



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

DEISE FERREIRA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS (AS) PROFESSORES (AS) DE CAPITÃO POÇO
(PA): PONTOS E CONTRAPONTO(S) DE COLONIAIS**

BELÉM - PA

2024



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

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS (AS) PROFESSORES (AS) DE CAPITÃO POÇO
(PA): PONTOS E CONTRAPONTO (DE) COLONIAIS

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

BELÉM - PA

2024

**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)**

S237f Santos, Deise Ferreira dos.
Formação continuada dos (as) professores (as) de Capitão Poço
(PA): : pontos e contrapontos (de)coloniais / Deise Ferreira dos
Santos. — 2024.
168 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Belém, 2024.

1. Decolonialidade.. 2. Colonialidade.. 3. Formação
Continuada de Professores.. 4. Pedagogias Decoloniais.. I.
Título.

CDD 370

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS (AS) PROFESSORES (AS) DE CAPITÃO POÇO (PA):
PONTOS E CONTRAPONTO (DE) COLONIAIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

DATA DE AVALIAÇÃO: 29/02/2024/.

CONCEITO: Aprovado.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
(Orientador – PPGED/ICED/UFPA)

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira
(Membro Interno – PPGED/ICED/UFPA)

Prof. Dr. Alder de Sousa Dias
(Membro Interno – PPGED/ICED/UFPA)

Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery
(Membro Externo – PPGED/UEAP)

A Deus, que todos os dias me presenteia com o seu amor.

Em memória dos meus pais, dona Dina e seu José Baiano; o maior amor que vivi na terra. Obrigada por me ensinarem que o amor nunca morre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me ensinou a superar o medo e esperar com paciência. Aos meus amados pais, que perdi ao entrar no Mestrado. O caminho foi mais longo e difícil sem vocês, mas sei que com a presença de vocês na minha memória, eu os tive aqui comigo e na realização desse trabalho.

Agradeço aos meus irmãos Ellem, Deyvid e Deivison que, apesar da distância geográfica, se fazem presente nos momentos difíceis. Agradeço também aos meus tios/irmãos Nelma, Ebson e Elismar que cresceram comigo em estatura e conhecimento.

Estendo minha gratidão ao GEPEIF, grupo que tem me ensinado o passo a passo da caminhada científica. A cada amigo e amiga que tive a oportunidade de conhecer no grupo e pude compartilhar das alegrias as dores da vida. Guardo vocês no coração.

Gratidão ao meu orientador, que sempre foi solícito e empático comigo, que compartilhou seus conhecimentos e juntos conseguimos gerar novos saberes dentro desses dois anos de curso.

Gratidão aos meus professores e aos meus colegas do Programa de Pós-graduação, aprendi de modo significativo com cada um de vocês.

Gratidão à Kamilly, ao Rafa e ao Léo por serem luz e arte na minha vida. Kamilly e Léo obrigada por terem feito a arte da capa da minha dissertação.

Gratidão aos (às) colaboradores (as)/narradores (as) da pesquisa.

Gratidão ao João por sua companhia e ajuda na caminhada da vida.

Um agradecimento especial ao CNPq/Capes por financiar a minha pesquisa. Um sonho aqui se realiza, gratidão por isso.

Por fim, e não menos importante, gratidão à vida pulsante, aos saberes culturais, ao cheiro, à textura, aos sons, ao gosto, à beleza, a simplicidade, à riqueza e por tudo que a Amazônia nos oferece.

A música abaixo representa minha gratidão à essa terra, pois ainda quando criança e moradora do estado do Amapá, cercada do rio, do campo, das florestas, lembro-me com clareza das tardes que chegava da escola e ouvia minha mãe ouvindo essa canção. Eu me encantava com ela, mas não sabia de toda a potência, afetividade e representatividade que ela tinha, hoje entendo e ofereço aos meus pais que da terra vieram e, já tão cedo, para a terra voltaram.

Pérola Azulada

Zé Miguel

**Já aprendi voar dentro de você
Ancorar no espaço ao sentir cansaço
Ossos da jornada**

**Já aprendi viver como vive nu
Um cacique arara cultivando aurora
Luz de sua tiara**

**Eu amo você terra minha amada
Minha oca meu iglu, minha casa
Eu amo você pérola azulada conta
No colar de deus, pendurada
A benção minha mãe**

**Já aprendi nadar em seu mar azul
Adorar a água, homem peixe, água
Fonte iluminada**

**Já aprendi a ser parte de você
Respeitar a vida em sua barriga
Quantos mais vão aprender**

Eu amo você...

**Terra, terra por mais distante o errante
Navegante quem jamais te esqueceria**

RESUMO

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.

Esta pesquisa, em perspectiva decolonial, consiste em um estudo sobre a Formação continuada dos (as) professores (as) da cidade e do campo no município de capitão poço (PA). Com este trabalho, buscou-se alcançar os seguintes objetivos: geral - Compreender as contribuições das pedagogias decoloniais à formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de Capitão Poço e, como objetivos específicos, desejou-se identificar políticas públicas no âmbito municipal que incentivem à prática das Pedagogias Decoloniais na formação de professores (as), enunciar o nível de conhecimento de profissionais da educação de escolas públicas em relação as pedagogias decoloniais, caracterizar indicativos de (de)colonialidade na política de formação continuada de professores (as) da SEMED – Capitão Poço e abordar, por meio do estado do conhecimento, a discussão sobre a formação de professores em perspectiva decolonial. Sendo assim, este estudo justifica-se tanto no intuito de responder sua problemática, que se constitui da seguinte maneira: Como as pedagogias decoloniais podem contribuir para formação continuada de professores que atuam em Capitão poço? Quanto para construir sentidos e produzir conhecimentos na área da Educação através das narrativas dos (as) professores-colaboradores, reconhecendo o protagonismo que lhes pertence e sempre pertenceu no momento que se busca pesquisar sobre a formação continuada desses (as) profissionais. A abordagem da pesquisa é qualitativa, tendo em grande parte de seu referencial teórico autores decoloniais. Sobre os resultados alcançados, eles apontam que as formações de professores (as) em Capitão Poço não seguem a perspectiva decolonial, pois essas formações provêm de uma educação colonizada, de políticas educacionais forjadas pelo capitalismo que se assentam em uma sociedade moderno-neoliberal. Assim, o contexto que se insere essas formações não permite que elas sejam decoloniais, mas isso não significa que os (as) professores (as) não o sejam, ou mesmo, que o gérmen da decolonialidade não esteja surgindo entre essa classe trabalhadora no município pesquisado.

Palavras-chave: Decolonialidade. Colonialidade. Formação Continuada de Professores. Pedagogias Decoloniais.

ABSTRACT

SANTOS, Deise Ferreira dos. **Continuing Training of teachers in Capitão Poço (PA): points and counterpoints (de)colonial.** 2024. 168f. Dissertation (Master in Education) – Federal University of Pará, Belém, 2024.

This research, from a decolonial perspective, consists of a study on the continuing education of teachers from the city and countryside in the municipality of Capitão Poço (PA). With this work, we sought to achieve the following objectives: general - Understanding the contributions of decolonial pedagogies to the continued training of teachers who work in the initial years of elementary education in public schools in Capitão Poço and, as specific objectives, we wanted to identify policies public schools at the municipal level that encourage the practice of Decolonial Pedagogies in the training of teachers, state the level of knowledge of public school education professionals in relation to decolonial pedagogies, characterize indicators of (de)coloniality in the policy of continued training of teachers from SEMED – Capitão Poço and approach, through the state of knowledge, the discussion on teacher training from a decolonial perspective. Therefore, this study is justified both in order to answer its problem, which is constituted as follows: How can decolonial pedagogies contribute to the continued training of teachers who work in Capitão Poço? As for constructing meanings and producing knowledge in the area of Education through the narratives of the teacher-collaborators, recognizing the protagonism that belongs to them and has always belonged to them when seeking to research the continued training of these professionals. The research approach is qualitative, with a large part of its theoretical framework being decolonial authors. Regarding the results achieved, they point out that teacher training in Capitão Poço does not follow the decolonial perspective, as these trainings come from colonized education, from educational policies forged by capitalism that are based on a modern-neoliberal society. Thus, the context in which these formations are inserted does not allow them to be decolonial, but this does not mean that the teachers are not decolonial, or even that the germ of decoloniality is not emerging among this working class in the municipality researched.

Keywords: Decoloniality. Decoloniality. Coloniality. Continuing Teacher Training. Decolonial Pedagogies.

RESUMEN

SANTOS, Deise Ferreira dos. **Formación Continua de profesores en Capitão Poço (PA): puntos y contrapuntos (de)colonial.** 2024. 168f. Disertación (Maestría en Educación) – Universidad Federal de Pará, Belém, 2024.

Esta investigación, desde una perspectiva descolonial, consiste en un estudio sobre la formación continua de docentes de la ciudad y del campo en el municipio de Capitão Poço (PA). Con este trabajo, buscamos alcanzar los siguientes objetivos: general - Comprender las contribuciones de las pedagogías decoloniales a la formación continua de los docentes que actúan en los primeros años de la educación primaria en las escuelas públicas de Capitão Poço y, como objetivos específicos, quisimos identificar políticas de las escuelas públicas a nivel municipal que fomenten la práctica de las Pedagogías Decoloniales en la formación de docentes, señalar el nivel de conocimiento de los profesionales de la educación de las escuelas públicas en relación con las pedagogías descoloniales, caracterizar indicadores de (des)colonialidad en la política de formación continua de docentes de la SEMED – Capitão Poço y abordar, a través del estado del conocimiento, la discusión sobre la formación docente desde una perspectiva decolonial. Por lo tanto, este estudio se justifica tanto para responder a su problema, que se constituye de la siguiente manera: ¿Cómo pueden las pedagogías decoloniales contribuir a la formación continua de los docentes que actúan en Capitão Poço? En cuanto a construir significados y producir conocimiento en el área de la Educación a través de las narrativas de los docentes-colaboradores, reconociendo el protagonismo que les corresponde y les ha correspondido siempre al buscar investigar la formación continua de estos profesionales. El enfoque de la investigación es cualitativo, siendo gran parte de su marco teórico autores decoloniales. En cuanto a los resultados alcanzados, señalan que la formación docente en Capitão Poço no sigue la perspectiva decolonial, ya que estas formaciones provienen de una educación colonizada, de políticas educativas forjadas por el capitalismo que se basan en una sociedad moderna-neoliberal. Así, el contexto en el que se insertan estas formaciones no permite que sean decoloniales, pero esto no significa que los docentes no sean decoloniales, o incluso que el germen de la descolonialidad no esté surgiendo entre esta clase trabajadora del municipio investigado.

