletiva e colaborativa do currículo local e contextualizado, na relação teoria e prática que se materializa na cotidianidade e na pesquisa como um princípio educativo é um elemento integrador de vivências emancipatórias e mola propulsora da autonomia docente. Portanto, é importante e vital que a formação continuada de professores/as do campo da escola bragantina seja mantida e ampliada, focando nas especificidades e pluriversalidades regionais

e nas práticas pedagógicas que valorizem a cultura local, onde a dialogicidade seja contínua e adaptada às necessidades de professores/as e alunos e na perspectiva de uma transmodernidade.

Abreu, Almeida e Pereira (2023, p. 19) destacam que:

[...] o projeto transmoderno, na concepção dusseliana, consiste no diálogo decolonial e intercultural, em uma ética da alteridade, das diferenças culturais, partindo de um “outro” lugar e/ou contexto, ou seja, “[...] para além do mero diálogo entre eruditos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante. [...] A “transmodernidade”, em primeiro lugar, ancorada na concepção de Dussel (2016), desvela o sonho e a utopia de mundo pluriversal em que os conhecimentos produzidos por aqueles que estão marcados pela exterioridade da modernidade, sejam afirmados em sua positividade, haja vista o predomínio de uma pretensa cultura moderna universal.

Desse modo, a decolonialidade, enquanto epistemologia, razão e atitude, propõe o rompimento das estruturas que mantêm a colonialidade, isto é, romper com a via única de conhecimento e existência por uma existência plural. Assim, é necessária uma reorientação epistêmica que faça emergir os saberes, as ontologias, as cosmovisões e se contraponha ao poder hegemônico, a fim de decolonizar em todas as dimensões do poder, do saber, do ser e da natureza, pois “descolonial implica pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais” (Mignolo, 2008, p. 305).

Em perspectiva decolonial, podemos incentivar a pesquisa como um princípio educativo promovendo e incentivando-a entre professores/as e alunos, integrando projetos que reflitam as realidades locais, a exemplo da criação de grupos de estudo/pesquisa, eventos para compartilhar resultados, fortalecer o conhecimento comunitários, os currículos devem ser suficientemente flexíveis para atender às necessidades das diferentes comunidades do campo, da praia, do rio, do quilombo, envolvendo processo colaborativo que inclua professores, alunos e comunidade, promover o diálogo e a reflexão crítica entre professores/as sobre as suas experiências práticas, onde se realizem encontros regulares como seminários, simpósios, grupos de estudo, audiências públicas, que podem ser fortemente eficazes para discutir temas relevantes da Educação do Campo e fomentar a autonomia docente criando as condições que permitam aos professores exercerem a sua autonomia na criação das suas práticas pedagógicas, incluindo apoio técnico em relação aos recursos e espaços inovadores para atender demandas estritamente emergentes.

Numa sociedade em mudanças, diversos desafios são apresentados aos professores cotidianamente. Muitas responsabilidades lhes são requeridas e sobre o seu trabalho incidem questões sociais, políticas, econômicas e ambientais que se refletem nas relações pedagógicas, exigindo novos modos de ensinar e aprender. Dessa forma, faz-se importante dialogar com professores/as, a partir de um olhar que aponte para a busca de outras maneiras de pensar e

fazer, levando em consideração questões que, muitas vezes, passam despercebidas durante as ações formativas. As discussões que permeiam a decolonialidade nos trazem alternativas para ampliar esse olhar inovador sobre a sociedade, a formação humana e a Educação do Campo.

Em síntese, as narrativas evidenciam que há compreensão sobre a formação continuada vivenciada na Escola Bragantina, destacando inovações, provocações, desafios, possibilidades de criação e (re)criação do currículo através da *práxis*, apontando a relevância da realidade local e de seus sujeitos na construção de práticas educativas transformadoras nas escolas camponesas.

4.2 Desafios na vivência da formação continuada no cotidiano escolar

Historicamente, a formação continuada de professores/as do campo tem sido vista como um campo em disputa, seja por sua abrangência populacional e/ou pelo seu caráter insurgente. O termo "campo em disputa" pode ser usado para referir-se tanto ao conflito político e social que existe no campo, como também à luta por uma educação que valorize a cultura e os saberes camponeses. Dessa forma, a formação continuada é fundamental para garantir que a educação seja um instrumento de transformação social e de empoderamento dos sujeitos camponeses.

Segundo as DPPCRMB, a formação continuada de professores/as do campo é entendida “como política e processo fundamental no fortalecimento da identidade docente e na construção de uma educação adequada às necessidades dos territórios e dos povos camponeses, garantindo-se a transformação social no campo”. Entretanto, toda política enfrenta desafios na efetividade.

Os desafios destacados pelos professores/as coprodutores/as na vivência da formação continuada no cotidiano escolar devem encontrar-se enunciados nas seguintes narrativas.

Eu acredito que ninguém estava preparado, nem mesmo a equipe gestora, nem professores e acabou que nós sentimos também grande diferença, porque nós não tínhamos muito materiais, cada um ia procurar o seu material para poder trabalhar. Por exemplo, eu trabalhei na escola do América mesmo. Então, eu ficava assim, meu Deus, o que eu vou fazer. Seria bom para o aluno, mas eu ficava procurando, então era o meu olhar, eu que tinha que procurar, porque a gestão não tinha como me auxiliar, então era eu que tinha que procurar o que eu ia começar a trabalhar com aqueles alunos. Foi bom, mas foi difícil, porque nós não tínhamos muita coisa para trabalhar. Então, nós é que íamos atrás de ver o que poderíamos trabalhar como aluno. Porque a gente nunca tinha isso, por exemplo, se fosse falar sobre frutas, alimentação, era sempre focado no sul, em outras regiões, e não, por exemplo, aqui no Pará, as frutas regionais daqui do Pará, da nossa própria região, não existia nos livros a manga, não existia o tucum, não existia essas frutas regionais, então era isso que a gente tinha que produzir o próprio material. (PEC)

E voltando para 2021, 2023, por isso que eu achei, que eu senti falta, porque a gente tem muita dificuldade com esses alunos que não tiveram esse apoio, esse acolhimento no início. Tanto que 2021 para 2023, as formações foram muito corridas, de pessoas que eu olhava, eu via que tinha muita didática, mas aquela sensação de proximidade realmente com sala de aula, eu não via isso. E isso afasta porque nós, como

professores, a gente olha como assim você consegue falar algo da sala de aula se você não vivenciou isso. E eu via repetição no início de 2013, em alguns fatos de professores remanescentes desse período, quando eles apareciam, que era o que dava um gás a mais da proposta. Então a gente foi muito abarrotado nesse período de muito projeto. Muito tempo, muito teste, muitos afazeres, sem um tempo hábil para colocar esses alunos. Por exemplo, amanhã eu vou ter uma prova de fluência. Eles fizeram semana passada duas provas do SISPAE, minha turma é de segundo ano. Então, torna-se para a gente angustiante e torna-se para as crianças também, porque eu vim com a ideia inicial da minha formação, que o importante era o aluno aprender, gostando do que está fazendo, do conhecimento, trazer para dentro de sala de aula, a partir do que ele trouxe para mim, e assim elaborar as habilidades e competências que é o caso da BNCC agora, que a gente tem que ver essas habilidades, que é onde a gente não via tanto, mas agora a gente tem que ver o código. [...] (PECAI)

Estou atuando nessa escola e na rede municipal como professor do modular do campo, desde 2017. Cheguei aqui na escola no período da pandemia, 2019, 2020, e nós já chegamos com esse desafio de encarar essas turmas nesse período. Atuante no município desde 2017, eu percebo uma formação continuada que é carente para essa questão da educação do campo. A gente não tinha formação específica para isso, tanto que quando eu fui lotado para ser professor do modular e fui trabalhar nas escolas do campo, a gente leva o currículo que a gente encara quando a gente sai da faculdade, aquele currículo padronizado. Não que não seja necessário um currículo padronizado, a gente atende muito os conceitos universais, aquilo que precisa ser repassado para os alunos. Eu, como professor de História, não tenho como desvincular o conteúdo que é universal para uma realidade do campo. Mas também senti muita dificuldade, sim, em informações específicas para a gente lidar com essas escolas que são o campo. Em 2017, a gente não tinha informação específica para isso. [...] (PEC)

Durante as vivências que eu tive, a gente realmente passou por desafios. Porque era uma prática que, nesse momento, tinha que ser voltada para a realidade dessa comunidade, dessas comunidades, e a gente tinha formações, a SEMED já estava fazendo essas formações, essas jornadas pedagógicas nesse período com a gente, orientando os técnicos, e os técnicos reuniam com a gente, com os professores e nos repassavam, nos encaminhavam no que a gente poderia estar trabalhando com os nossos alunos, voltado para essa realidade que era por meio dos complexos temáticos nesse período. E não era fácil para a gente, porque era uma realidade completamente diferente daquela que a gente já estava usando o livro didático, falando de cima para baixo para os alunos, de forma hegemônica, porque não era voltado para a realidade desses alunos, os livros que eram produzidos naquele momento. Mas, ainda que eles não tivessem nada que constasse da realidade local, a gente era orientado, a partir disso, buscar elementos dentro dessa comunidade, que a gente pudesse estar trabalhando com os alunos. por meio da cultura, da identidade da comunidade, das produções que realizavam dentro da agricultura, dentro da questão da pesca. É um desafio muito grande, não é fácil, porque também é uma outra realidade, mas, nessa perspectiva também quilombola, a SEMED tem buscado fazer formações, sim. (PEQ)

É necessário melhorar e muito, porque eu, enquanto professor que atuo no campo, uns sete a oito anos, venho trabalhando todos esses anos, não acho aceitável receber uma formação direcionada específica para a formação do campo apenas agora, no ano de 2024. Nós, professores, do sistema regular e que atuamos no campo, tivemos uma formação específica e direcionada e pontual somente no ano de 2024. Para mim, não é aceitável, não é apropriado. E a gente precisa problematizar isso, que tipo de técnicos pedagógicos estamos assistindo. Precisam melhorar isso aqui, precisam melhorar esse tipo de trabalho e precisam, na verdade, verificar os recursos humanos que conduzem a educação do município. (PEC)

Na percepção de coprodutores/as, os principais desafios foram: a) despreparo teórico-prático; b) falta de materiais e recursos pedagógicos regionalizados; c) pandemia da covid-19 e sua influência nas aprendizagens estudantis; d) aligeiramento da/na formação continuada; e) formação continuada com enfoque teórico; f) prescrição e padronizar curricular via BNCC; g)

conflito entre o currículo local e o currículo global; h) obrigatoriedade de efetivar programas educacionais externos; i) influência negativa das avaliações de larga escala no trabalho docente.

Partindo disso, é importante destacar que essa realidade foi constatada durante a nossa imersão no campo de pesquisa, mesmo que as narrativas não façam todas essas elucidações. Durante a pesquisa de campo na EMEIF Brasileiro Felício da Silva (campesina, comunidade de Tamatateua) me deparei com um painel em seu hall de entrada em que estavam as logomarcas dos programas e projetos externos desenvolvidos pela escola, são eles: Escola de Tempo Integral; Alfabetiza Pará; Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE); Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNAC); Pacto Nacional de Recomposição da Aprendizagem (PNRA); Escola das Adolescências; Recomposição de Aprendizagem. E não sobrava tempo para projetos locais.