Palabras clave: Descolonialidad. Colonialidad. Formación Continua del Profesorado. Pedagogías decoloniales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa destacando o município de Capitão Poço. Fonte: Elaborado pela autora, 2023.	74
Figura 2. Capitão Poço em sua fundação. Fonte: (IBGE, 2021).	77
Figura 3. Localização geográfica do estado do Pará. Fonte: Produzido pela autora.	98
Figura 4. Captura de tela da Plataforma do CEFOR/SEDUC/PARÁ. Fonte: SEDUC/PA, 2023, disponível no portal SEDUC/CEFOR: https://www.seduc.pa.gov.br/site/cefor/modal?ptg=9015	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resultados encontrados após a busca no repositório BDTD.....	47
Tabela 2. Profissionais colaboradores da pesquisa.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Descritores selecionados para a busca nas bases.....	45
Quadro 2. Distribuição das referências incluídas no EC, de acordo com o ano, autor (a), título, nível, IES, Linha de pesquisa e programa vinculado.	48
Quadro 3. Caracterização dos professores (as) colaboradores (as) da pesquisa.....	87
Quadro 4 – Legislações selecionadas para compor a pesquisa.	120
Quadro 5. Observação de campo sobre a formação Alfabetiza Pará.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD - Análise Textual Discursiva

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIRD - Banco internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNS - Diretrizes Curriculares Nacionais

EC - Estado do Conhecimento

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ERIC - Education Resources Information Center

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETDUFPA - Escola de Teatro e Dança da UFPA

FMI - Fundo Monetário Internacional

GEPEIF - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônias

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IEMCI - Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA

IES - Instituições de Educação Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OMC - Organização Mundial do Comércio

PcD's – Pessoas com deficiências

PPGE-UNINOVE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEFHC - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências

PPGECIMA - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

PPGED/UFPA - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGLA - Programa de Pós-Graduação em Linguística aplicada

PPGL - Programa de Pós-Graduação em Linguística

PNE - Plano Nacional de Educação 2014-2024

PPP - Projeto Político-Pedagógico

REDALYC – Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

RPPDA - Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Pará

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UnB - Universidade de Brasília

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

UNICENTRO - Universidade Estadual do centro – oeste

URE - Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Trajória de uma pesquisadora em Educação	15
1.2	Motivações e relação com o objeto de pesquisa.....	25
1.2.1	Pedagogias decoloniais.....	29
1.2.2	Formação de professores em perspectivas decoloniais	35
1.3	Estrutura da dissertação.....	40
2	ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DECOLONIALIDADE	41
2.1	Tópico Introdutório do Estado do Conhecimento (2010-2023) sobre Decolonialidade e Formação continuada de professores (as) da Educação Básica	42
2.2	Percurso Metodológico do Estado do Conhecimento	43
2.2.1	Definição dos diretórios/escolha das bases de dados/fontes de produção científica	44
2.2.2	Definição dos descritores temáticos/de busca	44
2.2.3	Processo de codificação e descrição.....	45
2.2.4	Identificação e seleção de fontes que constituirão o <i>corpus</i> da pesquisa.....	48
2.2.5	Interpretação e descrição primária dos dados das pesquisas selecionadas para o EC.....	50
2.2.6	Caracterização e descrição secundária dos principais conceitos e definições acerca da formação continuada de professores (as) a partir de pesquisas decoloniais.....	54
2.2.7	Considerações acerca do campo e do tema de pesquisa.....	62
3	A DECOLONIALIDADE COMO EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DA PESQUISA	62
3.1	Pelas ruas e estradas da Pesquisa: caminhos metodológicos	63
3.2	Estudos e estudiosos decoloniais para/na construção da pesquisa.....	66
3.3	Pesquisa de campo decolonial: Prática de pesquisa outra.....	70
3.4	Lócus da Pesquisa: Capitão Poço, a terra da laranja	73

3.5	Interculturalidade crítica para uma metodologia decolonial	79
3.6	Sujeitos-colaboradores da Pesquisa.....	86
4	COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE NO BRASIL	92
4.1	Decolonialidade e formação continuada de professores (as) no contexto amazônico.....	93
4.2	Decolonialidade como proposta insurgente para a formação continuada do (a) professor (a) amazônico (a) no estado do Pará.....	96
4.2.1	Decolonialidade e interculturalidade crítica na formação de professores (as) na Amazônia paraense	99
4.3	Educação do Campo/Educação Quilombola/Educação Indígena e Educação da Cidade: Um entrecruzamento de saberes em Capitão Poço - aspectos (de)coloniais	102
4.4	Colonialidade e Educação em Capitão Poço	109
5	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE CAPITÃO POÇO: UMA LEITURA DECOLONIAL.....	115
5.1	Legislações e Políticas Públicas na formação continuada de professores (as).....	116
5.2	Política de formação de professores (as) no Pará.....	123
5.3	Formação Continuada de professores (as) em Capitão Poço	126
5.4	Dialogando com os sujeitos-colaboradores da Pesquisa	131
5.5	Por que a urgência da decolonialidade e das pedagogias decoloniais no município?.....	141
6	CONSIDERAÇÕES	145

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar esta seção, é importante ressaltar que diante dos marcos históricos que permeiam a questão de raça, classe, economia e cultura da humanidade, percebe-se preponderância de formas de opressão. Opressores buscam sempre tornar impotentes os grupos oprimidos (mulheres, negros e negras, pessoas com deficiência - PcD's etc.). No âmbito educacional não poderia ser diferente, e “junto com o silenciamento das culturas foram silenciadas suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade.” (Streck, 2005, p. 58). Ponderando isso, a presente dissertação se propõe a apresentar o resultado da realização da pesquisa de campo dirigida teoricamente e metodologicamente pela perspectiva decolonial, para que assim se possa conhecer e compreender os aspectos fundantes da formação continuada de professores (as) da cidade e do campo de Capitão Poço, desvelar se há propostas outras que se distanciem do modelo hegemônico de formação para esses profissionais e investigar a necessidade de uma formação permanente que alcance o ser humano em sua forma integral e que sirva de força para o alcance da emancipação humana.

1.1 Trajetória de uma pesquisadora em Educação

A pesquisa científica é veículo de aprendizagem porque nos permite experimentar. Experimentar investigações, leituras, práticas e lugares que potencializam no pesquisador experiências educativas, inovação de teorias e muitos outros fazeres. Assim, reporto aqui que o mestrado consolidou aquilo que eu já estava experienciando, a pesquisa em sua dialogicidade teórica e prática.

A jornada acadêmica é vista, muitas vezes, somente pelo crescimento no ramo profissional, destaco, porém, que ela também altera e eleva o campo pessoal/humano do (a) sujeito (a) que pesquisa. Dessa forma, a pesquisa atravessa a vida do (a) pesquisador (a) e é atravessada pela vida e pelas vivências dessa pessoa, pois, antes de sermos pesquisadores (as), somos seres humanos, com histórias, com formas específicas de ver a vida, de resolver problemas e de alcançar objetivos.

Dito isso, reproduzo a trajetória curricular profissional e acadêmica no texto dessa seção, a qual me faço protagonista, para revelar que todas as oportunidades de estudo e de experiências empregatícias ao longo desses anos, reforçam a escolha do objeto de estudo dessa pesquisa. Aqui apresentarei a formação pré-universitária que me guiou para alcançar a teoria e a prática diante do ofício que escolhi, falo da minha atuação profissional que iniciou muito antes

de eu me tornar universitária. Logo após, falo do meu processo dentro da academia que pode ser visto como minha formação inicial, e parto para a formação continuada, em que falo da bagagem que recebi ao fazer um curso de especialização, cito experiências não vividas na graduação, mas alcançadas no grupo de pesquisa, por fim, concluo com o meu percurso no mestrado.

É nesse horizonte que apresento minha trajetória/caminhos existenciais (Dias, 2021) para tentar mostrar a relação do meu objeto de estudo com as vivências pessoais, profissionais e acadêmicas que trago como bagagem de vida. Desse modo, iniciarei essa seção relatando as ações por mim realizadas, no propósito de apresentar a justificativa pelo estudo, pois os caminhos existenciais, conforme Dias (2021), colaboram para uma melhor compreensão do “objeto de estudo” em questão, além de marcar a singularidade e a identidade da pesquisa. Posto isto, utilizaremos como parâmetro para descrever o meu caminho existencial, o movimento ético-libertador de Dussel, que, conforme interpretação de Oliveira (2014), é composto da seguinte maneira: Experiência monológica da dor ou reconhecimento da dor do “outro”; consciência crítica da negatividade da vítima como vítima; consciência crítica sobre o sistema como causa da negatividade da vítima; consciência ético-crítica do sujeito (outro) negado pelo sistema; compromisso ético-crítico com a transformação da realidade causadora de vítimas.

Trago na memória pensamentos que sempre me atravessaram e ainda me atravessam, o professorado como investigação. Lembro-me dos meus 4 anos morando em uma ‘colônia’¹ chamada Estrada Nova localizada em Monte Dourado-PA, onde minha mãe, tão nova e sem experiência profissional, reunia algumas crianças com o objetivo de ensiná-las a ler. Mamãe, sem formação acadêmica nenhuma, foi quem me ensinou a ler. Ela foi a primeira professora que tive. Com apenas 4 anos, comecei meus questionamentos, dúvidas que trago comigo até hoje, só que claro, bem mais elaboradas; e tudo em torno do professorado. Na época, eu não entendia o porquê de crianças tão grandes estudarem comigo já que eu era tão pequena, me perguntava se a minha mãe tinha estudado para ser professora e se toda escola era em um lugar simples como era em casa. Essas e muitas outras dúvidas me instigaram e ainda me instigam, dado que é importante debater a questão da exclusão social, das relações assimétricas existentes no mundo, do sofrimento do “outro”, dos grupos inferiorizados, invisibilizados e violentados

¹Usarei o termo por ser esse o nome usado pelos moradores naquela localidade até o período que morei lá e farei uso também, para explicitar melhor o assunto, porém mais à frente farei a devida alteração.

dentro do tão antigo e ainda atual sistema opressor que estamos imersos e que, constantemente, relembrei no decorrer das seções dessa dissertação.

Ainda criança, saí da Estrada Nova e fui morar na área periférica da cidade de Laranjal do Jari-Amapá. A dificuldade de acesso à escola era imensa nesse local e, por causa disso, não passei pela etapa da Educação Infantil. Algum tempo depois, meus pais resolveram mudar de bairro, por causa da mudança e de mais oportunidades de estudos no novo bairro, pude iniciar os meus estudos entrando logo na 1ª série do Ensino Fundamental. Eu tinha idade para cursar essa série e já sabia ler e escrever, o que muitas escolas consideram essencial, por isso fui aceita. Mas eu sentia diariamente a dificuldade de não conseguir interagir com as outras crianças nos momentos de conversas e brincadeiras, eu era muito tímida e tinha a coordenação motora grossa e a coordenação motora fina comprometidas, acredito que por não terem sido trabalhadas em casa e nem na escola. Como relatado, não passei pela Educação Infantil. Por causa disso, eu me isolei dos demais alunos (as) durante o ano inteiro. Reconheço que desde criança vivenciei a “experiência monológica da dor” (Oliveira, 2014), diante disso, busquei modos “outros” de existir e resistir para continuar vivendo. Nesse processo, se torna mais fácil sentir a dor do “outro”, já que a dor do “outro” é muitas vezes a mesma dor que sentimos (fome, preconceito, desvalorização). Desse modo, é imprescindível recorrer a Dussel e alguns de seus conceitos, como o de vítima, para buscar entender a crítica que o autor faz ao sistema vigente, capitalista.

Passando o meu primeiro ano de estudo, mudei de escola e fui estudar em uma escolinha que estava começando a se erguer, uma escola perto de casa, sem paredes, com piso de terra e um teto alto com telhas velhas, com poucas cadeiras, poucos alunos e alunas, a escola se localizava embaixo de uma árvore que nos proporcionava sombra e vento para brincar na hora do recreio. Eu via beleza em tudo isso, eu amava e admirava a professora que era tão dedicada, meus poucos colegas, que eram crianças que eu já conhecia, pois todos os alunos e alunas eram moradores do bairro. Senti que foi aí, no meio dessa simplicidade, que eu comecei a me desenvolver verdadeiramente como estudante.