Na esteira desses programas, a precarização do trabalho docente vem sendo disseminada e naturaliza a formação continuada a partir de estratégias reguladoras de demandas externas à atividade de professores/as do campo, o que contribui à despolitização das práticas educativas. Essa despolitização está presente, com maior ou menor intensidade, mas constatamos que pelas mãos de muitos/as professores/as a luta pela formação continuada como direito do professor, para qualificação do trabalho pedagógico e articulação entre conhecimento e profissionalidade.

Outra questão a ser ressaltada é que há uma disputa entre o currículo local e o currículo global, pois narrativas de técnicos da SEMED, gestores escolares e coordenadores pedagógicos denunciam que desde 2017, quando a BNCC foi homologada como normativa curricular, houve muita pressão sobre a gestão da SEMED para que fosse elaborado um documento curricular municipal para atender às prescrições dessa política federal. Essa imposição foi prejudicial à implementação da formação continuada de professores/as a partir das realidades bragantinas.

Coadunando com esse posicionamento, uma professora coprodutora relata que:

Já de 2017 para 2020, que teve a mudança, eu não senti tanta diferença quando se saiu desse primeiro momento para o outro. No entanto, eu senti que a maioria dos professores, eles não conseguiam, os que não fizeram parte desse projeto inicial, eles não conseguiam se desvincular do currículo, daquela coisa já determinada, eles precisavam de uma fórmula. E a proposta era totalmente diferente, era a gente que organizava o currículo, principalmente porque eu sou do campo. Então, a minha formação para cá foi olhar o saber do local. Então, eu senti facilidade em elaborar minhas aulas com esse saber local. Então, eu não senti também, novamente, essa dificuldade que alguns professores comentavam nas formações, porque lá nas formações, a gente tinha contato com outros professores. [...]. Eu não sentia algo novo. Então, eu já estava me sentindo, não tendo o desafio de fazer certas mobilidades, eu já percebi que na própria escola, na minha escola, com a mudança também de outras gestões, já não era mesmo processo, porque eu participei do museu, e foi muito interessante, foi aí que eu mostrei um pouco do que a gente trabalhava. (PECAI)

A partir da narrativa, podemos inferir que, no Brasil, milhares de escolas do campo estão vivenciando uma realidade similar a essa, pois é através desses programas que o governo federal tem feito a vinculação de recursos para a educação pública. A professora colaboradora destaca a necessidade e a existência de “fórmulas” para a elaboração do currículo escolar, compreende-se que nessa atual conjuntura local não haverá inovação no processo educativo e nem práticas transformadoras. Um exemplo nítido desse processo é BNCC, que com sua lógica prescritiva avança dentro da escola, na formação continuada e na prática pedagógica de professores/as.

Outra narrativa, destaca a vinculação as avaliações de larga escala, a exemplo do SAEB, com a BNCC, já que todos os programas federais estão vinculados a esse referencial curricular, e por essa razão os/as professores/as se sentem “obrigados/as” a deixar em segundo plano o enfoque no currículo local em detrimento da imposição do currículo global. Essas avaliações são usadas para definir indicadores educacionais de forma desigual, pois sendo padronizadas e aplicadas em todas as escolas brasileiras não se preocupam com as especificidades estudantis.

Essa situação é evidenciada na seguinte enunciação:

Na minha opinião, eu percebo que, às vezes, como a gente foca mais nas provas, mais, nos projetos que vêm do governo, não que a gente deixe de trabalhar o local, mas a gente deixa de lado um pouquinho algumas, vamos dizer, alguns trabalhos novos que a gente poderia estar se aprofundando dentro da sala de aula para a gente estar produzindo essas provas que são avaliativas e que são diferenciadas. E aí a gente trabalha mais a área nacional, porque as provinhas não caem sobre o local, caem sobre questões nacional. E as nossas crianças também, elas têm um pouquinho de dificuldade na sala de aula, porque a gente percebe que as mães, nem todas, são alfabetizadas e as provas vêm com muitos textos. (PECAI)

Nota-se, assim, que cabe aos professores desenvolverem práticas pedagógicas oriundas de políticas verticalizadas e padronizadoras, como mero executores de planos e programas preestabelecidos, retirando de seu trabalho a dimensão de cientista e pesquisador da educação. Dito de outra forma, os/as professores/as têm sido alijados do planejamento didático a partir da singularidade das demandas de contextos locais e de desenvolver seu trabalho com autonomia.

Hypólito (2019, p. 196) afirma que:

[...] a escola está crivada por políticas que pretendem submetê-la cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo. Não obstante, o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente. Assim, os efeitos do gerencialismo e do conservadorismo sobre o currículo, sobre a gestão e sobre o trabalho docente são profundos e atingem o cotidiano escolar. As políticas de avaliação reforçam todo este apelo conservador em relação à escola, contudo as ações docentes de resistência estão presentes na reinterpretação e na tradução das políticas [...]. Uma dessas ações passa pela formação docente.

Para o autor, é preciso pensar em “ações de resistências” que ajudem na “reinterpretação e tradução” das políticas globais para o enfrentamento e a superação dos desafios cotidianos. Sendo a formação continuada a principal estratégia para a sua efetividade deve fundamentar-se na epistemologia crítica e na insurgência de práticas pedagógicas à emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, Santos (2023, p. 142) destaca que:

[...]. São muitas as formas de opressão pelos quais a decolonialidade luta e movimenta os povos subalternizados a lutarem contra. Dentro das escolas, por exemplo, aliar a aprendizagem dos saberes que o currículo escolar propõe aos saberes culturais de um contexto social real, seria começar a transgredir o modelo colonial de educação. Assim como, alinhar esses saberes à formação do (a) professor (a) seria acreditar em uma formação mais efetiva.

Para a autora, a efetividade da insurgência na formação continuada de professores/as do campo perpassa pela resistência no interior da própria escola, pois as práticas pedagógicas materializam pressupostos e intencionalidades da formação que tem sido proposta e efetivada. Ballestrin (2013, p.105) considera que a decolonialidade é o “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”. A esse respeito, Mignolo (2008) afirma que além do pensamento descolonial, é necessário o fazer descolonial.

Desta maneira, uma alternativa outra é definir caminhos e criar políticas públicas que respeitem a diversidade local e superem os obstáculos em todos os aspectos, em um movimento dinâmico, coletivo e dialético de ação-reflexão-ação, reiterando a responsabilidade da Escola como um lugar de problematização das realidades, de construção dos saberes e vivência cidadã. A busca pela decolonialidade sugere uma forma de vida, em que viver o decolonial é refletir na prática cotidiana a busca de formas de (re)existências, entre as fissuras sociais (Walsh, 2017).

As enunciações revelam que há desafios na formação continuada de professores/as do campo no município de Bragança-PA que refletem a complexidade do contexto educacional, social e político e a compreensão desses desafios nos permite elucidar como a decolonialidade pode oferecer uma lente crítico-reflexiva para pensar a formação e as práticas pedagógicas: a) incluir experiências práticas e em contextos reais integrando saberes locais e promovendo parcerias com as comunidades locais; b) investir na criação de materiais didáticos que reflitam na cultura local e que facilite o trabalho de professores/as e o consequente enriquecimento do aprendizado dos alunos; c) promover discussão crítica sobre as necessidades das avaliações em larga escala buscando alternativas que respeitem especificidades regionais; d) criar políticas que garantam a autonomia de professores/as na construção do currículo escolar permitindo uma

abordagem contextualizada e colaborativa; e) estimular a pesquisa e a inovação com projetos que envolvam alunos e professores na construção de conhecimento em ambiente inclusivo.

Isto posto, a (de)colonialidade surge como possibilidade outra para essa emancipação. Porém, não basta lutar contra as forças hegemônicas, é preciso ir além, se contrapor a quaisquer forças e/ou sistemas de dominação moderno-coloniais que ainda existem em nossa história e são reproduzidos pelas escolas. As lutas e as resistências que vivenciamos, hodiernamente, são tentativas de superação do padrão de poder/saber imposto pela opressão do modelo colonial.

4.3 Resultados da formação continuada nas práticas pedagógicas

Em relação aos resultados da formação continuada em suas práticas pedagógicas, os/as professores/as enunciaram de forma unânime que foram positivos e destacaram alguns avanços ao longo do decênio 2013-2023. No escopo de evidenciar os aspectos indicados, vinculamos as narrativas aos temas: Elaboração do Plano Municipal de Educação; Inovação na formação continuada; Valorização da Educação do Campo e dos conhecimentos locais; Problemática da realidade através do trabalho pedagógico com projetos (alunos e professores/as); Autonomia da escola e de/as professores/as para elaborar o currículo e resistência às políticas globais.

Isto posto, iniciaremos as compreensões acerca das narrativas, destacando a “elaboração do Plano Municipal de Educação (PME)” no ano de 2015. A narrativa destaca que:

Em relação às formações, eu acredito que a formação continuada, ela é perfeita, assim no sentido de dizer que tem que ser, tanto que o nosso plano de educação, ele fala isso da formação continuada. E, apesar da gente às vezes reclamar um pouquinho, mas é necessário, porque a gente precisa estar se atualizando, precisa estar se articulando para poder desenvolver um trabalho melhor, mas eu ainda digo, que a gente precisa ainda de muito mais, de outras formas, de práticas, de formação, para que a gente realmente consiga alcançar os nossos objetivos, porque trabalhar numa escola quilombola, ela precisa, assim, de uma atenção.[...]. Assim, diretamente com a escola, porque ela articula, mas de modo geral, e é todo mundo, da Escola Bragantina, e não só com a gente, eu acho que a nossa escola, eu enquanto coordenadora e enquanto professores também, sentimos falta dessa parceria. (PEQ)

Sobre o PME destacamos que se trata de uma política municipal, que legitima os anseios, necessidades e perspectivas das populações bragantinas do campo pois com as suas representatividades participaram ativamente das conferências de educação que permearam todo o processo de escuta, diálogo e proposições das metas e das estratégias voltadas à Educação do Campo, às escolas campesinas, seus estudantes e suas comunidades escolares.

O destaque para o “Plano Municipal de Educação”, evidencia que os/as professores/as do campo têm conhecimento sobre esse documento importante para a formulação das políticas educacionais no território bragantino, principalmente aquelas relacionadas às escolas do campo que encontram-se localizadas em regiões distintas, campos, praia, quilombo, floresta, etc. Mas, esse dispositivo não é o único que garante o direito à educação para as populações camponesas.

Em relação ao aspecto “inovação na formação continuada”, enunciações elucidam que:

Como eu te falei, inicialmente ele influenciou diretamente, até porque eu me sentia imatura em dar aula. E ele foi o meu suporte, inicialmente. Mas depois, conforme a experiência do teu trabalho, você já consegue ter domínio do que você acha que é bom para o seu trabalho. Então, já passando os outros anos, já não fazia tanta diferença. Inicialmente fez. Eu digo que ele foi o suporte para eu desenvolver tudo o que eu faço dentro de sala de aula. Eu pego muito do que eu já aprendi, essas formações passadas, principalmente no início do meu trabalho, e os materiais eu vou pesquisando em cima disso. Porque eu vejo que às vezes só tem algumas mudanças, mas nada muito diferente do que foi feito lá atrás[...]. E eu sinto facilidade porque foi algo que é como se eu tivesse seguido como fosse a minha forma de ensinar e de facilitar para mim. Então, pode até vir uma outra metodologia, uma outra formação, pode acrescentar, mas esse é a minha raiz, é a minha palavra. (PECAI)

A gente recebe o conhecimento teórico do tema das relações étnico-raciais com cursos de 60h pela SEMED e pela UFPA, faz um diálogo muito grande com a aprendizagem criativa, porque a gente faz parte da rede de aprendizagem criativa, que é para trabalhar mesmo essa questão da mão na massa, de atividades muito práticas com alunos. E o resultado é que a gente percebe hoje é um movimento que vem, a cada ano, aumentando, porque a nossa orientação é que as ações sejam realmente desenvolvidas desde o início do ano letivo. Algumas escolas conseguem, outras não. E que o mês de novembro seja para a socialização dessas práticas em alusão à consciência negra. A gente faz essa orientação. Referente à escola Quilombola América Pinheiro de Brito, a gente observa que desde 2019, as ações têm se evidenciado e fazem parte do currículo escolar desde o início do ano. Mesmo porque é regido por uma diretriz da educação escolar Quilombola, que é a Resolução CNE nº 08/2012. Ela orienta que as escolas em comunidades tradicionais, Quilombola, elas sejam desenvolvidas ações ao longo do ano de valorização dessa educação de uma matriz africana. A gente tem um resultado bastante positivo. (PEQ)

Começar em 2013 na rede municipal e, juntamente, começar com uma nova estrutura de currículo foi algo totalmente inovador e desafiador [...]. Mas, assim, foi algo enriquecedor para a gente também explorar o conhecimento do nosso cotidiano. [...]. Meu Deus, trabalhar um currículo a partir da realidade. Eu tive que conhecer o Tamatateua, tentar explorar esses conhecimentos, que até hoje em dia a gente é consciente o quanto que a possibilidade não se esgota. O tema do currículo "Tamatateua, a minha história, meu lugar", ficou por 10 anos. A gente atualizava o nosso projeto político pedagógico, e a gente via as possibilidades de ressignificá-los. [...]. Então, as formações, elas nos inspiravam a pesquisar cada vez mais a nossa realidade. Como eu posso falar, em 2014, eu fiz um trabalho de intercâmbio para a praia, com a professora Leide, lá na Escola Domingos de Sousa Melo, que é na vila dos pescadores. Então, assim, a gente tinha muitas possibilidades. Foi algo inovador, claro que assusta um pouco, eu me sentia desafiada a cada vez mais pesquisar, explorar, mas também foi algo encantador. (PEC)

Dessa maneira, a “inovação na formação continuada de professores/as” em interfaces com identidade docente e da escola camponesa é latente. Corroboramos com Nóvoa e Vieira (2017), ao destacarem três mudanças centrais à escola do presente e o papel de professores/as.

A primeira implica em aprender na escola a trabalhar de modo colaborativo, entre estudantes e professores. Na segunda, as práticas educativas precisam mobilizar o trabalho dos estudos de modo flexível, com tempos coletivos e individuais/personalizados. Por fim, a terceira mudança relaciona-se em oportunizar aprendizagens pela pesquisa, em que a curiosidade, investigação, descoberta e sistematização de conhecimentos, uma tarefa da escola. É preciso interpretarmos as mudanças no trabalho docente por relações entre conhecimento e contexto histórico-social.

Nesta perspectiva, as enunciações de professores/as coprodutores/as elucidam que:

Em relação aos resultados, são positivos, tanto como professora, quanto dinâmica de aprendizagem para os alunos, principalmente quando se trata de conhecimento regional, que a gente a partir de um certo momento aqui, um certo período, como você falou, a gente passa a valorizar esses conhecimentos locais, a educação do campo começa a ser enriquecida para que a gente pudesse incutir na cabeça do aluno daqui da região, a riqueza que eles têm própria aqui e que eles não precisavam estar somente lá fora. Só que depois de um tempo, essas mesmas formações também, esses mesmos documentos nos mostraram que a gente além de fazê-los valorizar e reconhecer, a gente também fazia uma mudança na cultura deles regional, eles precisavam se manter antenados e ligados à cultura lá de fora. Inverteu, depois voltou. E hoje a gente vê o quanto isso foi enriquecedor para eles. [...]. (PEQ)

Diante dessas formações que a gente teve, diante de toda essa revolução que a gente teve, de 2013 a 2023, a gente percebe que foi super corrido, cansativo, você precisa estudar mesmo. E isso, a meu ver, é super positivo, diferente do que era lá antes, em que você não era incentivado a estudar. Você precisa buscar a questão de produzir, de fazer, de organizar o projeto, de criar o projeto, de buscar as problemáticas e resolver. E isso enriqueceu tanto o professor, enquanto profissional, quanto o alunado, enquanto cidadão mesmo. Então, para mim, o resultado é muito positivo, muito positivo. Essa mudança toda temporal aqui vai enriquecer muito a gente enquanto profissional, enquanto comunidade escolar. (PEC)

Então, a gente buscava fazer esse levantamento na comunidade para poder trazer para a sala de aula, trabalhar algo local com eles, além das questões também científicas, não deixando de lado, mas sempre fazendo aquele link com a realidade local desses alunos, e inclusive, na comunidade do Tamatateua, a gente produziu um vídeo falando sobre essa realidade da comunidade, fazendo pesquisa com pessoas mais velhas, quais eram as suas profissões, como elas realizavam essas práticas, quais as dificuldades que elas sentiam naquele momento. No caso, eles trabalhavam muito com a prática do caranguejo lá. E, dentro dessas entrevistas que os alunos realizavam, juntamente comigo, com a professora que orientava como fazer esse trabalho, a gente produziu um vídeo, e esse vídeo foi exposto na praça dos eventos. quando era o Museu Pedagógico. Então, foi um trabalho muito significativo, foi muito bom para os alunos também, que viram o seu trabalho, eles se sentiram protagonistas dentro do processo. E foi muito importante, porque, até então, os trabalhos eram muito pontuais, era só aquele trabalho ali dentro da sala de aula, não se tinha essa vivência do aluno na pesquisa, na busca, inserido de forma direta com a pesquisa. Então, essa orientação da SEMED foi muito significativa nesse processo. (PEC)

As narrativas nos fazem refletir sobre “valorização dos conhecimentos locais” para que os/as alunos/as possam se reconhecer camponeses e não vejam o campo como um espaço-tempo vinculado ao atraso em relação ao urbano. É urgente o conhecer e o (re)conhecer seu lugar de existência como mola propulsora para ações educativas inovadoras nos territórios do campo. No programa “A Escola Bragantina em Construção Coletiva”, o enriquecimento cultural dos/as

sujeitos/as do campo foi uma realidade vivida com muita nas escolas principalmente no tocante à Educação do Campo em articulação com a interculturalidade e com a formação continuada.

Nesse sentido, planejar a formação humana, social e político outra dos povos camponeses significa projetar os processos educacionais a partir do lugar onde essas populações vivem, produzem conhecimentos e se desenvolvem socialmente, ou seja, a Educação do Campo só pode ser estruturada e (re)estruturada pelos sujeitos que vivem e trabalham no campo, ou seja, uma proposta de formação humana libertadora e emancipatória requer um olhar singular para a sua formulação. Por isso, a participação ativa e efetiva dos sujeitos do campo é tão preciosa.

Nota-se, assim, que os trabalhos com projetos locais que, problematizavam a realidade dos alunos e buscavam soluções reais às situações vivenciadas, trouxeram uma significativa inovação à organização pedagógica das escolas do campo, conforme enunciam estas narrativas.

Agora a gente percebe que essa mudança que aconteceu, esse interesse pautado mais nessa educação do campo, na realidade dos alunos, das comunidades, em Bragança que são muitas. Tem muitas escolas do campo e esse interesse e essa preocupação também da própria secretaria em fazer essas formações continuadas, de oferecer cursos e formações, isso tem ajudado muito na vida diária, no convívio dia a dia com os alunos. E eu acredito que tem mudado significativamente o conceito de ensino-aprendizagem a partir desse contexto de entender a realidade do aluno, a localidade que o aluno está inserido, de qual comunidade ele faz parte, o que é a realidade daquele local. [...]. A escola tem desenvolvido, por exemplo, projetos que envolvem os alunos a partir da sua realidade. [...]. O ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento dos alunos tem sido, eu considero que tem sido bastante proveitoso, tem melhorado consideravelmente, quando a gente passa a entender a realidade que esse aluno está inserido, e como a gente tem desenvolvido as nossas práticas dentro da escola, baseado naquilo que ele convive. (PEC)

Bom, eu percebi que tiveram muitas mudanças, eu estou presente no município desde 2008. Então, eu passei por aquele período que foi a formação do Escola Ativa, quando eu me deparei com essa nova formação para professores, que foi naquele período do Museu Pedagógico, eu senti, assim, um grande impacto. Mas um impacto positivo, porque nós começamos a trabalhar com um novo currículo que era direcionado para os alunos daquele local. Então, eu não trabalhava só em uma escola, eu trabalhava em várias escolas. E cada escola era uma realidade diferente, eu não podia trabalhar o mesmo currículo que eu trabalhava na Escola América, eu não podia trabalhar lá na Júlia Quadros, porque eram realidades totalmente diferentes. Então, quando passamos a trabalhar dessa forma, que era focada, para mim, foi um impacto bem positivo. Porque a gente partia mesmo da realidade de cada aluno e isso é mais fácil para o aluno despertar o conhecimento e autonomia para organizar o currículo. (PECAI)

Outro aspecto relevante destacado nas narrativas e que devemos evidenciar diz respeito “a autonomia da escola e de professores na elaboração do currículo escolar e do planejamento”. A autonomia de professores é fundamental para a construção de um currículo escolar relevante e significativo, permitindo que construam o currículo a partir das necessidades e características dos contextos reais, valorizando a cultura, os saberes e as experiências das comunidades locais.

A esse respeito, é importante ressaltar o que destaca as DPPCRMB.

A maneira como se planeja e se organiza o trabalho didático-pedagógico relaciona-se intimamente com questões, como: quem é a criança que chega à escola? Que infâncias e adolescência elas(es) nos revelam? Qual o papel dos professores e gestores educacionais no Ensino Fundamental? Qual a importância de se planejar para esse aluno, considerando, suas vivências e conhecimentos que traz para a escola? É pensar em qual a melhor forma de organizar o trabalho pedagógico para atender ao aluno revela os sentidos que atribuímos ao trabalho docente e à própria função da escola.