Eu cursei até a 5ª série do Ensino Fundamental na escolinha Mirilândia, que conforme o tempo passava ia melhorando sua estrutura. Como eu era bem conhecida pelos professores, sempre me chamavam para auxiliar nas funções mais simples de sala de aula e eu adorava ser ajudante deles. A escola era um refúgio para mim, pois eu gostava de aprender, me alimentava lá (nessa época eu passava fome, devido a situação precária que meus pais enfrentavam), a escola era um lugar de passeio, pois eu não podia sair para outro lugar (meus pais não permitiam

que eu brincasse na rua e nem na casa de ninguém) e era um lugar de escape, pois lá eu não precisava assumir a responsabilidade de uma pessoa adulta, como assumia em casa, pois eu tinha mais três irmãos pequenos e precisava cuidar deles para a minha mãe realizar as atividades domésticas. Vivi uma infância sofrida e muito limitada como muitas crianças da Amazônia amapaense vivem.

Ainda na infância, não me reconheci como vítima, afetada, não participe, excluída e oprimida. Por mais inocente que possa parecer, eu acreditava que simplesmente era o destino, que nasci no lugar errado, na hora errada, talvez, até na família errada. Hoje, com “consciência crítica da negatividade da vítima como vítima” (Oliveira, 2014), compreendo que a culpa não é da vítima e nunca vai ser, o problema está na sociedade que é capitalista/colonial e oferta condições subumanas para a maior parte da população viver. Com isso, além da Ética da Libertação, faz-se necessário também entender sobre a Filosofia da Libertação e dialogar com Oliveira e Dias (2012), os quais dizem que Dussel:

Por meio de sua Filosofia da Libertação analisa o processo opressivo da dominação, em que uns se tornam senhores de outros no plano mundial, questionando o discurso da modernidade. Tanto a sua filosofia quanto a sua Ética da Libertação possuem clara opção política pelas vítimas do sistema-mundo, compreendido como o processo de ampliação da influência cultural de um sistema inter-regional (alta cultura ou sistema civilizatório) a outras culturas. (Oliveira; Dias, 2012, p. 92).

Compreender que as diferenças sociais não são “coisas” do destino, que o sistema é uma não-verdade, é algo ruim e a causa originária da minha vitimização, permitiu-me ampliar a minha consciência crítica, me fazendo perceber que além de vítima, preciso reconhecer o sistema como total responsável pelas mazelas sociais. Essa tomada de consciência muito tem a somar com essa dissertação, pois resistir e lutar por transformar esse sistema de colonialidades, é ser decolonial. Assim, escolher construir uma pesquisa na perspectiva da decolonialidade se desdobra de um reconhecimento primário do sujeito que decide ser subversivo, pois nos

permite o (auto) reconhecimento das vítimas do sistema-mundo (dominados: operários, índios, escravos etc. e discriminados: mulheres, idosos, incapacitados, imigrantes etc.), bem como o descobrimento de suas alteridades e autonomias, negadas pelo sistema-mundo vigente. (Oliveira; Dias, 2012, p. 98).

Nós (vítimas) sabemos quem são eles (opressores), mas eles não sabem quem somos nós, pois somos povos desconhecidos, invisibilizados e obliterados pelo sistema dominador e seus dominantes. Por isso, é importante reforçar na sociedade as lutas coletivas e o movimento ético-libertador para que se possa combater o que está posto.

Dando continuidade nessa trajetória, reforço minha eterna admiração pela docência, pois além da sala de aula, ela se fazia presente em casa também, nas brincadeiras de escolinha com os meus irmãos (nesse momento, eu já havia superado algumas dificuldades apresentadas anteriormente, como: dificuldades motoras e interpessoais). Logo depois, já na fase da adolescência, comecei a viver a docência dentro das classes da instituição religiosa que pertencia, e daí não parei mais de lecionar.

Fui estudante do ensino público até o Ensino Médio. No meu último ano na escola, fiz um cursinho pré-vestibular popular. Nele, vários professores se uniram e resolveram dar aula para alunos que não tivessem condições de pagar um cursinho particular; essa ação me trouxe grandes resultados educacionais, pois concluí o último ano do Ensino médio com excelência e passei na primeira fase do vestibular para o curso de Letras com habilitação em Língua Francesa – antes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), era preciso passar por duas fases para poder ingressar na Universidade: a primeira englobava questões de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, conhecimentos relativos à Matemática, Física, Química, etc.; b) a segunda fase incluía uma prova de conhecimentos específicos do curso que almejava-se. Essa foi a única vez que tentei vestibular para uma universidade pública, infelizmente não passei na segunda fase. Hoje, reflito que, se eu tivesse passado, possivelmente não teria permanecido no curso, pois tanto a Universidade Federal do Amapá quanto a Estadual se concentram na capital (Macapá) e eu morava no Laranjal (interior do Estado do Amapá). Dessa experiência pessoal, pude entender e descrever no corpus do trabalho que, para muitos (a) professores (as), alcançar a formação inicial ou continuada não é simples como parece ser. Sabe-se da necessidade, mas reconhece-se as dificuldades da vítima, do “sujeito” da libertação, como pontua Dussel (1977, 2002).

Com isso, sem nenhuma oportunidade de estudo após concluir o Ensino Médio, tive que ir trabalhar. Trabalhei em vários lugares, até mesmo na limpeza da casa de muitas pessoas. Mas o sonho de estudar estava vivo dentro de mim, desse eu não desistiria.

Morei por muito tempo no Amapá e, três anos após o Ensino Médio, fui morar sozinha no Pará para obter mais oportunidades de emprego e estudo. A ida para Belém-PA foi conflituosa, pois, quando eu ainda morava em Laranjal, começaram a surgir algumas faculdades desconhecidas e pagas. Resolvi me arriscar junto com alguns amigos e iniciei o curso em Ciência da Religião, o qual passei quase três anos estudando, fiz e defendi o trabalho de conclusão de curso e me inscrevi em um concurso para Belém. Passei no concurso e fui morar

nessa cidade. Infelizmente, contudo, descobri que o diploma era inválido logo depois de ter apresentado os documentos para a prova de títulos. Apesar de mais uma decepção profissional, resolvi ficar no Pará e continuar tentando.

No novo Estado, consegui estágios e até trabalhos em algumas escolas particulares; atuando sempre com o 1ª e 2ª/9 ano. A experiência que tive com as turmas de alfabetização me proporcionaram estender o meu trabalho para aulas particulares de reforço.

Demorei muito para adentrar em uma universidade, pois não entendia o novo processo seletivo de uma universidade pública e nem tinha condições para pagar o curso pretendido em uma universidade particular. Somente em 2014 consegui entrar na Universidade, mas a vida já tinha me oportunizado muitos conhecimentos no curso que eu escolhi para seguir carreira.

Durante todos os anos da graduação, precisei trabalhar em horário integral para poder conseguir pagar as mensalidades do curso de Pedagogia. Recordo do esforço incansável que fiz durante todo o processo, mas lembro-me também de como era bom saber que eu formalizaria o meu ofício, e de que esse seria o início da jornada dessa agora pesquisadora dentro da academia.

Infelizmente, em razão do trabalho e da própria universidade, não tive muitas produções acadêmicas, pois as exigências eram poucas, tudo em prol das especificidades da turma em que todos trabalhavam o dia inteiro, e o tempo à noite era o que nos restava para os estudos. Mas, recordo-me de ler muito Paulo Freire, – autor que frequentemente aparecerá na discussão do texto da pesquisa, pois seus escritos, especificamente a categoria da libertação de Paulo Freire (Mota Neto, 2015), muito colaborou para a entrada das pedagogias decoloniais no Brasil – poucas vezes, pelas leituras indicadas pela academia. A maioria das vezes eu lia as obras de Freire por encontrar amorosidade, criticidade e humanidade em seus textos.

Próximo à conclusão do curso, eu me vi sem condições de arcar com as mensalidades, pois pagava aluguel e mal conseguia me alimentar. Então, precisei trancar o semestre. No ano seguinte, voltei e finalmente finalizei o curso. Apesar de já atuar em sala de aula, eu sabia que precisava conhecer os suportes teóricos para poder melhorar ainda mais como docente.

Os escritos de Silva (1993, p. 95) sinalizam essa carência que os professores têm diante dessa formação inicial:

O preparo acadêmico prévio recebido pelo professor, apresenta-se como um determinante de sua identidade, principalmente no que se refere ao corpo de conhecimentos, que serve de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas (por que, o que, como, quando ensinar etc.).

Assim, a formação inicial somou muito no meu fazer pedagógico, mesmo já tendo a experiência de sala de aula.

Após a graduação, logo segui para a formação continuada e fiz um curso de especialização em psicopedagogia. Para mim, alcançar a etapa da formação continuada foi mais fácil do que alcançar a formação inicial.

Optar em seguir com a minha formação e me tornar especialista em psicopedagogia foi muito importante, pois me oportunizou a formular estratégias mais eficientes para difundir a inclusão social dentro e fora da escola, visto que o público de PcD's é muitas vezes subalternizado nos espaços escolares, e esse público sempre esteve presente nas salas de aula que lecionei. Diante disso, eu fui estudar para não repercutir um fazer discriminatório e excludente que exprime o mito da modernidade. Visto que:

O mito da modernidade nega o *Outro* e a sua cultura, apresentando-o como culpado, e o vitimador, como inocente, bem como legitima a violência para compelir o *Outro* a fazer parte da civilização. A cultura do *Outro* é negada porque é vista como barbárie, mas sua cultura não precisa ser destruída e sim melhorada e aperfeiçoada. (Oliveira; Dias, 2012, p. 97).

Com isso, vejo na formação continuada um valor tão relevante quanto a formação inicial, pois o processo de aquisição de conhecimentos pedagógicos necessita ser contínuo para facilitar o atendimento aos diversos alunos e alunas (sujeitos culturais) que adentram as salas de aula todos os dias.

Outra oportunidade de formação que contribuiu muito com o meu profissional e me fez evoluir como ser humano foi o curso de teatro na Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA).

Nessa escola há uma diversidade de profissionais dialogando sobre o teatro, e observei que não éramos só distintos na profissão, mas distintos nos mais diversos aspectos, principalmente na pluralidade de conhecimentos. Me descobrir como artista me permitiu mergulhar para dentro de mim e resgatar o que de melhor posso oferecer ao mundo, ao “outro”, ver onde errei, onde continuo errando, onde posso melhorar; dia após dia descubro um universo em alguém e percebo que não posso ignorar e nem me desfazer disso.

Aqui se faz importante adentrar no conceito de “Consciência ético-crítica do sujeito (outro) negado pelo sistema” (Oliveira, 2014), pois como vítima, reconhecer-se como “outro” e como sujeito ético digno não é um processo fácil, mas é possível e necessário de se ver como tal, pois reconhecer-se como “outro” é valorizar as exterioridades negadas dentro de um contexto que, além da herança colonial e capitalista, é homogêneo. Por isso, me apresento nesse memorial como uma mulher negra, moradora de periferia, professora e pesquisadora do campo

da educação em perspectiva decolonial, especificamente ao que se refere às pedagogias decoloniais, acreditando que meus caminhos existenciais – que foram moldados e mudados ao longo do tempo pelo fato de reconhecer-me como sujeito ético digno – me indicam que é necessário ter compromisso ético com o “outro”, tanto para viver em sociedade quanto para pesquisar sobre ela.

Em seguimento, destaco aqui a importância do grupo de pesquisa e sua práxis, que muito tem somado com a minha formação, pois Paulo Freire (1996, p. 27) já dizia:

Enquanto ensino, continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A participação em grupos de pesquisa me trouxe o que Freire (1996) comunica, o viés da investigação, e me tirou de um paradigma educacional em que eu somente reproduzia conhecimento. Pude criar e me aprofundar dentro da lógica dos meus próprios saberes.

Acerca disso, reiteramos a importância da formação continuada do (a) professor (a), de sua aproximação com o tripé da universidade (ensino, pesquisa e extensão), da valorização dos seus saberes dentro e fora do contexto escolar e de uma educação outra que abarque pedagogias outras. Sendo assim, estas proposições se mostrarão como pano de fundo do presente relatório.

No ano de 2017, após já ter concluído o curso de pedagogia, tive a oportunidade de vislumbrar os primeiros congressos com apresentação de trabalhos, quase aderi ao Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA (IEMCI), acompanhei por muito tempo suas atividades. Nesse período, vi uma oportunidade de crescimento, pois trabalhava há anos na área, fiz graduação, mas não vivi a vida acadêmica.

Resolvi renunciar um horário na escola que eu prestava serviço para crescer como docente. Apesar de ter sido muito atingida financeiramente, fui adiante, conheci o grupo de pesquisa chamado GEPEIF - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia, o qual faço parte desde 2018 e que, por meio dele, comecei a participar de forma ativa em eventos acadêmicos.

Através do GEPEIF, apresentei os meus primeiros trabalhos acadêmicos e me encontrei novamente com Freire e seus escritos amorosos. Palestrei presencialmente e de forma online, fiz cursos, participei de formações, de organizações de eventos, escrevi capítulos de livros, tive trabalhos publicados em anais de eventos, entre outras produções. No grupo, também acompanhei a pesquisa em Ensino e Extensão, na qual tive a oportunidade de conhecer o

trabalho pedagógico em escolas públicas, o que também me ajudou a ampliar a visão como agente educacional.

O grupo de pesquisa, além de me ajudar a trilhar um caminho na pesquisa, devido às produções elaboradas, cooperou com a minha entrada no mestrado e me auxiliou a delimitar a escolha por aquilo que eu queria pesquisar dentro da perspectiva decolonial. No caso, a formação continuada de professores (as). Como participante do grupo, produzi trabalhos com temas que estão envoltos a pesquisa dessa dissertação, como: Capítulos de livros sobre a “Formação de Professores na Escola Normal do Pará e a Colonialidade do Saber”, “Contribuições da decolonialidade para a Educação no Brasil: Insurgência e possibilidades outras” e “Decolonialidade, interculturalidade crítica e saberes culturais como proposta insurgente para a formação continuada do (a) professor (a) amazônico (a) no estado do Pará”. No quesito resumos em anais, escrevi sobre “A sala de aula na minha casa: relato de experiência sobre as dificuldades do (a) professor (a) prosseguir em sua formação continuada e de exercer o seu trabalho no meio de uma pandemia”, “Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar – Relato de experiência sobre a oficina formativa para educadores (as) que atuam na Educação Básica” e “Formação de Professores na Escola Estadual de Educação do Pará – IEEP e o Pensamento Decolonial”, apresentação de trabalhos sobre “Formação continuada de professores em tempos de pandemia”, “Pedagogias decoloniais na Amazônia: Uma definição desde o grupo de estudos e pesquisas em educação, infância e filosofia”, “Formação continuada de Professores do campo na pandemia: a importância dos grupos de estudos e pesquisas para a formação do/a professor/a na atual conjuntura”, “Medo e Ousadia: Educadores libertadores na superação das diferenças de linguagem em sala de aula e o sonho da transformação social”. Essas produções são de maior relevância e foram escritas no ano de 2018 até o meu primeiro ano de mestrado. Destaco que a formação continuada do (a) professor (a), a educação básica (especificamente os anos iniciais do Ensino Fundamental) e a decolonialidade sempre estiveram no foco dos meus estudos e somaram epistemologicamente com os meus caminhos existenciais, vindo a convergir com a abordagem da presente pesquisa.

Dessa maneira, no processo de leitura e da própria escrita acadêmica, reflito com a ajuda do Pensamento Decolonial e os estudos de Walsh e de outros intelectuais decoloniais, que, por meio de seus textos, me possibilitaram conhecer o pensamento e as pedagogias que transmitem a ideia de uma pedagogia defensora da identidade, do saber e da alteridade do “outro”. Em concordância com Walsh (2009, p. 27) que pontua:

[...] pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial. Pedagogias que [...] enfrentam o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão ocidental; pedagogias que [...] que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade.

Posto o esclarecimento de Walsh sobre o pensamento decolonial e as suas pedagogias, percebo que o caminho que foi trilhado por mim e o encontro que tive com a decolonialidade me permitiram não ser mais a mesma, visto que o sujeito é transformado pela passagem dessas etapas da vida, pois o processo do descobrir é conquistado socialmente pelo indivíduo e não de forma natural por alguma evolução humana. Portanto, todo sujeito traz consigo uma forma de ver e pensar o mundo. Assim, entendo a decolonialidade como um fio condutor que proporciona a possibilidade de relacionar o conhecimento sistematizado historicamente adquirido dentro das Universidades com os conhecimentos oriundos da vida cotidiana do ser humano pesquisador, respeitando sua alteridade.

Importante destacar que também fiz parte do Emancipa – Movimento Social de Educação Popular que atua por meio de cursinhos pré-universitários gratuitos em muitos locais do Brasil. Por meio do Emancipa, me encontrei novamente com Freire e comecei a relacionar as obras do autor com a perspectiva decolonial para a formação do (a) professor (a), pois Paulo Freire foi um grande defensor da educação popular e defendia a tese de relacionar os saberes culturais do aluno com os saberes sistematizados propostos no currículo. Ele indicava que o conhecimento é uma construção social/coletiva, para tanto, é preciso que todos colaborem nesse processo. Dessa maneira, entendo em Freire (1991) que o processo de ensino-aprendizagem é um ato de busca permanente em que o próprio homem é o sujeito que opera e transforma o mundo através de uma clara compreensão desse mundo. A partir do caminho existencial traçado, o percurso feito me fez chegar ao “Compromisso ético-crítico com a transformação da realidade causadora de vítimas” (Oliveira, 2014), a construção, organização de projetos de libertação: ações factíveis, criativas e libertadoras se desaguam nessa pesquisa que investiga a formação continuada de professores (as) em perspectiva decolonial.

À luz do que foi explicitado, fomentamos a relevância dos conceitos apregoados por Enrique Dussel para a pesquisa/perspectiva decolonial, uma vez que, para essa perspectiva, o sistema colonial se fortalece através da dominação, da exclusão, da indiferença e da negação do “outro” como ser social, o que denota, em todos os âmbitos da sociedade, o viés de opressor e oprimido. Nesse sentido, entender o posicionamento/pensamento Dusseliano é buscar

enfrentar a desigualdade social existente, se contrapor a uma formação alienada, entender que “a consciência ético-crítica é necessária para que se compreendam as causas da opressão e da exclusão sociais para intervir e transformar as realidades educacional e social”. (Oliveira; Dias, 2012, p. 105).

Finalizo essa síntese de percurso pessoal, acadêmico e profissional, desvelando que tudo o que foi vivido só me encaminhou para a linha de pesquisa e a pesquisa que estou realizando. Entendo hoje, bem melhor que um dia já entendi, que a formação do professor é um ato de resistência, seja ela inicial ou continuada, que o (a) professor (a) precisa se aproximar dos movimentos sociais e das suas pautas de luta, que é preciso dedicar tempo e energia na formação permanente, pois a levaremos por toda vida.

Me fiz como ser humano pelas oportunidades de me formar como tal, principalmente no que concerne a dor do “outro”, e hoje embasada em um Pensamento de luta, só desejo prosseguir usando a melhor arma, a educação. Comecei minhas indagações na Colônia e voltei para a Colônia para a realização da pesquisa, não mais como uma criança colona, mas como uma educadora decolonial.

1.2 Motivações e relação com o objeto de pesquisa

No início da pandemia no Brasil, no ano de 2020, eu alternava minha moradia em duas cidades, passava quinze dias em Belém e quinze dias em Capitão Poço, ambas localizadas no estado do Pará. Lembro claramente que nesse ano nenhuma das escolas públicas funcionou em Capitão Poço, nem de modo presencial e nem virtual. Eu ainda trabalhava em uma escola particular de Belém, mas estava trabalhando por ensino remoto. Nesse período, já estava nos meus planos fazer um mestrado na área da Educação, mas eu não queria fazer nenhuma pesquisa em Belém, pois estava com a ideia de me mudar definitivamente para Capitão Poço. A partir desse pensamento de mudança de cidade, comecei a observar Capitão Poço e seu sistema escolar, social, político, cultural e geográfico, para só então começar a escrever um projeto para o processo seletivo de mestrado da UFPA.

Pensei e iniciei a escrita de alguns projetos, mas nenhum parecia tão interessante ou acoplava os assuntos centrais que eu gostaria de pesquisar e escrever sobre. Foi quando comecei a andar pela cidade e pude perceber diversas comunidades ao redor do centro de Capitão Poço. Percebi pouquíssimas escolas nessas localidades, e as que tinham possuíam um aspecto muito simples. Comecei então a pensar em algo relacionado a isso.

Mas foi só em 2021, quando as escolas começaram a retornar com os seus trabalhos, e quando recebi uma proposta para trabalhar em uma escola de cursos profissionalizantes, que consegui identificar o meu “objeto de estudo”.

Passando mais tempo em Capitão Poço por causa do emprego na cidade, eu comecei a dedicar o restante do meu tempo para dar aula de reforço para algumas crianças em domicílio. A partir daí, conheci professores (as) e pais de alunos (as) de escolas públicas da cidade e pude entender um pouco da dinâmica escolar do lugar. Porém, o que mais me intrigava era o movimento diário de alunos (as) vindo da área rural da cidade para estudar no espaço urbano. Perante isso, eu aproveitava o atendimento na escola de cursos profissionalizantes com as pessoas que moravam nas colônias/vilas/povoados próximos do centro de Capitão Poço e me informava sobre o seu dia a dia, seus modos de vida, de trabalho e estudo e descobria informações preciosas sobre como se formavam essas comunidades. Do mesmo modo, eu já investigava o modo de vida das pessoas que moravam no centro urbano, principalmente sobre aquilo que se relacionava com o campo da Educação. Dessa forma, formulei o meu projeto já partindo de uma pesquisa prévia dessa localidade.

Capitão Poço localiza-se na mesorregião do Nordeste Paraense. É um município que, além de bairros, possui vilas e/ou povoados que são mais conhecidos pelos moradores por colônias. O índice de desenvolvimento da educação básica é de 3,6, e se encontra abaixo da média nacional. O município possui 97 escolas que alcançam os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 85 Municipais, 10 Estaduais e 02 privadas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017), e essas mesmas escolas são responsáveis por receber alunos (as) dos bairros do Centro e das colônias.

Acreditando na possibilidade da pesquisa, optou-se, a princípio, por fazer a investigação em seis escolas públicas dos bairros centrais do Município e em seis escolas públicas localizadas nas colônias/vilas/povoados. A pesquisadora, munida de informações prévias sobre seu “objeto de estudo” e seu local de pesquisa, reforça sua escolha diante da temática, pois há falta de pesquisas educacionais nessas escolas, assim como na própria cidade em um todo. Diante disso, acredita-se na relevância do trabalho nesse território paraense.