Nas escolas da Rede Municipal de Bragança, há diferentes espaços e tempos para o planejamento e a avaliação do trabalho pedagógico, tem se firmado pela máxima do diálogo e coletividade de Paulo Freire, onde os profissionais da educação se agrupam de acordo com suas funções e na organização constroem seus currículos escolares: a) aqueles em que direcionam e estabelecem as diretrizes do Projeto Pedagógico (PP) que toda a equipe deve considerar com reuniões e Paradas Pedagógicas; b) aqueles em que os professores de cada ciclo se encontram, regularmente, para pensar e definir o trabalho com as crianças, adolescentes, jovens e adultos, tais como: grupos de estudos e/ou formação na escola; c) aqueles em que cada professor organiza as atividades que darão materialidade às ideias definidas pelo coletivo escolar, junto aos alunos.

A organização do trabalho pedagógico da escola bragantina, está inserido dentro do plano global da escola e inclui necessariamente o papel social da escola, suas metas e seus objetivos e esse por sua vez, desmembrado no planejamento dos professores em um universo de dois tempos curriculares, quais sejam: um plano no período bimestral e um no quinzenal. Cada um deles estão distribuídos nos tempos curriculares da seguinte maneira: No tempo curricular bimestral – é elaborado de forma coletiva e sintetiza os elementos estruturantes da escola, para um bimestre. No tempo curricular quinzenal – a partir do plano curricular bimestral o professor elabora o plano de ensino para quinze dias, levando em consideração o diagnóstico e a especificidade de sua turma, é este planejamento que se materializa em planos de aula, sequências didáticas ou projetos (Bragança, 2022, p. 146-147).

Diante dessas normatizações, a enunciação de um professor coprodutor evidencia:

Mas penso que nós tivemos resultados excelentes. E percebo que vem só melhorando. Porque como eu trabalho desde 2000 nessa escola, passou várias gestões, a gente observava que nas formações já estava lá o currículo pronto, pronto e acabado. Não, e agora a gente tem essa autonomia e reúne, até o tema do nosso currículo, a gente decide anual. Este ano, na verdade, desde o ano passado, é Amazônia Bragantina, Linguagens e Práticas Socioculturais e Vida no Campo. Esse é o nosso tema gerador da nossa matriz curricular. (PEC)

Ao longo desses anos, eu percebo que as formações que a SEMED tem realizado ao longo desse período, elas são formações que causaram uma grande transformação dentro da educação, pois muitos professores conseguiram aprender bastante coisas relacionadas aos trabalhos pedagógicos em sala de aula, conseguiram desenvolver os seus trabalhos com mais êxito, começaram a perceber mais a educação em si, a importância da educação hoje, em trazer uma educação de qualidade para a educação bragantina. Foram momentos de muito aprendizado aos professores, aos docentes da rede municipal de ensino de Bragança. Foi muito proveitoso as formações, trouxe bastante conhecimento para poder desenvolver mais dentro de sala de aula. (PECAI)

Partindo da narrativa, compreendemos que a autonomia docente é essencial na definição do currículo escolar, pois envolve mudança e transformação, constituídas por relações mutáveis entre o conhecimento, a identidade, o poder e a consciência. Assim, a autonomia docente, não deve se sobrepor à participação da coletividade, pelo contrário, precisa contribuir para qualificá-

la pela dialogicidade, de modo que seja possível problematizar a seleção dos conhecimentos que integrarão o currículo da escola e as ações de formação continuada de professores/as.

Em relação a necessidade da autonomia docente, as DPPCRMB enfatizam que:

Uma condição importante para que os professores sejam criativos e autores de sua produção junto aos alunos é a liberdade e autonomia para atuar. Tal autonomia, é claro, não é ilimitada. Deve ser respeitada, desde que mantenha coerência com os princípios e pressupostos teóricos e metodológicos explicitados no Projeto Pedagógico da escola e nessas Diretrizes Curriculares as quais, em consonância com a legislação brasileira, definem, como um dos objetivos centrais da escolarização, a formação de sujeitos emancipados intelectual e politicamente, logo, melhor preparados para exercer seus direitos e deveres como cidadãos (Bragança, p. 147). Para isso, a Secretaria Municipal de Educação oportuniza em meio aos diálogos freireanos, autonomia aos seus profissionais da educação, esses que estão no chão da escola e produzem conhecimento, para além de qualquer documento descritivo e normativo nacional. Todavia, nossa defesa é pela valorização do sujeito histórico e suas produções de conhecimento que podem ser articulados posteriormente com os dois documentos, o que torna singular no contexto sociocultural (Bragança, p. 150). Ressaltamos, enfim, que o norte do trabalho pedagógico proposto por estas Diretrizes é o da construção de práticas mais solidárias e cooperativas, muito mais capazes de fortalecer professores e alunos confiantes em sua condição de ensinar e aprender, desenvolvendo-se em todo seu potencial humano. Cabe ainda ressaltar que a concepção de planejamento e organização do trabalho pedagógico apresentada nesta Diretriz destaca a importância de os professores assumirem a intencionalidade do seu trabalho e as escolhas inerentes a ele (Bragança, p. 150).

Num contexto decolonial é necessário aprender a desaprender, para reaprender a pensar e a se conectar com o mundo contemporânea, o que não significa abandonar conhecimentos construídos, mas aprender a pensar fora da estrutura na qual, por vezes, fomos treinados. Dentro desse contexto, a escola é uma estrutura que reproduz discursos e práticas hegemônicas que suprime as diversas formas de existência e (re)existência, indignação e insurgências.

Abreu, Almeida e Pereira (2023, p. 12) reafirmam que:

Por outro viés, compreende-se que a “insurgência”, dentro de uma concepção freireana, a partir da leitura realizada em Mota Neto (2015) e Freire (1987; 2015): compõe a autonomia da classe oprimida perante a classe opressora, e almeja uma sociedade justa, solidária, amorosa preocupada com o reconhecimento e identidade cultural dos sujeitos, mesmo que para isso haja conflito com os interesses que mantém o sistema capitalista – visto que para o capitalismo não existe a possibilidade de emancipação real da sociedade, pois, este acumula o capital por meio da exploração e desigualdade social da classes sociais.

Pensar a formação de professores/as num diálogo com a decolonialidade pode trazer possibilidades para uma educação plural que reconheça outras formas de ser e pensar e possibilite a ressignificação de experiências, o combate às desigualdades e a formação de uma

sociedade mais humanizada. Nessa direção, podemos depreender que não deve ter sido um momento fácil para os/as professores/as do campo, já que tiveram suas vozes silenciadas e seus trabalhos invisibilizados pela lógica da BNCC, enquanto propulsora da formação continuada.

Notadamente, as narrativas dos/as coprodutores/as permitiram-nos compreender como a formação continuada de professores/as do campo efetivada pela Escola Bragantina têm reverberado em seus cotidianos praxiológicos, especificamente nas suas práticas pedagógicas. Além disso, evidenciaram que a formação continuada na Escola Bragantina obteve resultados mais exitosos no período de 2013 a 2016, quando houve a implementação de um conjunto de ações formativas pela SEMED que melhor atenderam às necessidades e interesses profissionais. E que a partir de 2017, quando a BNCC foi homologada pelo MEC e se tornou um referencial curricular obrigatório, sentiram-se tensos e divididos entre o currículo local e o currículo global.

Frente a isso, a formação continuada tem sido usada para impulsionar o neoliberalismo na educação, que tem se materializado por uma série de programas educacionais impostos às redes de ensino. A BNCC trouxe a intensificação das políticas educacionais de caráter global nas escolas campesinas e a formação continuada passou a ser usada para responder às demandas externas. Desse modo, as políticas locais da Escola Bragantina para a formação continuada de professores/as ficaram enfraquecidas, mesmo com a aprovação das DPPCRMB fundamentadas nos princípios epistemológicos da concepção freiriana de educação.

É relevante salientar que, nem a mudança/transição de gestor municipal em 2017, deve ter sido tão tensa, pois subvertendo a descontinuidade inerente as políticas públicas no Brasil, a SEMED Bragança deu prosseguimento a implementação de um currículo pensado a partir das realidades locais e fundamentado nos princípios de Paulo Freire, mesmo sabendo que o diálogo com os princípios da BNCC seria incoerente. Assim, a luta e a resistência seriam constantes.

Sobre essa processualidade, as DPPCRMB destacam que:

É na filosofia dos sujeitos e suas identidades que acreditamos na (in)viabilidade da homogeneização do currículo, presente nos documentos oficiais orientadores e normativos da BNCC e no DCE, uma vez que existe uma heterogeneidade nas formas de vida articuladas ao bem viver bragantino, e isso, é um elemento primordial na educação Freireana e nessa diretriz curricular: trazer o sujeito de existência, de vida, de identidades para o saber/fazer docente (Bragança, 2022, p. 12).

Por essa razão, os/as professores/as coprodutores/as, enunciaram que perceberam a modificação do enfoque da formação continuada na rede municipal de ensino de Bragança. E por isso, estavam deixando de vivenciar o currículo local para se dedicar ao currículo global. Outrossim, podemos apontar que, há um “saudosismo” em todos/as os/as professores/as pelo

movimento formativo vivenciado de 2013 a 2016, mesmo que tenham participado do PNAIC que foi uma política de formação continuada com concepção, estrutura e enfoque pragmático.

No entanto, é imprescindível, quando se trata da formação de professores/as, contemplar aspectos como a reflexão sobre a ação, a autonomia e a identidade profissional, defendidas por diferentes estudiosos como fatores primordiais à formação docente. Contudo, aprofundamos essa discussão, corroborando com Nóvoa (2013, p. 14) quando afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Nesse sentido, André (2016) discorre sobre a importância da clareza de ser um professor reflexivo partindo das questões filosóficas do tipo: o que é preciso para ser um professor reflexivo? Essa orientação apesar de ter se tornado um chavão ou modismo na literatura e nos cursos de formações continuadas, sendo objeto de crítica de alguns teóricos. O autor define ainda como sendo o professor reflexivo, aquele que se debruça de forma crítica sobre o que está sendo feito, em cujo ato ele deve ponderar sobre aquilo que é bom, com ênfase nos acertos, tendo a flexibilidade de operar com mudança para obter êxito naquilo que se espera.

E nesse processo faz-se necessário registrar, rever as ações com base em leituras bem fundamentadas em discussões e práticas que emergem do contexto coletivo, sobre as quais, após as reflexões, devem ser efetuadas as mudanças necessárias. Sobre isso acrescenta que:

Não é apenas olhar para o nosso trabalho e constatar o que se deve mudar e/ou ajustar, mas realizar as mudanças e os ajustes necessários para que a nossa ação seja mais efetiva ela tem de conseguir fazer com que a maioria dos nossos alunos realmente se aproprie dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias para se desenvolverem e se tornarem críticos e reflexivos (André, 2016, p.19).

Nesse direção, André (2016) destaca que a questão do professor reflexivo avançou, estendendo-se a responsabilidade ao coletivo escolar, na qual numa dimensão mais abrangente, toda escola se envolve numa reflexão crítica da realidade com vista a aperfeiçoá-la.