Além do estudo em escolas públicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, chegou-se até a Secretaria Municipal Educacional do município (SEMED), e foram incluídos como sujeitos (as) da pesquisa os (as) professores (as) que atuam com turmas do 1^a ao 5^a ano nas escolas citadas. Tendo como público-alvo desta forma: Professores (as) das turmas regulares

ou professores (as) de apoio pedagógico; técnico (a) pedagógico (a) da SEMED, responsável pelo Ensino Fundamental, e coordenadores (as) pedagógicos das escolas escolhidas.

Nesse sentido, o “objeto de estudo” é a formação continuada de professores (as) em capitão poço na perspectiva das pedagogias decoloniais.

Referente às pedagogias decoloniais e a formação continuada de professores (as) serem temas centrais da pesquisa, esclareço que, no ano de 2019, período que cursei teatro, o pensamento decolonial já havia sido me apresentado dentro do grupo de pesquisa que faço parte, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF). No grupo eu recebia a teoria e no teatro vivia a prática. Esse encontro foi crucial para que eu começasse a estudar mais a fundo sobre esse pensamento e chegasse até as pedagogias decoloniais.

As pedagogias decoloniais tem tido um grande peso no ato de problematizar a forma do (a) professor (a) pensar e desenvolver sua prática em sala ou fora da sala de aula, lhe permitindo enxergar formas outras de ser e pensar, de se formar e ser formador (a). Essas pedagogias que apontam que não vale a pena seguir um único modelo de ensino-aprendizagem também levam o homem/a mulher a repensar e confrontar vieses teórico-metodológicos que desconsiderem identidades e diferenças, e para isso já existem pesquisas e pesquisadores (as) como o grupo “modernidade-colonialidade”, que tem se especializado nos estudos sobre aspectos coloniais e decoloniais, e existe até mesmo uma rede de pesquisadores (as) chamada “Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia” (RPPDA), que, ao longo dos anos, vêm reunindo pesquisadoras e pesquisadores de distintas universidades que estudam sobre a decolonialidade e suas pedagogias, assim como, sobre a interculturalidade crítica, pois, apesar de cada uma ter sua especificidade, trabalham juntas contra o discurso moderno-colonial.

Nos espaços educacionais, além da Rede “modernidade-colonialidade” e da RPPDA, mais e mais pesquisas tem se levantado para observar os vínculos entre a formação do professorado e a realização de práticas pedagógicas que podem indicar tendências eurocêntricas, a exemplo, temos o grupo de pesquisa GEPEIF. Como estratégia, os (as) pesquisadores (as) vinculados às redes e aos grupos de pesquisa utilizam nos seus estudos as pedagogias decoloniais, pois elas indicam como repensar e modificar ações educativas estimando sempre que conhecimentos “outros” não se silenciem e nem se exterminem.

Por isso, o problema de investigação dessa pesquisa é: Como as pedagogias decoloniais podem contribuir com a formação continuada de professores que atuam em escolas públicas de Capitão Poço?

Assim, com este trabalho, buscou-se alcançar os seguintes objetivos: geral - Compreender as contribuições das pedagogias decoloniais à formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de Capitão Poço e, como objetivos específicos, desejou-se identificar políticas públicas no âmbito municipal que incentivem à prática das Pedagogias Decoloniais na formação de professores (as), enunciar o nível de conhecimento de profissionais da educação de escolas públicas em relação as pedagogias decoloniais, caracterizar indicativos de (de)colonialidade na política de formação continuada de professores (as) da SEMED – Capitão Poço e abordar, por meio do estado do conhecimento, a discussão sobre a formação de professores em perspectiva decolonial.

Posto isso, acredita-se que a pesquisa tem importância porque trata da educação em geral, pois a formação de professores (as) é tema mundial e, em especial, trata da educação de professores (as) na Amazônia. Adentrando um pouco mais a pesquisa, nos objetivos específicos, atentou-se para políticas públicas voltadas à formação de professores (as), ponto que sempre foi alvo de discussão. Observou-se as políticas educacionais de formação continuada dos (as) professores (as) do município, e também foi averiguado se essas formações se configuram a partir de, ou junto com, as pedagogias decoloniais, se há conhecimento por parte dos (as) formadores (as) e dos (as) professores (as) sobre essas pedagogias e, por fim, acompanhou-se as ações da SEMED local direcionadas para a formação do (a) professor (a).

Os estudos e produções se deram dentro de uma perspectiva decolonial voltada à verificação de traços das pedagogias decoloniais dentro dos cursos formativos para professores (as) na cidade de Capitão Poço. Nesse sentido, como principais referências para o embasamento teórico dessa subseção, utilizamos literaturas especializadas sobre pedagogias decoloniais que foram produzidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, mais especificamente produções vinculadas ao GEPEIF, como as produções *stricto sensu* de Correa (2022) e Coelho (2021) que também se encontram vinculadas à RPPDA. Assim, dois subtemas serão abordados no texto que aqui se circunscreve: Pedagogias decoloniais e Formação de professores em perspectivas decoloniais.

Os estudos apresentados anteriormente, são pesquisas construídas a partir da perspectiva decolonial, que buscam compreender as práticas pedagógicas (as pedagogias) de professores. A primeira pesquisa recebe o título “Práticas Pedagógicas de Professores do Multisseriado na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia: Um Olhar Decolonial sobre a Educação

Ribeirinha” (Coelho, 2021) e o segundo estudo aborda a temática “Entre o Rio e Mata: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas ilhas de Abaetetuba-PA” (Correa, 2022). As duas pesquisas são etnográficas, uma propõe a etnografia decolonial e a outra a etnografia decolonial com crianças.

1.2.1 Pedagogias decoloniais

Primeiramente, partimos do pensamento de que explicitar o conceito de pedagogia e do motivo que levou a pesquisadora a optar por pedagogia no plural (pedagogias) e em perspectiva decolonial, trará uma compreensão clara do que aqui será apresentado, visto que se objetiva “mostrar que o conceito de pedagogia continua, proximamente a nós, sofrendo transformações nesse tempo em que está operando”. (Camozzato, 2012, p. 26). Assim, Camozzato (2012) vai dizer que:

parece-me produtivo pensar que as pedagogias estão compreendidas nos processos que nos tornam sujeitos de determinado tempo, em um contexto determinado e situado. Há, nesse sentido, muitos espaços e artefatos disponíveis para que as pedagogias funcionem e, com isso, possam propiciar que os sujeitos aprendam a se modificar e estabelecer relações consigo e com o mundo que os cerca. Trata-se, mais especificamente, da operacionalidade destes espaços em que circulam e funcionam as pedagogias.

A pedagogia, nesse sentido, constrói fronteiras, as traça, produz, erige. As pedagogias que nos atravessam e perpassam, ordenam, demarcam, constroem localizações e modos supostamente cabíveis de vivenciar o mundo e seus processos. A pedagogia não está circunscrita por um espaço demarcado institucionalmente, como a escola, por exemplo, mas encontra-se em atuação, de forma produtiva, em todas as instâncias, espaços e artefatos em que se impõe uma operação para modificar os modos dos sujeitos estarem no mundo. Logo, a pedagogia almeja operar uma modificação, uma transformação dos sujeitos relacionados e trabalhados por ela. (Camozzato, 2012, p. 20-21).

Dessa forma, a pedagogia que por muito tempo foi vista apenas como “a arte de instruir e de educar as crianças” (Planchard, 1962, p.7), já é vista hoje como algo que não está detida a um único significado, por isso, não concordasse com seu uso no singular. Seu uso já é reconhecido fora dos espaços escolares, o que também não era considerado anteriormente, e acredita-se que essa ciência em constante movimento interliga os sujeitos dentro de seus contextos e de suas culturas e os transforma dentro desse movimento de ensino-aprendizagem. “Por esse motivo, faz-se muito mais pertinente o uso do termo no plural: pedagogias decoloniais, do que seu uso no singular, haja vista que os sujeitos e os contextos são

pluriversos por natureza”. (Dias; Abreu, 2021, p. 141). Esse pensamento também é defendido por Arroyo (2014), o qual diz que para “outros” sujeitos é preciso outras pedagogias.

Apesar de ser de nosso interesse entender o conceito de pedagogia, para Camozzato não é, mas ela reconhece a necessidade de tal coisa. Para a autora, importa mais entender a pedagogia em sua pluralidade e como ela se ressignifica.

Em suma, não procuro pensar no que é a pedagogia, mas no modo como ela – com as questões que são postas contemporaneamente – se ressignifica e atua de outros modos para se fazer contemporânea das transformações que temos experienciado. Para isso, obviamente, é necessário procurar compreendê-la nas injunções históricas que a vem produzindo, situando-a nas problemáticas contemporâneas, no modo como um conceito sofre mutações, expressa as condições do tempo em que está em funcionamento – tal como o conceito de pedagogias culturais e as múltiplas produções associadas a elas tem sugerido. (Camozzato, 2012, p. 37).

A autora cita as pedagogias culturais como um exemplo de pedagogia, mas, além dessa, existem outras vertentes, como: a própria pedagogia decolonial que também terá suas ramificações nas pedagogias (Souza, 2021), pedagogias em movimento (Arroyo, 2003), pedagogia das encruzilhadas (Rufino, 2018), pedagogias quilombolas (Leal, 2021) etc.; há diversas pedagogias, sendo todas elas “expressões de nosso tempo – e, por isso mesmo, [...] atendem a determinadas demandas, implicam jogos de poder-saber e certas atuações dos indivíduos sobre si mesmos”. (Camozzato, 2012, p. 40). Com isso,

Não me concentrar em um material específico se deve, sobretudo, à relação que quero estabelecer entre modos de nos movimentarmos e o quanto esses movimentos, esses trajetos, se amparam em pedagogias que são postas em funcionamento em múltiplos espaços, de variadas formas, o tempo todo. (Camozzato, 2012, p. 43).

Pensar em uma única pedagogia é negar as subjetividades do mundo, modos de aprender, modos de ensinar, os caminhos que se cruzam e que se entrelaçam no movimento de educar-se com a vida, pois:

a pedagogia relaciona-se com o modo de conduzir os sujeitos, de operar sobre eles para obter determinadas ações, incitando a um governo de si e dos outros (Camozzato, 2012, p. 52), [...] tornando possível que a pedagogia adentre, se espalhe e prolifere nos múltiplos espaços em que os sujeitos circulam. Infiltrando-se, assim, nos recantos, nas reentrâncias das vidas, atuando e incitando a sucessivas atuações sobre nós mesmos. (Camozzato, 2012, p. 39).

Portanto, as pedagogias não se prendem à escola porque são representações da organização da vida em sociedade. Viver é um processo pedagógico que exige que se receba e que repasse conhecimentos/saberes constantemente e, nesse movimento, as pedagogias

sempre acompanharam e tem acompanhado os grupos sociais que são/formam o sistema-mundo.

Algo importante que foi identificado na pesquisa de Camozzato, e que será utilizado nesse escrito, é que a autora não desconsiderou, mas também não privilegiou os autores vistos como cânones da literatura pedagógica, como “Rousseau, Kant, Comenius, Claparède, entre outros, que deram valiosas contribuições e seguem como marcos importantes dentro das discussões sobre a pedagogia” (Camozzato, 2012, p. 46-47), porém, eles:

foram compreendidos naquilo que são: como legitimados a partir de uma construção que envolve complexas relações de poder e saber – cujo embates, localização institucional e espacial, entre outros, alçaram esses autores e suas obras como cânones, referência ao se falar em pedagogia. Esse estudo não desconsidera a importância desses autores, mas pondera que há um conjunto maior de autores a serem mencionados e considerados para além das referências aos cânones. Esse ponto é, a meu ver, importante. Um trabalho de pesquisa significativo há que ser feito, ainda, para que outras vozes das mulheres, que seguem ínfimas nos jogos de poder-saber da literatura pedagógica (pelo menos frente ao que tenho conhecimento). (Camozzato, 2012, p. 46-47).