Sobre a reflexão da prática, Nóvoa (1995, p. 25) aborda que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nessa perspectiva de reflexão abrangente, de não se perder de vista os condicionantes históricos, os contextos sociais e educacionais da prática docente, Veiga et al (2015) explicitam que mudanças econômicas, políticas e sociais justificam as pedagogias propostas nas reformas educacionais e na formação continuada de professores/as, que estão fundamentadas na lógica das competências, em tese vista como mais dinâmica, abrangente e complexa, aliada a avaliação de resultados, porém essa proposta não tem alcançado as devidas aprendizagens dos conteúdos e habilidades, mas o aprender a aprender, voltadas para situações desconectadas da realidade.

Desse modo, fica evidente na fala dos autores que o contexto contemporâneo brasileiro da formação de professores/as é influenciado pela diversidade de influências e tendências em formação continuada, prevalecendo ainda, a perspectiva clássica, porém, embora ainda não em grandes dimensões e abrangências requeridas pelo contexto educacional, já existem influências de um campo razoável da literatura da área em níveis nacional e internacional, com tendências críticas e pós-críticas que abordam a problemática da formação continuada de professores nas práticas formativas, sendo sujeito do conhecimento e objeto de estudo de sua própria formação.

Como já apontado, as políticas educacionais para o campo brasileiro vem convergindo à necessidade de reconhecerem a expressividade do fenômeno de saberes-fazeres docentes camponeses, no sentido de oferecer possibilidades de intervenção na prática cotidiana concreta dos professores, no sentido de que

[...] a profissionalização da atividade docente se constitui na mais evidente proposição para tratar do desenvolvimento profissional sistemático da profissão docente, considerando que essa categoria se desenvolve nas dimensões interna e externa nas quais são mobilizadas atitudes, individuais e coletivas. Tais dimensões são desenvolvidas pela *profissionalidade* (dimensão interna) e pelo *profissionalismo* (dimensão externa). Assim, a importância da profissionalização docente consiste em oferecer subsídios para se compreender a constituição da identidade docente de professores que lidam com as turmas multisseriadas; suas reflexões e intervenções no processo de aprender e ensinar, regido por conhecimentos sobre a profissão docente, consciência de si mesmo, competências e atitudes que lhes permitam compreender as complexas situações do ensino (Garcia, 1999 apud Medeiros e Ramalho, 2017, p. 9).

O professor por meio da profissionalidade busca adquirir os conhecimentos fundantes de sua ação educativa e os saberes de sua profissão. Em seu cotidiano vai construindo relações dos saberes com habilidades e competências que o instrumentalizem profissionalmente, vai definindo sua própria identidade profissional, pois

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos seus significados sociais, e da revisão de tradições. Essa construção é produto de sucessivas socializações no embate de fatores externos e internos, objetivos e subjetivos nos contextos específicos. Esse processo complexo

está mediado por diversos processos de socialização, de construção de saberes no espaço-tempo da formação e do exercício da profissão. Como processo, a profissionalização se expressa em diferentes identidades, características dos contextos sociais, políticos, econômicos, etc (Ramalho e Nuñez, 2014, p. 214).

De fato, é nesta perspectiva que, um conjunto ampliado de políticas e práticas de formação e de profissionalização de professores do campo vem sendo idealizado e construído, pois o fenômeno do esvaziamento teórico tem se apresentado como um elemento colaborador à fragilização das formações de/as professores, em especial na Educação do Campo, em que grande parte dos profissionais desconhecem respaldos legais que fundamentam e orientam as atividades que devem ser desenvolvidas nesses espaços-tempo, seja por falta de entendimento acerca dessa necessidade de trabalhar de forma consciente e com autonomia profissional.

Por conseguinte, a formação continuada de professores/as tornou-se, nas quatro últimas décadas, um eixo estruturante de grande relevância à profissionalidade de professores, no que se refere a possibilidade de desenvolverem e/ou ressignificarem as suas concepções e práticas. Uma das expectativas em relação a formação continuada é que disponibilize conhecimentos que possibilitem aos profissionais da educação uma maior clareza acerca do fazer pedagógico e, conseqüentemente, uma maior autonomia docente e educação com qualidade social.

Tendo em vista a reflexão a partir de um trabalho de formação na perspectiva decolonial, percebe-se na aprendizagem junto aos pares as possibilidades de fortalecimento das práticas pedagógicas em uma perspectiva dialógica e trilhar um caminho de escuta sensível das vozes apagadas e oprimidas pelo colonialismo e pelo capitalismo historicamente demarcado. Assim,

a formação continuada é um ponto extremamente importante, mas, para além da formação continuada, é necessário avançar em muitos e muitos outros quesitos, da maneira como é conduzida a Secretaria Municipal de Educação. Eu penso nesse sentido. Eu tive uma fala, pessoalmente, com o ainda vice-prefeito de Bragança, e aí eu fazer esse tipo de apontamento. É necessário conversar e no meu ponto de vista, melhorar esses recursos humanos, alguns recursos humanos que estão conduzindo a Secretaria Municipal de Educação. A gestão, que vai refletir também, porque é uma equipe, é uma equipe que alguns conseguem caminhar e outros estão estáticos. (PEC)

De certo, observou-se empiricamente que com essa política, a SEMED tem envidado esforços para planejar e implementar ações de formação continuada que tenham maior relação com os contextos de vida e de trabalho de professores e professoras do campo. Em determinados aspectos, a construção coletiva de políticas educacionais que emergem de contextos locais pode estar articulada com a ancoragem na perspectiva da desobediência epistêmica defendido por Quijano (2020), atentando-se para a possibilidade de trabalhar o tema proposto olhando para diferentes instâncias nas quais seja proporcionada “forma outra” de pensar a formação docente.

Para o autor, a crítica ao paradigma europeu da racionalidade/modernidade é necessária e urgente, mediante a descolonização epistemológica, possibilitando a liberação das relações interculturais e o intercâmbio de experiências. A decolonização do poder, do saber e do ser, todavia, somente é viável mediante uma atitude descolonial, isto é, uma postura crítica ante a decolonialidade e suas implicações, criticando a colonialidade em sua tripla dimensão: a colonialidade do ser, que inferioriza seres humanos diferentes; a colonialidade do saber, que marginaliza sistemas de conhecimento diferentes; e a colonialidade do poder, que hierarquiza grupos humanos e lugares para explorá-los, ou seja, vivenciar o giro decolonial e a constituição de um didática decolonial que considere a multiculturalidade e interculturalidade crítica.

Para Abreu, Almeida e Pereira (2023, p. 16), é necessário compreender que:

[...] nesse viés a luta e a libertação das amarras da colonialidade/modernidade: as experiências, os saberes/conhecimentos, as diferenças culturais, e as distintas práticas sociais que são [...] possíveis pelas múltiplas formas de resistências – premissa-força, que demonstra que apesar das violências sobre o ser, o sentir, o pensar e o viver, há perseverança e determinação dos sujeitos sociais de se (re)organizar e mobiliza-se de maneira contínua contra à violência instituída através de um projeto colonizador de sociedade, que transpassa seus corpos, suas identidades, seus saberes, suas narrativas e vivências. [...] a resistência possui um caráter transgressor, intercultural e decolonial de pensar e modificar às relações sociais que estão absorvidas pela colonialidade.

Por conseguinte, a formação continuada de professores/as do campo na perspectiva da decolonialidade, significa estabelecer modos outros de pensar/fazer a formação, em que se atente à voz do educador, e ao diálogo, partindo de cenários conhecidos, mas ainda pouco explorados, mas que apontam a materialidade de avanços significativos no tocante a valorização do saber/fazer docente na educação e escola do campo. Dessa forma, a formação continuada associada ao desenvolvimento profissional não é só uma possibilidade, mas espaço-tempo de construção da identidade e da profissionalidade de professores/as, ampliando as possibilidades de inovação e adaptação de currículos e de práticas pedagógicas às suas realidades existenciais.

De certo, os/as professores/as coprodutores/as, enunciaram desconhecer a discussão sobre a decolonialidade na educação, entretanto, compreendem que princípios das DPPCRMB têm fomentado formação continuada e processos educativos emancipatórios. Assim, evidencia-se a consciência crítica que, tanto a formação quanto as práticas pedagógicas, são instrumentos de insurgência, alteridade, luta e resistência à opressão da BNCC e de todas as políticas globais. Portanto, a perspectiva da (de)colonialidade deve ser um processo que desafie os paradigmas coloniais hegemônicos ao integrar os saberes locais, promover a valorização das identidades, incentivar a participação comunitária e evidenciar educação como agente social emancipador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe, nestas considerações, retomarmos as questões suleadoras desta pesquisa. E, a partir delas, refletirmos sobre a formação continuada de professores/as do campo vivenciada na Escola Bragantina no decênio 2013-2023, objeto deste estudo. No bojo está o entendimento da formação continuada como propulsora da consolidação de uma educação escolar emancipadora.

A primeira questão suleadora nos trouxe a seguinte problematização: que condições ensejaram a potencialização de políticas locais para a formação continuada de professores/as do campo na Escola Bragantina? esse questionamento nos motivou à compreensão da trajetória da formação continuada de professores/as do campo na rede municipal de ensino, vinculada a formulação e a implementação do Programa A Escola Bragantina em Construção Coletiva, proposta que trouxe significativas mudanças na Escola Bragantina em diferentes perspectivas, a exemplo da construção de um currículo oficial estruturado a partir das realidades locais.

As condições que ensejaram a potencialização dessa política local na Escola Bragantina foram: a) gestão municipal ocupada por um prefeito vinculado ao partido dos trabalhadores; b) existência da Coordenadoria de Educação do Campo na estrutura institucional e pedagógica da SEMED; c) necessidade de formulação de políticas para a Educação do Campo, já que 82% das escolas municipais são campesinas; c) atuação efetiva do Fórum dos Caetés de Educação do Campo; d) diálogo profícuo entre a equipe técnico-pedagógica da SEMED e um coletivo de professores/as da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade do Estado do Pará (UEPA) que estudavam e realizavam pesquisas sobre os temas Currículo Crítico, Educação do Campo, Educação em Direitos Humanos, Infâncias, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Quilombola, Formação Continuada de Professores; etc e) aniversário de 400 anos de Bragança e necessidade do planejamento de projetos que evidenciassem as suas características histórica, cultural, ambiental, populacional, educacional, etc. f) necessidade de construção coletiva de um referencial curricular para a rede municipal de ensino; g) autonomia da equipe técnica da SEMED para orientar a construção das diretrizes curriculares para a rede de ensino.

Para a construção dessa política, foi necessário fomentar envolvimento/engajamento da equipe técnico-pedagógica da SEMED, professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as escolares, o que foi alcançado. A pesquisa documental desvelou que no quadriênio 2013-2016, vivenciou-se uma grande e acentuada mobilização em todas as escolas, culminando com a elaboração de um currículo local em perspectiva crítica e a formação continuada como a principal estratégia de implementação; aprovação das leis do PME, PCCR, SME; realização de museus pedagógicos; caravanas pedagógicas; publicações científicas; dentre outras ações.

A segunda questão suleadora problematizou: como se deu a implementação de políticas locais para a formação continuada de professores/as do campo na Escola Bragantina? Essa problematização nos conduziu às compreensões profissionais e pessoais que segundo os/as professores/as coprodutores/as foi muito producente no quadriênio 2013-2016, no entanto, de 2017 a 2023, com a homologação da BNCC os itinerários foram redefinidos de modo a atender às exigências desse referencial nacional, por isso se sentiram tensos e, por vezes, confusos.

A formação continuada de professores/as da Escola Bragantina, no âmbito do Programa “Escola Bragantina em Construção Coletiva” reflete compreensão que se alinha a princípios da decolonialidade. Essa perspectiva busca valorizar saberes locais, promover autonomia docente e criar um currículo que respeite a diversidade cultural e social. A presença da decolonialidade na formação continuada é um tema central que se reflete nas enunciações evidenciando a busca por uma educação que valorize os saberes locais e respeite a identidade cultural, abordagem essencial para descolonizar o conhecimento, promover uma educação transformadora, com a descolonização do conhecimento, valorização de identidades e integração com as comunidades.

Nota-se, assim, que no decênio 2013-2023, a formação continuada de professores/as do campo se fortaleceu e se consolidou na Escola Bragantina, ainda que não tenha percorrido uma mesma linearidade intencional. Por essa razão, nos permitimos fazer inferências em relação ao que fora enunciado pelos/as coprodutores/as: a compreensão de princípios freirianos (sujeitos, territorialidades, práticas) das DPPCRMEB é uma realidade nas escolas camponesas; as práticas pedagógicas perpassam por esses princípios; a implementação de programas externos têm sido prejudicial à consolidação da educação libertadora e emancipatória dos sujeitos do campo; a perspectiva teórico-metodológica da Educação do Campo têm sido fragilizada; há evidências de (de)colonialidade nas práticas pedagógicas, ainda que não sejam intencionais; os princípios freirianos e as premissas-força decoloniais se entrecruzam na libertação e emancipação humana.

Frente a isso, podemos destacar que os/as professores coprodutores/as não reconhecem a decolonialidade como uma epistemologia outra, pelo fato de não conhecerem essa discussão. Mas, entendemos que seus posicionamentos de resistência, de valorização de povos, territórios e territorialidades camponesas, de proteção dos direitos humanos e de luta pela inclusão escolar, evidenciam o saber/fazer em perspectiva decolonial, através de posturas e atitudes insurgentes.

A terceira questão suleadora, problematizou: de que forma a formação continuada se desdobra no cotidiano praxiológico de professores/as do campo?. Essa problematização nos provocou à incursão no campo de pesquisa, nessa direção, nos aproximamos de escolas em territórios distintos: campo, praia e quilombo; intencionando compreender desdobramentos da formação continuada na cotidianidade de escolas localizadas em contextos sócio-histórico

diferenciados. Isso foi interessante e significativo à construção da pesquisa, a imersão nas escolas possibilitou uma excelente receptividade do projeto de pesquisa, o diálogo aberto e solidário com os/as coprodutores/as da pesquisa e o acesso aos documentos analisados.

As incursões revelaram que, os principais desdobramentos da formação continuada no cotidiano praxiológico de professores/as do campo foram: inovação na formação continuada; valorização da Educação do Campo e dos conhecimentos locais; problematização da realidade por meio de projetos didáticos; fortalecimento da autonomia da escola e de/as professores/as para elaborar o currículo. Entretanto, durante os desdobramentos tiveram os seguintes desafios: despreparo teórico-prático; falta de materiais e recursos regionalizados; pandemia da covid-19 e a sua influência na aprendizagem; aligeiramento da/na formação continuada; prescrição e padronizar curricular via BNCC; conflito entre o currículo local e o global; obrigatoriedade de desenvolver os programas globais; e a influência das avaliações externas no trabalho docente.

Todavia, há possibilidades para a superação, a saber: a) formulação/implementação de programas de formação continuada que integrem saberes/fazeres de estudantes e experiências práticas, permitindo que os professores adaptem suas abordagens; b) efetividade na integração entre a escola e a comunidade, através da criação de canais de comunicação pela SEMED com professores/as, gestores/as escolares, estudantes, pais e comunidades escolares para ajustar as políticas educacionais às necessidades locais, a partir dos saberes da cultura material; c) com o desenvolvimento de materiais pedagógicos incentivando os/as professores/as a criar materiais recursos que reflitam a cultura da comunidade local com participação de professores/as, alunos, pais; d) formação de técnicos da SEMED sobre a decolonialidade para que possam proporcionar a formação continuada de professores/as para que possam promover uma educação inclusiva e respeitosa; e) em relação a avaliação de políticas educacionais como a BNCC, deve-se realizar a sua avaliação crítica de modo a impedir que comprometam a autonomia das escolas do campo.

Nessa direção, aponta-se também para a imperiosidade de se reafirmar a necessidade de políticas públicas que promovam formação continuada que mobilize professores/as a participar da planificação da formação para que especificidades e pluriversalidades sejam consideradas e viabilizem a fundamentação teórica para torná-lo um profissional apto a refletir criticamente sobre a sua atuação e sobre a realidade sociohistórica na qual seu locus de trabalho está inserido. Outrossim, a formação continuada de professores/as do campo deve ser concebida como um instrumento para o desenvolvimento profissional e não como uma substituição de sua formação inicial, para que não ocorra a desqualificação do docente. Discutir a formação de professores/as demanda pensar a prática como possibilitadora da aprendizagem sobre a profissão e como eixo

que deve nortear esse processo, requerendo políticas, programas e projetos locais de formação continuada com saberes singulares ao ato educativos nos aspectos teóricos e metodológicos.

Notadamente, enunciações de coprodutores/as desvelaram que a trajetória da formação continuada de professores/as do campo da Escola Bragantina, no decênio 2013-2023, tem sido permeada por desafios, insurgências, lutas, resistências, inovações e resultados satisfatórios, e que há protagonismo de professores/as na construção de um projeto de educação comprometido com os sujeitos que vivem no campo, de uma educação que parte da vida das pessoas, da história da comunidade, com o mundo do trabalho, da relação com a natureza e a forma de tratar a terra, da cultura e saberes próprios dos educandos, das especificidades da Educação do Campo.

A experiência da pesquisa decolonial nos trouxe grandes desafios que perpassaram pela latente necessidade de (re)aprender referenciais teóricos, concepções e procedimentos/técnicas de pesquisa, além da postura na vivência dialógica com os/as coprodutores/as, pois quando optamos pela coleta das narrativas orais intencionávamos garantir o pleno direito à enunciação de compreensões, posicionamentos e cotidianos praxiológicos. Para além das compreensões de aspectos vivenciais da formação continuada e das práticas pedagógicas, a pesquisa nos permitiu viver as premissas-força da decolonialidade, a saber: sentipensar e amorosidade; insurgência e luta; resistência e libertação; razão e atitude frente a percepção de angústias, preocupações e conflitos de coprodutores/as. As premissas-força orientaram toda nossa vivência de pesquisa.

É relevante salientar que, os limites da pesquisa, foram de cunho pessoal e relacionados à compreensão da decolonialidade enquanto perspectiva teórico-metodológica de pesquisa, da necessidade de (re)aprender a razão e a atitude e vivenciar a pesquisa em “perspectiva outra”. Além disso, o deslocamento às escolas, lóci da pesquisa, foi um grande limitador das incursões, pois todas são bem distantes de minha residência, inclusive interferindo significativamente no cronograma da produção e coleta dos dados e informações. Mesmo assim, a incursão/imersão no campo desta pesquisa contribuiu à superação de desafios e limites. Há que se reconhecer que essa vivência não foi fácil, mas necessária e significativa à constituição de minha identidade docente na educação básica e superior e para a minha práxis como pesquisador e formador.

Em síntese, no decurso desta pesquisa, a tese defendida foi confirmada nos permitindo afirmar com sólida convicção que a decolonialidade se evidencia como “possibilidade outra” e “instrumento outro” para a materialidade das insurgências, das lutas e das transformações na formação continuada e na prática pedagógica de professores/as do campo da Escola Bragantina, frente ao avanço de políticas e programas globais hegemônicos, conteudistas e padronizadores do saber/fazer, contribuindo para que corpos, vozes e saberes silenciados pela colonialidade do poder, do saber e do ser, contribuam à construção de uma Educação do Campo emancipadora.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. M., & FARIA, A. Em defesa da opção decolonial em administração/gestão. **Cadernos EBAPE.BR**, 15(4), 2017. 914-929.

ABREU, Waldir Ferreira, de. ALMEIDA, Débora Renata Muniz. PEREIRA, Alexandre Adalberto. Premissas-força para se pensar a pesquisa decolonial em educação. *Interritório, Revista de Educação. Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos “outros”, práxis “outras”*. Caruaru: BRASIL, V. 9, número 18, 2023.

ADELINO, Cintia de Souza. Pnaic e a proposta de formação continuada de professores do campo. 2018, 150 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade Estadual do Paraná. Paranavaí, PR, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6371159#. Acesso em: 17 fev. 2023.

ALMEIDA, Débora Renata Muniz. **(De)colonialidade e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**: experiências dos(as) educadores(as) no Município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil), no período de 2021 e 2022. Dissertação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

AMORIM, Aleth da Graça. **O mapa social**: o germinar e florescer de uma metodologia participativa e decolonial. 2020, 95 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Educação. Cuiabá, 2020. Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/2695>. Acesso em: 17 fev. 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. (Org.), **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2016. 282 p. (Prática Pedagógica).

AOOD, Maria Helena de Lima. **Prática docente e Educação em Direitos Humanos: estudo em uma perspectiva decolonial**. 2024. 191 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

AOOD, Maria Helena de Lima; ABREU, Waldir Ferreira de; DIAS, Alder de Sousa. DECOLONIZAR A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA AMAZÔNIA: uma possível agenda de trabalho. In: **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas Formativas na Amazônia**, 2021, ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (Orgs.). CRV. Curitiba, 2021.

ARIAS, Patricio Guerrero. 2010. **Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia** (primera parte). In: *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*. 4 (Julio-Diciembre)

ARROYO, Miguel Gonzáles. Políticas de formação de educadores (as) do Campo. **Caderno CEDES**, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BALESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BARROS, Oscar Ferreira. **Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na licenciatura em educação do campo da UFPA, Baixo Tocantins-PA, no combate as encruzilhadas das colonialidades**. 2021, 310 fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10961494#. Acesso em: 17 fev. 2023.

BARROS, Viviane Noêmia de. **Ações de formação continuada para professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo: um olhar para o ensino da matemática**. 2018, 107 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Centro Acadêmico do Agreste. Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/36821/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Viviane%20Noemia%20de%20Barros.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96 de 20.12.1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília/DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (Cargos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**. Brasília, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação\Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. MEC. Caderno de Subsídios. Brasília, DF: 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Projeto Base: ProJovem Campo – Saberes da Terra**. Brasília: MEC/SEF, 2009, 79p.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) - **Lei nº 13.005/2014**. Brasília, DF, 2014.

BERNARDINO-Costa, J.; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31. n 1. janeiro/ abril 2016.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **Formação continuada de professores no projeto escola cabana: contradições e contrariedades de um processo centrada na Escola** (Programa de

Pós-graduação em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG, 2004.