Assim, em concordância com a autora, não se desconsidera o que os precursores teorizaram sobre a pedagogia, mas faz-se importante lembrar de como é volátil cada ciência existente e como elas estão para servir à humanidade e ao seu tempo e não o contrário. Nisso, mais uma vez afirmamos nossa escolha por teóricos e, principalmente, por teóricas que sustentam a tese das pedagogias decoloniais e por meio deles (as) sustentaremos esse estudo.

Partindo disso, antes dessa pesquisa iniciar, percebeu-se na prática da sala de aula que muitas são as indagações e dúvidas dos profissionais da educação relacionadas à pedagogia, e muito mais dúvidas surgem quando se trata do pensamento decolonial e suas pedagogias, apesar do colonialismo, da colonialidade e da modernidade já estarem enraizadas há muito tempo no meio da sociedade e se desdobrarem sobre os espaços escolares.

Quijano (2014) traçou uma linha tênue sobre o processo colonial e indica que no lugar do Colonialismo ficou a Colonialidade, que colabora para a então Modernidade. Essas três definições de poder buscaram/buscam perpetuar suas ações, nutrindo, e assim mantendo, o controle do corpo e da mente dos povos subalternizados. Assim, ponderando que o sistema educacional brasileiro é uma herança do modelo educativo colonial, e que os intelectuais organicamente vinculados às classes subalternizadas sofrem até hoje o peso da colonialidade educacional, pois as escolas ainda reproduzem gestos e jeitos eurocêtricos, o presente trabalho faz referência à colonização/colonialidade/modernidade e ao pensamento decolonial e suas

pedagogias, pois muitas reflexões ainda são levantadas quando se trata da relação entre educação e diferenças culturais, dado que sempre houve imposições voltadas a um único referencial de ensino, de cultura e de vida. Nisso, entende-se que a educação é um ato político que comunga com pedagogias que são modelos de nova práxis social, de luta e de encorajamento e que somariam com o pessoal e o profissional dos (as) docentes. Dito isso, adentraremos brevemente no conceito de Colonização/Colonialidade/Modernidade e Decolonialidade, pois o foco da discussão nesse subtema será sobre as pedagogias decoloniais e nelas nos aprofundaremos.

Colonização seria, portanto, o ato de colonizar, ou seja, pessoas que se deslocam de um lugar para outro em busca de moradia ou afim de explorar as riquezas do local de destino. Assim, existem dois tipos de colonização: Colonização de exploração e Colonização de povoamento. No Brasil, o tipo de exploração que ocorreu foi a colonização de exploração. Rememorando que o interesse dos exploradores era somente nos recursos naturais, por exemplo, o pau-brasil. A História vai dizer que só depois da chegada dos portugueses e o encontro com as riquezas naturais e a percepção da riqueza humana que se encontrava ali que seus interesses se ampliaram e, a partir disso, não somente seriam exploradas as riquezas do Brasil, mas os habitantes desse lugar também. Dessa forma, e com o passar do tempo, a exploração se ramificou em exportação de pessoas escravizadas, extermínio e negação cultural dos povos dominados pelos exploradores/colonizadores.

Hoje não se vive mais a colonização, pois se vive a colonialidade. Para Maldonado-Torres, a colonialidade exprime:

um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, referem-se à forma como o trabalho, o conhecimento, autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Em síntese, o etnocentrismo europeu, que agora é eurocentrismo, o capitalismo e a ideia de raça, colaboram para a lógica da exploração colonial e possuem domínio sobre os diversos âmbitos da vida humana, principalmente na Educação. “Nesta perspectiva, é preciso desconstruir as barreiras sociais, culturais, políticas, epistemológicas nos espaços escolares, nas práticas pedagógicas e nas relações entre educandos e educadores”, pois “as práticas pedagógicas de resistência [...] tem papel importante nesse processo de desconstrução dos

paradigmas dominantes coloniais que orientam o processo ensino-aprendizagem.” (Coelho, 2020, p. 15).

Nessa direção, Dussel (1993) traça uma crítica contra a modernidade e a identifica como uma ideologia que não só define a Europa como centro, mas que, acima disso, legitima os demais povos como periféricos. Sendo assim, a modernidade se assenta sobre a esfera geográfica, política, cultural e educacional na sociedade, pois está enraizado na humanidade o deslumbre sobre aquilo que é moderno.

A modernidade, dentro do aspecto educacional, foco do estudo, sustenta a pedagogia dominante, a qual revela que “os saberes outros são ocultos e silenciados,” diante disso, uma possibilidade seria uma prática pedagógica “outra”, práticas pedagógicas decoloniais. (Coelho, 2020).

À vista disso, a decolonialidade se apresenta como estratégia de luta, insurgência e resistência contra o desafiador sistema-mundo-opressor que é fruto da colonização, e hoje fortalece a colonialidade. O pensamento decolonial rememora antigas lutas e diariamente renova suas estratégias no bojo dos movimentos sociais, dos coletivos de mulheres, de pessoas negras, de pessoas com deficiência, de pessoas pobres e que foram maculadas por toda violência que aprisionou e ainda aprisiona o corpo e a mente dos sujeitos obliterados. Posto isto, Oliveira elucida a decolonialidade e diz que:

O termo decolonial (ou opção decolonial) deriva de uma perspectiva teórica que estes autores (Rede Modernidade/colonialidade) expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. (Oliveira, 2021, p. 24).

Assim, a decolonialidade trabalha para alcançar todos os âmbitos da vida humana que a colonialidade alcançou e se apropriou. Tendo tido o conhecimento de conceitos basilares que precisam ser apresentados para a compreensão das pedagogias decoloniais, finalmente entraremos na discussão dessas pedagogias que muito podem colaborar para uma Educação outra.

Para Walsh, as pedagogias decoloniais naturalizam aquilo que, segundo a autora, são “as práticas que abrem radicalmente caminhos e condicionam ‘outro’ pensamento, re-insurgência, elevação e edificação.” (Walsh, 2013, p. 7). Através de suas obras, entende-se que

esse movimento pedagógico passivo de ser feito dentro e fora dos espaços escolares são mais do que ferramentas para serem usadas por professores (as), mas são atos de resistência social, política e epistêmica que o (a) transformam por dentro e ele (a) reverbera essa mudança. “Nesse sentido, Walsh (2013, p.28) entende práticas como pedagogia, além do sistema educativo” (Coelho, 2020, p. 40), pois:

Sabemos que a escola não é o único espaço da troca de saberes e experiências culturais variadas. Entretanto, os diálogos geradores de conhecimento e afirmação da identidade cultural, no processo de ensino-aprendizagem, ganha especial sentido quando articulados à realidade do educando, quando a cultura local é valorizada no processo de construção e reconstrução do conhecimento. (Coelho, 2020, p. 78).

Considerando o caráter eurocêntrico da escola, e como é difícil tal mudança nesse espaço, uma vez que o eurocentrismo está para além dos espaços escolares, encontra-se, na verdade, introjetado na composição/essência da sociedade. Mesmo assim, a escola é um elemento muito importante nesse cenário de disputa epistemológica, pois

a escola num movimento institucional vai sempre na direção de uma proposta hegemônica, única, com conhecimentos universais, entrando em choque e em contradição com os anseios, as culturas, os posicionamentos da população local que almejam uma educação diferenciada. (Coelho, 2020, p. 92).

Como resposta a isso, a pedagogia decolonial se apresenta como o melhor “caminho para evidenciar na educação ribeirinha (e em todas as outras) as experiências sociais, as lutas por terra e território, a afirmação de seus saberes culturais e identitários, modos de vida, de ser e pensar o mundo”. (Coelho, 2020, p. 91).

Na pujança desse movimento decolonial e de suas pedagogias, ambas trabalham juntas em prol do reconhecimento das alteridades negadas, apresentando aos (às) professores (as) novas formas de ver, pensar e realizar sua práxis pedagógica.

Como já foi dito, há muitas dúvidas sobre como optar e pôr em prática pedagogias outras, pedagogias decoloniais, uma vez que são as pedagogias coloniais que preponderam nos espaços educacionais, como adendo, Coelho (2020, p. 88) colabora dizendo que “seria por meio da problematização e dos questionamentos que se gera outros conhecimentos, outras pedagogias que possam decolonizar e transgredir os paradigmas e as estruturas colonizadoras hegemônicas vigentes.” Assim, ao questionar a ciência e repensar na relevância dos saberes culturais, saberes pensados e produzidos por povos ancestrais, uma ruptura já está sendo feita.

Temos nas literaturas produzidas, e que aqui no texto ganham destaque, algumas amostras de pedagogias decoloniais, além das que já foram apresentadas. Coelho (2020), em

sua dissertação, vai indicar uma pedagogia ribeirinha, “pois, a educação ribeirinha como lugar de luta e resistência, deve construir pedagogias a partir dos diferentes sujeitos que estão na escola”. (Coelho, 2020, p. 91). Visto que os ribeirinhos são dotados de sabedoria vindas da natureza, entre elas, está a percepção sobre as mudanças de um período seco para um chuvoso. Portanto, os ribeirinhos “trazem consigo esses saberes de forma consciente e inconsciente, então, se na sala de aula não há atividades que remetem à sua realidade cultural, eles mesmos na suas ações, falas e compreensões a expressam”. (Coelho, 2020).

Assim, uma educação que leva em consideração a realidade do aluno contribui para construir caminhos diante da realidade do mundo e da vida, frente aos momentos difíceis e incertos, que a sociedade brasileira vive na atualidade. Portanto, cabe afirmar que, ninguém tece o conhecimento sozinho. É necessária uma rede sociotécnica de saberes, diz Bruno Latour (1994), que permita buscar os caminhos para uma profunda transformação nas relações homem/natureza. (Coelho, 2020, p. 41).

Logo, negar os saberes ribeirinhos na escola é negar seus saberes culturais, suas relações sociais, seu cotidiano (Coelho, 2020) e isso pode ocasionar grandes mudanças no modo de viver desse grupo social. Destarte, a autora imputa a necessidade da consideração por essas e pelas demais culturas na escola, as quais muito têm a colaborar com a comunidade escolar frente à pluralidade de saberes.

Diante do que foi apresentado sobre a importância de se reconhecer pedagogias e não pedagogia, reitera-se a escolha da pesquisadora por uma em particular, as pedagogias decoloniais, uma vez que essas pedagogias abarcam as múltiplas faces e fases de pedagogias que representam a vida e o viver dos povos subalternizados e negados dentro e fora dos espaços escolares, “pedagogias” com “s” para explicitar as riquezas existenciais do mundo em uma perspectiva da pluriversidade como marca do mundo transmoderno”. (Dias, 2021, p. 65).

1.2.2 Formação de professores em perspectivas decoloniais

Dado o exposto sobre pedagogias decoloniais, não se considera prudente dar continuidade no texto sem antes conceituar o termo “formação continuada” também. Assim,

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (Libâneo, 2004, p. 227).

O crescimento de professores (as) que já passaram pela formação inicial reflete o quantitativo de profissionais que buscam ou que em algum momento buscarão formação continuada, visto que esse processo é reconhecido como algo que complementar uma aprendizagem que não se solidificou somente com experiências empíricas educacionais ou em cursos de licenciatura. Dito isso, Nunes (2000) descreve a formação continuada como algo extremamente necessário para a vida profissional do (a) professor (a), já que o seu passado profissional (as experiências vividas e a formação inicial) sempre o (a) encaminharão para novas aprendizagens (formação continuada).