BEZERRA, Maria Ferreira. **Políticas educacionais em Mato Grosso: a formação continuada de professores das escolas estaduais do campo em Rondonópolis no período de 2011 a 2016**. 2017. 167 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7721/5/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Maria%20Ferreira%20Bezerra%20-%20202017.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

BORGES, Luciane Cerati. **A formação continuada de professores do campo e a Refocar: rearticulação entre o movimento nacional da educação do campo e a modalidade educacional – Região Sudoeste do Paraná – 2015-2020**. 2021, 182 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão – PR, 2021. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6024/5/Luciane_Cerati_Borges_2021.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

BONATTI, Jailson. **A de(s)colonialidade enquanto perspectiva epistemológica para pensar a educação em abya yala**. 2021, 137 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11047359#. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRAGANÇA, Secretaria Municipal de Educação de. **Diretrizes Político-Pedagógicas e Curriculares da Rede Municipal de Educação de Bragança – PA (DPPCRMB)**, 2022.

BRAGANÇA, Prefeitura Municipal de. **Plano Municipal de Educação de Bragança (PME)**. Lei Municipal nº 4.391/2015, Bragança-PA, 2015.

BRAGANÇA, Prefeitura Municipal de. **Reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Pública do Município de Bragança (PCCR)**. Lei Municipal nº 4.508/2016, Bragança-PA, 2016.

CALISTO, Simeri de Fatima Ribas. **Políticas de formação continuada de professores do campo no município de Araucária: elementos orientadores**. 2015, 184 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2015. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1624/2/POLITICAS%20DE%20FORMACAO%20CONTINUADA%20DE.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b, pp.154-155.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In: FERNANDES, Bernardo Mançano, et al.; **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Organizadora: Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67-86.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 3 ed., 1999.

CARNEIRO, Terezinha De Jesus Aires. **A política de formação continuada dos professores da educação do campo em Confresa - MT**. 2013, 171 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2013. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1002/1/DISS_2013_Terezinha%20de%20Jesus%20Aires%20Duarte.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

CARVALHO, Luciana Carrion. **Metanoia: histórias de vida, formação continuada e violência simbólica em uma escola do campo**. 2015, 115 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7197/CARVALHO%2c%20LUCIANA%20CARRION.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 fev. 2023.

CASALLAS, Yohana Marcela Sierra. **Educação do Movimento dos trabalhadores Sem Terra: um espaço de resistência à colonialidade e seus mecanismos de poder**. 2020, 161 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Em Educação. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9339113#. Acesso em: 17 fev. 2023.

COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos. **Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha**. 2020, 203 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2020. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/mariaauxiliadora.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

CONTRERAS Domingo, José. A autonomia e seu contexto. In: DOMINGO, José Contreras. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. Cap. 7, p. 189 – 226.

CORREIA, Daniel Rodrigues. **Formação de Professores na Amazônia Bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas**. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Dados abertos – Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/group/catalogo-de-teses-e-dissertacoes-brasil#:~:text=O%20Cat%C3%A1logo%20de%20Teses%20e,s%C3%A3o%20oriundos%20da%20Plataforma%20Sucupira>. Acesso em: 08 jun. 2023.

DEGRANDE, Deize Heloiza. **Formação continuada dos professores atuantes na escola no campo**. 2020, 127 fls. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente, SP, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193813/degrande_dhs_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 17 fev. 2023.

DIAS, Alder de Sousa. **As pedagogias decoloniais na produção stricto sensu em Educação no Brasil: entre tensões e rupturas paradigmáticas**. 2021. 226f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/tesealder.pdf> Acesso em 10 de abril de 2024.

DIAS, Alder de Sousa. **Pesquisas decoloniais: em vista de práxis científicas “outras” em Educação**. *Revista Interterritórios*. v 9. n 18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interterritorios/issue/view/3510>. Acesso em: 29 de outubro de 2024.

DIAS, A. S.; ABREU, W.F. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. *Revista Educação*, v. 45, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 29 de setembro de 2022.

DIAS. Alder de Sousa; ABREU. Waldir Ferreira de Abreu, PESQUISAS DECOLONIAIS: um macro contexto sobre sua enunciação. p. 133-146. In. **O tecer da pesquisa no campo da decolonialidade**. São Carlos: OLIVEIRA. Waldma Maíra Menezes de; SABOIA. Tiago Corrêa; SILVA. Hellen do Socorro Araújo [Orgs.]. Pedro & João Editores, 2024.

DULCI. Spyer, T. M. ., MALHEIROS. Rocha, M. UN GIRO DECOLONIAL A LA METODOLOGÍA CIENTÍFICA: NOTAS EPISTEMOLÓGICAS PARA METODOLOGÍAS DESDE Y PARA AMÉRICA LATINA. *Revista Espirales*, 5(1), 174–193. 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>. Acesso em: 12/08/2024.

DUSSEL. **Método para uma Filosofia da Libertação: superação analética da dialética hegeliana**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL. **Europe, modernity and, eurocentrism**. *Nepantla: Views from South*, v. 13, p. 465-478, 2000.

DUTRA. Débora Santos de Andrade; MONTEIRO. Bruno Andrade Pinto. INTERLOCUÇÕES ENTRE A DECOLONIALIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CENÁRIO EM PERSPECTIVA. *Revista Eletrônica DECT*, Vitória (ES), v. 10, Edição Especial Dinter, p. 94-128, 2020.

ESCOBAR, Arthuro. **Más Allá del Tecer Mundo Globalización y Diferencia**. Colômbia: ICAN, 2005.

FARIA, Adriano Antônio. **Formação continuada de professores das escolas rurais: cursos de especialização a distância e contrapontos com a educação do campo**. 2015, 256 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2015. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1601/2/FORMACAO%20CONTINUADA.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

FERNANDES, Estevão Rafael. Algumas inflexões sobre o Brasil: Um experimento epistêmico radical desde Abya Yala. *REALIS-Revista de Estudos Anti-utilitaristas e Pós-coloniais*, v.6, n. 2, 2016, pp. 83-101.

FERREIRA, N. S. de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, 79, 2002.

FUCHS, Henri Luiz. A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Aya Yala. 2019. **Tese** (Doutorado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, D. de. *Strategies in Search for International Partnerships*. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, Rio de Janeiro, v. 42, supl. 1, p. 81-82, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/>. Acesso em 21 out. 2023.

GROSFOGUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: **Ciência e cultura**. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GROSFOGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmordenidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, Brasília, p. 187-201, jan./mai. 2019.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em 28/12/2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p. Tradução Juliana dos Santos Padilha.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. (Coleção Questões da Nossa Época). Tradução Silvana Cobucci Leite.

JESUS, Kleide Ferreira de. **A educação do campo no município de Campo Grande/MS a partir de um olhar sobre a Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha**. 2022, 195 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande - MS, 2022. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1039806-kleide-ferreira.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso. 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 12/09/2024.

LIMA, Roseli Ferreira. **Formação continuada de professores da escola do campo em Cáceres – Mato Grosso: identidades em construção**. 2013, 18fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2013/roseli_ferreira_lima.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março, 2003.

MARCELINO, Karina Francine. PESQUISA QUALITATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA ESTUDOS DECOLONIAIS. **Congresso Nacional de Estudantes e Profissionais da Administração**. 5ª Edição 2022 | 06 e 07 de maio de 2022 ISSN: 2764-7226 | DOI: doi.org/10.56234/conepa2022.233314

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Trabalho e desafios à educação do campo na região metropolitana de Curitiba**. 2015, 213 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2829194#. Acesso em: 17 fev. 2023.

MARTINS, Rosilene Aparecida Barreto. **Políticas educacionais para a formação continuada de professores da educação do campo: um estudo de caso do município de Itapetinga – BA (2008- 2018)**. 2020, 147 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação de Mestrado Em Educação – PPGED. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista-Bahia, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/08/ROSILENE-APARECIDA-BARRETO-MARTINS.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

MEDEIROS, Veras Marinalva; ABREU, Waldir Ferreira. Pedagogia Decolonial e formação docente: perspectivas emancipadoras a partir da ótica de uma didática decolonial. p. 103-119. *In: Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia*. ABREU, Waldir Ferreira de.; OLIVEIRA, Damião Bezerra (Orgs.). CRV. Curitiba, 2021.

MEDEIROS, Maria Diva de; RAMALHO, Betania Leite. **DA FORMAÇÃO À PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DAS TURMAS MULTISSERIADAS: uma discussão emergente frente a novos desafios** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017, disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar>. Acesso em 25/04/18.

MESSIAS, Clayton Roberto. **Educação e decolonialidade do saber: um debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as Teorias Críticas Latino-Americanas**. 2018, 80 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco. Itatiba, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6433008#. Acesso em: 17 fev. 2023.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política, **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008a.

MIGNOLO, Walter La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. In: **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. 8, p. 243-281, jan./jun. 2008b. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008. Traduzido por Ângela Lopes Norte.

MIGNOLO, Walter. **The geopolitics of knowledge and the colonial difference. The South Atlantic Quarterly**, 101, (1), 2002, 57-95. http://www.unice.fr/crookall-cours/iup_geopoli/docs/Geopolitics.pdf

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del Signo. 2010.

MONTEIRO, Maria do Rosário Guedes. **Formação continuada de professores no Brasil: um Estado da Arte (2013-2016)**. 2017, 240 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação, Letras e Artes- Cela. Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2017. Disponível em <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2016/dissertacao-maria-do-rosario-guedes-monteiro.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

MORAIS, Daniele Aparecida Ferreira de. **Formação continuada das professoras das escolas multisseriadas do campo de Goioxim - PR: tensões e desafios na transformação da escola**. 2020, 231 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava – PR, 2020. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1489/2/Disserta%20a7%20a3o%20Daniele%20Morais.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

MOTA-NETO, João Colares. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém. 2015.

MOTA NETO, J. C. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MOTA NETO, João Colares da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. In.: **38º Reunião Nacional ANPED. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência**. São Luís, MA: outubro, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT06_129.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

MUNSBURG, Joao Alberto Steffen. **Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora**. 2020, 138 fls. Tese (Doutorado). Universidade La Salle. Canoas, 2020. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1386/1/jasmunsuberg.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. Formação Continuada de Professores: uma reflexão sobre campo, políticas e tendências. **Educação & Linguagem**, Bahia, v. 16, p.189-209, 2007. Semestral. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/view/133>>. Acesso em: 26 mar. 2023.

MOTA NETO, Joao Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015, 370 fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2015. Disponível em: https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8383/1/Tese_EducacaoPopularPensamento.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

NICKEL, Monica. **Formação continuada de professores da educação do campo no município de Domingos Martins – ES**. 2016, 319 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8572/1/tese_10013_Disserta% c3%a7% c3%a3o%20-%20M% c3%b4nica%20Nickel.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8572/1/tese_10013_Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20M%c3%b4nica%20Nickel.pdf). Acesso em: 17 fev. 2023.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun.2017. Disponível em: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217/275>>. Acesso em: 10 abr. 2021. [Links]

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1995.

OCAÑA, Alexander Ortiz; ARIAS, María Isabel López; CONEDO, Zaira Pedrozo. “Metodología ‘otra’ en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante”. *Faia*. Vol. 7. No. 30, (2018): 172-200.

OLIVEIRA, Claudeney Licínio. **O currículo na perspectiva decolonial: um estudo de caso em uma escola de Uruará, Pará, Brasil**. 2018, 122 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7158155#. Acesso em: 17 fev. 2023.

OLIVEIRA, Rosangela Pereira de. **Manifestações decoloniais no currículo da educação do/no campo escola nova sociedade – território de (re)existência**. 2020, 390 fls. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9998668#. Acesso em: 17 fev. 2023.

PALERMO, Zulma. **Para una Pedagogía Decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2014

PEZZODIPANE, Rosane Vieira. Pós-colonial: a ruptura com a história única. **Revista Simbiótica**, Ufes, Espírito Santo, v. único, n.3, p. 87-97, junho. 2013.

PRADO, K. O, Educação histórica, pensamento decolonial e teoria pós-colonial: consonâncias, novos olhares e perspectivas. **Temporalidades – Revista de História**, Edição 36, v. 13, n. 2, p. 688-704, jul./dez. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília – SP, a. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas Latino americanas** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

RAMOS, Luciana Dornelles. **Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista**. 2021, 80 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10859422#. Acesso em: 17 fev. 2023.

RAMALHO, Betania Leite, NUÑEZ, Isauro Beltrán (organizadoras). **FORMAÇÃO, REPRESENTAÇÕES E SABERES DOCENTES: elementos para se pensar a profissionalização dos professores**. Campinas, SP: Mercado das Campinas, SP: Mercado das Letras; RN: UFRN-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

RODRIGUEZ, M. V. **Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente?** In: OSÓRIO, A. M. N. (org.). Trabalho docente: os professores e a sua formação. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003, p. 35-54.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução à uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Deise Ferreira dos. **Formação Continuada dos (as) professores (as) de Capitão Poço (PA): pontos e contrapontos (de)coloniais**. 2024. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

SANTOS. Deise Ferreira dos; CORRÊA. Daniel Rodrigues. A decolonialidade como denúncia e anúncio para uma educação brasileira outra. In. **Decolonialidade, diversidade e formação nas Amazônias**. ABREU, Waldir Ferreira de; PEREIRA, Alexandre Adalberto; CAMARGO, Leila Maria (org.). Belém: RFB, 2023. ISBN 978-65-5889-617-3 DOI 10.46898/rfb.664a1051-65c3-4548-bff0-9dbd58f35777, p. 109-132.

SILVA, R. C. (1998). **A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa**. In G., Romanelli, & Z. M. M., Biasoli-Alves (Eds.), Diálogos metodológicos sobre práticas de pesquisa(pp. 159-174). Ribeirão Preto, SP: Legis Summa.

SEBASTIÃO, Wagner Gomes. **Colonialidade e decolonialidade na educação profissional**. 2021, 85 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu

em Educação. Universidade São Francisco. Itatiba – SP, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10964794#. Acesso em: 17 fev. 2023.

SILVA, Claudia Batista da. **Políticas públicas para formação continuada de professores do campo no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR)**: Uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2021, 207 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/02/CL%C3%81UDIA-BATISTA-DA-SILVA.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SILVA, Ishangly Juana da. **Diálogos sobre educação, decolonialidade e relações étnico-raciais na formação de professoras/es**: perspectivas sobre o currículo e suas fronteiras epistêmicas. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5061>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SILVA, H. S. A. et al. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-22, e4562146, jan./dez. 2020.

SOUZA, Érica de Souza e Souza. **As políticas públicas de formação continuada de professores/as das escolas do campo**: estudo na comunidade do Tracajá numa escola municipal de Parintins-AM. 2022. 123 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, AM, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8863/14/ITEM%20INDISPON%c3%8dVEL%20-%20Solicite%20c%3%b3pia.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SOUZA, Sullivan Ferreira de. **Colonialidade do saber no ensino de filosofia**: um estudo em duas universidades públicas de Belém. 2017, 266 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Centro de Ciências Sociais e Educação. Universidade do Estado do Pará. Belém, 2017. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/11/sullivan_ferreira_de_souza.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

SPERANDIO, Walkyria Barcelos. **Formação continuada de professores na escola do campo: com a palavra os docentes do ensino médio**. 2013, 190 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6030/1/Walkyria%20Barcelos%20Sperandio.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VAILLANT, Denise. Desarrollo profesional, evolución y políticas docentes em Latinoamérica. **Revista La educación em Latinoamérica**, n. 4, jul./ago. 2016a.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3. ed. Campinas: Papirus, 2015. 138 p.

ZANELLA, Andreia Migon. **A política nacional de formação continuada de professores da educação básica - 2004 – 2020.** 2022, 259 fls. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3731/1/Andreia%20%20Migon%20Zanella.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

WALSH, Catherine. **(De)Construir la Interculturalidad:** consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros em el Ecuador. 2002. Disponível em: <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/363/File/PonenciaLima1.pdf>. Acesso em: 25 de jan. de 2024.

Walsh, C. (Org.). **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir** (Série Pensamiento Decolonial, Tomo I). Quito: Abya Yala. 2013.

WALSH, Catherine. **Lopedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir.** Edición y diseño: Abril Trigo: Editora Alternativas. 2017.



Apêndice A

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCALE)

Eu, Daniel Rodrigues Corrêa, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade do Federal do Pará (UFPA), Campus Guamá-Belém/PA, Matrícula 20200578003, venho por meio deste, formalmente, convidá-lo(a) a participar como coprodutor (a) da pesquisa intitulada “A (DE)COLONIALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO A PARTIR DE POLÍTICAS DA ESCOLA BRAGANTINA, PARÁ, BRASIL”, estudo vinculado a Linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, sob a orientação do Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Para o seu conhecimento, esta pesquisa acadêmica tem como objetivo geral identificar evidências da (de)colonialidade na formação continuada de professores/as do campo da Escola Bragantina., no decênio 2013-2023. Para tanto, constitui-se em um estudo qualitativo, através de análise bibliográfica, documental e pesquisa de campo, tendo como objeto de estudo a formação continuada e as práticas pedagógicas de professores/as do campo, por meio das narrativas de técnicos da SEMED, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores/as. Na busca de uma proximidade com a realidade investigada e como procedimento metodológico para coleta e análise das informações, serão realizados diálogos-conversa e a coleta de relatos de coprodutores/as da pesquisa, objetivando estreitar o contato com aqueles que desenvolvem e vivenciam as políticas de formação continuada nas escolas bragantinas. Ademais, atendendo o que prescreve a Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, no qual consta a determinação de que para todo e qualquer trabalho realizado com seres humanos é necessário prévia autorização, esclareço que a identidade dos coparticipantes será preservada e a autorização para uso das informações obtidas com a proposta para os relatos pessoais será dada ao pesquisador por meio da assinatura deste TCALE. Neste sentido, gostaria de lembrá-lo (a) de que, para o melhor registro dos relatos, utilizarei um aparelho celular como gravador dos áudios, o que favorecerá o posterior processo de transcrição e/ou análise do material coletado. Enfatizo que sua participação é voluntária e que o presente documento consiste em autorizar o uso de sua coparticipação na defesa de minha tese doutoral, quando pronta, e posteriormente, em apresentações acadêmicas, tais como congressos e eventos do gênero. Sua contribuição poderá ser interrompida a qualquer momento com a garantia do apagamento de seus relatos orais. Somando-se ao exposto, esclareço que a sua participação na pesquisa não se vincula a nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida, visto que a finalidade do estudo é contribuir na compreensão da formação continuada de professores e professoras do campo de Bragança, objeto desta pesquisa. Desde já agradeço a sua compreensão e colaboração. Diante dos esclarecimentos já feitos e inclinado a esclarecer outras eventuais dúvidas, solicito seu consentimento para utilizar os relatos quando fizer referência ao estudo.

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, telefone _____, e-mail: _____ declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por livre vontade, aceito participar da pesquisa, colaborando assim com a construção dos dados para posterior análise.

Bragança, ____/11/ 2024.

ASSINATURA DO(A) COPRODUTOR (A)



Apêndice B

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA TESE

A (DE)COLONIALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO A PARTIR
DE POLÍTICAS DA ESCOLA BRAGANTINA, PARÁ, BRASIL

OBJETIVO GERAL

Identificar evidências da (de)colonialidade na formação continuada de professores/as do campo da
Escola Bragantina, no decênio 2013-2023.

ROTEIRO PARA DIÁLOGOS-CONVERSA

PERÍODO 2013 a 2016 – Currículo Municipal fundamentado nos Princípios de Pistrak e de Freire.

✓ **Coordenadoria de Educação do Campo, Museus Pedagógicos, Publicações de 02 livros coletânea de artigos e de relatos de experiências das escolas, Plano Municipal de Educação, PCCR.**

1. Motivação da elaboração das políticas de formação continuada de professores e professoras do campo.
2. Enfoque das políticas e das práticas de formação continuada de professores e professoras do campo.
3. Vinculação das políticas de formação continuada de professores e professoras do campo ao Plano Municipal de Educação, ao PCCR e às demais políticas educacionais dos governos federal e estadual.
4. Definição da agenda municipal (eventos) de formação continuada de professores e professoras do campo.
5. Desafios na implementação das políticas de formação continuada de professores e professoras do campo.
6. Limites na implementação das políticas de formação continuada de professores e professoras do campo.
7. Resultados das políticas de formação continuada nas práticas de professores e professoras do campo.

PERÍODO 2017 a 2020 – Currículo Municipal fundamentado nos Princípios de Paulo Freire.

✓ **Transição de governança municipal, Plano Municipal de Educação, PCCR, BNCC e DCEPA.**

1. Enfoque das políticas e das práticas de formação continuada de professores e professoras do campo.
2. Vinculação das políticas de formação continuada de professores e professoras do campo ao Plano Municipal de Educação, ao PCCR, à BNCC, ao DCEPA e às políticas dos governos federal e estadual.
3. Definição da agenda municipal (eventos) de formação continuada de professores e professoras do campo.
4. Desafios na implementação das políticas de formação continuada de professores e professoras do campo.
5. Limites na implementação das políticas de formação continuada de professores e professoras do campo.
6. Resultados das políticas de formação continuada nas práticas de professores e professoras do campo.

PERÍODO 2021 a 2023 – Currículo Municipal fundamentado nos Princípios de Paulo Freire.

✓ **Plano Municipal de Educação, PCCR, BNCC, DCEPA e DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BRAGANÇA.**

1. Enfoque das políticas e das práticas de formação continuada de professores e professoras do campo.
2. Vinculação das políticas de formação continuada de professores e professoras do campo ao PME, ao PCCR, à BNCC, ao DCEPA, às DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BRAGANÇA e às demais políticas federais e estaduais.
3. Definição da agenda municipal (eventos) de formação continuada de professores e professoras do campo.
4. Desafios na implementação das políticas de formação continuada de professores e professoras do campo.
5. Limites na implementação das políticas de formação continuada de professores e professoras do campo.
6. Resultados das políticas de formação continuada nas práticas de professores e professoras do campo