Gatti (2008), colabora com essa tentativa de formular uma conceituação sobre o termo “formação continuada” e diz que essa formação está para além da oferta de cursos de pós-graduação, mas abrange também:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (Gatti, 2008, p. 57).

Vale ressaltar que existem inúmeras ações de formação continuada, como pontuado pela autora, mas há pouca valorização do (a) professor (a), nem mesmo chegamos a um sistema educacional. Com isso, Avancini (2011) diz que melhor seria “[...] abolir a ideia de criar um sistema, substituindo-o por uma política”. Por não existir ainda no país uma formalização referente ao pensamento conjunto do Governo Federal, Estadual e Municipal não há como se avançar nesse quesito. Mas, mesmo com uma possível cooperação entre essas instâncias, se não existirem e se efetivarem processos teórico-práticos que tenham como princípios a descolonização da educação, não se diferenciará os planos educacionais do ontem, do hoje com os do amanhã, porque enquanto a formação de professores continuar sendo pautada em concepções eurocêntricas e sem nenhum questionamento pessoal dos (as) professores (as) sobre as normas, normatizações, leis e diretrizes que tem fortalecido a colonialidade formativa nas formações continuadas dos (as) professores (as), essa formação continuada será descontínua, pois vem fragmentada, carregada de injustiças sociais, culturais, religiosas, etc.

Aqui a decolonialidade e suas pedagogias passam a ganhar visibilidade dentro do texto no que concerne o processo de formação continuada de professores (as).

No decorrer do tempo, a formação continuada de professores vem sendo muito visada no que tange os estudos na área da Educação. Este assunto, além de importar à comunidade escolar e ao Estado, também chama atenção de órgãos empresariais, pois acredita-se que, através da melhoria dessa formação, a prática pedagógica dos professores trará resultados positivos a muitos dos interessados, independente de trazer ou não resultados para os próprios professores. Nessa direção, as políticas coloniais que vem regendo o mundo e todo o sistema de ensino permitem evidenciar o desenvolvimento de políticas hegemônicas que estão surgindo desde o início do sistema neoliberal – ou bem antes – e que beneficiam os interesses da elite dominante, ou seja, dos senhores do capital. Assim, a política regente é o que tem definido como deve ser o currículo, a formação inicial e continuada de professores e todos os elementos que fazem parte do conjunto educacional.

Nessa direção, o estudo sobre pedagogias decoloniais na formação continuada de professores (as) se faz relevante, pois essas pedagogias simbolizam resistência, relutam contra uma educação monopolizada, engessada, ainda dominada com a estrutura do colonialismo que tanto inferioriza as diversas inteligências humanas, uma vez que:

constatamos que a epistemologia moderna impregnada nos currículos escolares subtrai essa imaginação criadora, as condições e os espaços de participação das crianças, na medida em que determina sua submissão aos dispositivos de controle dos adultos e a um mecanismo disciplinar, roteirizado, formatador e normatizador de atitudes, regras e comportamentos, implementados por um programa rígido e sufocante vivido no cotidiano escolar. (Correa, 2022, p. 263).

Assim, Correa (2022) expõe que a comunidade escolar enquadra os saberes e os comportamentos de alunos e alunas em seu molde moderno ocidental, mas não atinge somente os discentes, emoldura também os professores, pois tanto crianças como adultos são vistos como mecanismos capazes de reproduzir e fortalecer o sistema capitalista e neoliberal.

Freire (2013) nos situa ainda mais sobre esse assunto, enfatizando que existe uma dependência internacional implantada pelos povos opressores no país, inclusive nos setores educacionais. Ele prossegue dizendo que tudo vinha sempre de fora para dentro, de outros lugares; de outra gente, mas nunca de dentro para fora, dessa terra; dessa gente. Nesse sentido, faz-se importante que a formação de professores (as) realizada pelas Secretarias Municipais de Educação tenham em vista ajudar o professor a progredir em sua carreira, mas que, principalmente, o conduzam a uma educação libertadora que não é refém do enquadramento e dos padrões impostos nos setores educacionais. Com isso, repensar a formação docente a partir do pensamento decolonial é permitir-se superar e poder ter conhecimento para mostrar ao

“outro” como ele também pode fazer isso, olhando para si, para as suas vivências educacionais (Arroyo, 2014, p. 155) e transcender diante dessa visão decolonial formando-se com o “outro”, seja ele outro docente ou mesmo discente.

Para que haja um melhor aprofundamento no assunto, evocaremos mais uma vez Correa (2022) que, baseada em Arroyo (2011), suscita a Educação, sendo:

Esse empreendimento deve possibilitar-nos a necessidade de pensarmos em uma pedagogia decolonial, o que no dizer de Arroyo (2011), pode ser traduzido como uma questão urgente para os currículos, ou seja, é preciso entender os sujeitos na sua luta histórica por direitos. Outros, por exemplo: a urgência em repensar os imaginários escolares da infância, pois as representações sociais desses sujeitos, presentes nas práticas curriculares, subalternizam o Ser, a criança e suas infâncias e inventam a figura do/da “aluno/a. (Correa, 2022, p. 267).

Nisso, a formação de professores ganha novamente notoriedade, pois, além de quantidade, o (a) professor (a) precisa ser formado com qualidade para não passar adiante a ideia de uma educação que se move através de uma lógica colonial, mas sim enfatizar a educação que transforme o ser humano e o torne um ser emancipado. O (a) professor (a) emancipado (a) é o sujeito que ferrenhamente pode colaborar em todo esse processo rumo a uma educação decolonial.

Mas por que uma educação decolonial e não outra? Correa (2022, p. 31) nos orienta dizendo que “os saberes subalternizados pelas práticas escolares colocam-se em diálogo e insurgem-se como clamor insistente na certeza de que suas vozes sejam escutadas e visibilizadas”, portanto, é em função disso que a formação do (a) professor (a) precisa ser direcionada por propostas educacionais que não excluam e nem segregam saberes, pois, por meio dessa formação, o professor, além de não negar, também pode reforçar a importância dos múltiplos saberes que adentram as escolas diariamente, saberes esses que se diferenciam nos modos de pensar e no jeito de ser de cada sujeito.

Portanto, com uma formação em perspectiva decolonial, se torna possível travar uma luta crítica, política e acima de tudo pedagógica sobre o que o mundo europeu apresentou como verdade e padrão de vida para todo ser humano. Visto que:

As práticas escolares presentes nas escolas ribeirinhas (**e demais escolas**) assumem como referência uma matriz colonial de saber, de formação do ser, por isso mesmo reforça o epistemicídio, sufoca os saberes diferentes, silencia e oculta tudo e todos/as que não se enquadram na lógica cultural dominante, formatada para produzir mulheres e homens submissos/as, oprimidos/as e passivos/as. Dessa forma, conceber perspectivas metodológicas capazes de tecer pontes para o (re)pensar as práticas escolares, a partir dos sujeitos que dela participam e compartilham, considerando seus saberes e suas experiências produzidas no contexto de suas vivências, é condição

premente e urgente no sentido de instituir referências curriculares que quebrem o silenciamento, a invisibilidade e o ocultamento do outro. (Correa, 2022, p. 25-26).

Isso “significa, portanto, reconhecer que índios, negros, ribeirinhos, camponês, mulheres, grupos subalternos, além de aprender, também ensinam, tem suas formas de pensar e saberes próprios” (Coelho, 2020, p. 90), fazem parte de grupos sociais e possuem sonhos e, o mais relevante, esses grupos citados e “outros” demais grupos estão na escola, seja atuando como professor ou como aluno (a). Assim, acredita-se que sempre haverá a necessidade por uma formação balizada na decolonialidade, principalmente quando falamos de Educação na América Latina, no Brasil e na Amazônia, pois são territórios historicamente violentados pelas colonialidades presentes na sociedade. Desse modo, “é preciso resistir, e a Amazônia como território singular pode ser reconhecida como lugar construído para e pelos seus sujeitos, que dia a dia lutam para manter viva seus *modus vivendi*”. (Coelho, 2020, p. 69). Sendo assim, compactuamos do pensamento de Dias e Abreu (2021, p. 151), que suscitam que:

De nosso ponto de vista, é na circunscrição do cientificismo que a pedagogia moderno-colonial impõe sua perspectiva de educação monocultural impositiva como colonialidade e é precisamente contrária a essa perspectiva que se anuncia: é preciso decolonizar a pedagogia, tendo-se por parâmetro o termo “outras” em relação às coordenadas epistemológicas.

É preciso decolonizar! Decolonizar porque ainda falta tal temática adentrar no campo da formação de professores (as), decolonizar para que exista “outros” modos de compreender, de fazer e de ser, decolonizar para que haja a possibilidade de que outras potencialidades sejam reconhecidas dentro e fora do espaço escolar, decolonizar para que se acredite em outras pedagogias e outras formações de professores (as). (Dias; Abreu, 2021).

Por fim, voltando-se ao lócus da pesquisa, Capitão Poço se faz um lugar propício a esse estudo sobre pedagogias decoloniais e formação de professores por ser o lócus que recebe rotineiramente alunos (as) do campo e da cidade, por isso, há a necessidade de professores (as) que busquem formação continuada que os façam pensar e agir de forma crítica e que estejam preparados para receber os seus discentes, respeitando e valorizando seus muitos jeitos e saberes.

No demais, sobre tudo o que foi exposto da temática e a amostra de sua importância como estudo para atualidade, me sinto ainda mais estimulada por indagações e inquietudes advindas inicialmente de práticas pedagógicas e de experiências como professora. Hoje, entendo que, por ter atuado somente em rede particular, desejo muito a aproximação com o ensino público e de

conhecer as suas práticas formativas relacionadas aos professores e, como membro do GEPEIF, desejo ser oportunizada a garimpar pensamentos e fazeres decoloniais na cidade onde residi por dois anos, a cidade de Capitão Poço.

1.3 Estrutura da dissertação

A dissertação está estruturada em seis seções. A introdução se apresenta como primeira seção e conta o percurso pessoal, acadêmico e profissional da pesquisadora, relaciona suas vivências com o objeto que está guiando esse estudo, aborda a contextualização do tema, motivações e relevâncias, além das questões (problema da pesquisa), objetivos e tese e anuncia a idealização e a realização da pesquisa.

A segunda seção apresenta um panorama das pesquisas publicadas sobre a decolonialidade e a formação continuada de professores (as) da Educação Básica no Brasil. O levantamento das dissertações e teses foi feito dentro do período de 2010 a 2023. Nessa seção, mostra-se a relevância da decolonialidade para a formação do professor, pois, ao passar dos anos, mais e mais pesquisas tem surgido, sinalizando o interesse dos pesquisadores sobre a temática.

A terceira seção se apresenta como fundamentação epistemológica e descrição metodológica da pesquisa, enunciando formas outras de alcançar respostas para as múltiplas perguntas que surgem no campo da Educação. A seção conceitua a decolonialidade e discorre sobre estudos e estudiosos decoloniais, o lócus da pesquisa e os sujeitos-colaboradores.

A quarta seção apresenta o Brasil como um país com traços marcantes da colonialidade, até chegar à investigação de traços coloniais em modos de vida mais específicos, como as que se encontram no lócus da pesquisa – Capitão Poço. No segundo momento, traz a decolonialidade para contrapor a colonialidade e seus objetivos desumanizantes. E, por último, a seção se propõe a falar da colonialidade e da decolonialidade na educação. Essa seção destaca-se, pois mostra o alcance do objetivo geral da pesquisa, pois revela as contribuições das pedagogias decoloniais à formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de Capitão Poço.

Na quinta seção, denominada por Decolonialidade e Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental no município de Capitão Poço, trata-se sobre a política de Formação de Professores no Brasil e no estado do Pará, narra-se a forma que se dá a formação do professor em Capitão Poço e faz-se a defesa da decolonialidade e das suas pedagogias para a formação continuada do (a) professor (a) capitão-pocence. Essa seção ajudou a alcançar dois

dos objetivos específicos da pesquisa, pois por meio dela foi possível enunciar o nível de conhecimento dos (as) profissionais da educação de Capitão Poço em relação as pedagogias decoloniais e identificar se existem ou não políticas públicas no âmbito municipal que incentivem à prática das Pedagogias Decoloniais na formação de professores (as).

Na última seção, as “considerações”, resgata os pontos principais da pesquisa e evidencia as suas conclusões à luz da decolonialidade. Além de indicar contribuições para outras/novas pesquisas sobre formação continuada e decolonialidade. Por fim, sustenta a tese defendida.

Ao término dessa seção, faz-se importante dizer que se buscou subsídio nos referenciais teórico-metodológicos, sendo um deles o estado do conhecimento sobre produções *stricto Sensu*, que se apresenta na seção seguinte. A seção sobre o estado do conhecimento possui uma grande relevância para a pesquisa, pois procura descrever de modo detalhado os principais conceitos e definições acerca da formação continuada de professores (as) a partir de perspectivas decoloniais, somando assim, com a construção da teoria e do método desta pesquisa que se apresenta.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DECOLONIALIDADE

O objetivo da seção é apresentar um panorama das pesquisas publicadas sobre a decolonialidade e a formação continuada de professores (as) da Educação Básica no Brasil. O levantamento das produções acadêmicas se delimita ao período de 2010 a 2023.

Contendo duas subseções que se nomeiam por “Tópico introdutório do estado do conhecimento (2010-2023) sobre decolonialidade e formação continuada de professores (as) da Educação Básica” – que introduz os motivos e a importância de construir um estado do conhecimento sobre o devido tema e “Percurso metodológico do estado do conhecimento” – que indica os caminhos percorridos para a execução do mapeamento das dissertações e teses que foram encontradas e descritas.

Com o levantamento, percebeu-se que as pesquisas sobre decolonialidade na área do conhecimento são recentes, principalmente no campo da educação brasileira, especificamente quando se trata de formação continuada de professores (as). Porém, o seu conceito já é bem antigo “A decolonialidade surge no mesmo movimento genealógico da colonialidade e da modernidade como mito sacrificial, mas sendo compreendida a um só passo como atitude e

razão des-colonial”. (Dias; Abreu, 2020, p. 2). Com o passar dos anos, mais e mais estudos vem surgindo sobre a temática e concomitantemente mais produções acadêmicas, afirmando assim, a relevância da perspectiva decolonial para uma educação outra.

2.1 Tópico Introdutório do Estado do Conhecimento (2010-2023) sobre Decolonialidade e Formação continuada de professores (as) da Educação Básica

No Brasil, a formação continuada de professores (as) da Educação Básica em uma perspectiva decolonial inspira modos de resistir e enfrentar o projeto colonial de vida e de educação difundido no sistema-mundo. Dessa forma, a pesquisa foi permeada por produções bibliográficas que vem discutindo a decolonização e a descolonização das escolas brasileiras, assim como, a formação inicial e continuada de professores, o ensino-aprendizagem, o currículo, a didática e até mesmo a estrutura escolar.

Apesar dos diversos temas que se cruzam quando tratamos sobre educação nas escolas brasileiras, o levantamento das produções *stricto sensu* feito nesse estado do conhecimento, se volta especificamente à formação continuada de professores (as) em uma perspectiva decolonial.

Optar por essa perspectiva não é tarefa fácil, pois na academia, ao se escrever “monografias, dissertações e teses, o pesquisador precisa “defender” (essa é a palavra, infelizmente) sua pesquisa do “ataque” epistemológico dos [...] cientistas”. (França, 2020, p. 79). Assim, o pesquisador decolonial vê-se refém dos “antigos, comprovados e bem defendidos” paradigmas científicos. Mas, como a própria decolonialidade está para romper padrões, não poderia ser diferente para quem opta por ela.

Nesse cenário científico, França (2020, p. 80) expõe que “para os ocidentais, a partir de pelo menos o século XVII, com René Descartes, surge a ciência moderna, um novo tipo de conhecimento, mais abstrato, especializado e fragmentado”, totalmente copiado pelos pesquisadores brasileiros. Já nos dias de hoje, a ciência para Alves (2017, p. 56) ainda é um modelo fortemente seguido dentro das academias ocidentais e visto como referência nas pesquisas brasileiras, pois prega que:

[...] a forma de fazer conhecimento e também as políticas de desenvolvimento no Ocidente baseou-se em pressupostos binários de classificações, e uma das mais utilizadas é a concepção teórica de moderno/tradicional: ao primeiro consiste estar no desenvolvimento e ao segundo no subdesenvolvimento.

Dessa forma, sendo um país subdesenvolvido, o Brasil, assim como a história da educação brasileira, evidencia a doutrinação que esse país sofreu e sofre até hoje para se adequar aos padrões educacionais e sociais europeu e norte-americano. O termo “subdesenvolvimento” especifica a força do capitalismo nesse processo histórico, social e econômico de países como o Brasil, que têm como característica a dependência pelas ideologias estrangeiras, imperialistas e autoritárias do Norte global. Assim, o pensamento decolonial, como uma energia de descontentamento contra ideais coloniais (Mignolo, 2008a), traz novas possibilidades e outros horizontes de pensamento, de modo de viver, ensinar e pesquisar, contribui para a ressignificação dos espaços escolares e se debruça sobre as demandas da diversidade de alunos e alunas dentro ou fora das salas de aula. Diante disso, torna-se relevante inteirar-se sobre o que tem sido investigado e produzido sobre a perspectiva decolonial na formação continuada de professores (as) da Educação Básica no Brasil.

O delineamento se dá a partir de 2010, pois foi o ano que a decolonialidade começou a ser debatida nas pesquisas em Educação.

[...] Trazendo o debate decolonial para a Pedagogia, ainda que tardiamente, o Brasil tem se ocupado dessa discussão. De acordo com pesquisas, aponta-se que a primeira tese em Educação a ter como suporte teórico a decolonialidade foi “Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular”, de autoria de Luiz Fernandes de Oliveira, defendida em 08 de abril de 2010, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). (Dias; Abreu, 2020, p. 5).

Com isso, confirma-se a existência de pesquisas no campo da Educação que seguem a perspectiva decolonial. Por isso, a relevância do estado do conhecimento (EC), que se dispõe a investigar dissertações e teses já publicadas (Morosini; Fernandes, 2014), podendo comparar, compreender e encontrar subsídios para novas produções diante daquilo que está sendo pesquisado na área da Educação, mais especificamente sobre os estudos coloniais e decoloniais na formação continuada de professores (as), ao qual se prende este estudo.

2.2 Percurso Metodológico do Estado do Conhecimento

Para fazer o estado do conhecimento, sendo que este tipo de revisão possui evidência científica, foi preciso seguir alguns critérios em sua elaboração. Assim, a etapa inicial foi esta:

2.2.1 Definição dos diretórios/escolha das bases de dados/fontes de produção científica

A fonte para se obter as publicações, tanto mais antigas quanto as mais atuais, de maneira rápida está nos catálogos que arquivam essas produções e divulgam seus dados principais como: título, autor, orientador, resumo etc. Assim, para se chegar ao que já foi produzido na literatura, a elaboração de pesquisas bibliográficas sobre um assunto específico é fundamental. (Gil, 2002). Serve para auxiliar tanto antigos quanto novos leitores que desejam otimizar suas buscas bibliográficas.

Algumas dessas bases têm se firmado nas investigações científicas para o campo educacional, como exemplo: SciELO, SCOPUS, ERIC (Education Resources Information Center), REDALYC, BDTD, CAPES e entre outras. Para a produção dessa pesquisa, utilizou-se do acervo do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) – selecionando teses e dissertações de cunho profissional e acadêmico que versassem de forma direta e indireta sobre decolonialidade e formação continuada de professores no contexto da Educação Básica, usando como recorte temporal o período de 2010 a 2023, na área da Educação. O processo de busca e a seleção dos trabalhos ocorreu durante os meses de janeiro de 2023 até maio de 2023.

2.2.2 Definição dos descritores temáticos/de busca

Na primeira busca, que foi feita na BDTD, usou-se os descritores “decolonialidade e formação continuada de professores em capitão poço”, porém, nada foi encontrado. O mais próximo que se alcançou sobre pesquisas no campo da educação nesse município foram as dissertações tematizadas por “Formação continuada de professores em educação ambiental: o curso de extensão em educação ambiental, escolas sustentáveis e com-vida no município de Capitão Poço - PA, processos e resultados” e “Limites e possibilidades do controle Social: um estudo a partir do conselho de acompanhamento e controle social do FUNDEB no município de Capitão Poço/PA”. O que se pôde perceber é que a maioria das pesquisas no município de Capitão Poço são feitas por pesquisadores (as) do campo das ciências agrárias, no qual eles têm se apropriado dos estudos sobre os diferentes tipos de culturas agrícolas existentes nesse local. Acredita-se que, devido a cidade ter como principal fonte de renda a agricultura empresarial e familiar e ter uma única universidade pública, a Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, que, apesar de não ofertar mestrado e doutorado, possui professores do campus

vinculados aos outros campus que possuem pós-graduação, como o campus de Belém, Parauapebas etc.; facilitando as pesquisas a nível de mestrado e doutorado que trabalham com a fauna e a flora do município em questão.

Como não encontramos nenhuma publicação utilizando descritores mais específicos, ampliamos os descritores só para formação continuada de professores e decolonialidade na Educação Básica.

Quadro 1. Descritores selecionados para a busca nas bases.

DESCRITORES PARTICIPANTES	DESCRITORES VARIÁVEIS	DESCRITORES DE CONTEXTO
Professor	Formação continuada e Decolonialidade	Educação Básica
Educador	Formação contínua e Pensamento decolonial	Educação Infantil/Ensino Fundamental
Docente	Aperfeiçoamento Profissional e Estudos pós-coloniais	Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na etapa 1, indicou-se como foi determinado os descritores, porém, para ampliar a pesquisa e chegar a uma quantidade maior de resultados, faz-se importante pesquisar pelos nomes e pelos sinônimos dos descritores. De acordo com Mendes e Pereira (2020, p. 212):

Não há um limite para o quantitativo de busca palavras-chave, mas é interessante que elas abranjam seu objetivo de pesquisa. No entanto, cabe ressaltar que estas palavras ainda não são as palavras-chave finais da pesquisa, pois elas devem ser testadas. Para testá-las, é importante ter conhecimento sobre os operadores booleanos, ou seja, os termos de ligação entre as palavras.

Assim como o objetivo precisa ser bem definido para que se tenha os resultados esperados na busca, é ideal que as palavras-chave também sejam bem definidas, até mesmo indica-se o uso do dicionário para a escolha dos sinônimos.

2.2.3 Processo de codificação e descrição

Após o cruzamento dos descritores e as delimitações feitas nos diretórios, analisou-se os títulos das pesquisas encontradas. Caso os trabalhos fossem compatíveis, eram abertos para a leitura do resumo e das palavras-chave. Foram excluídas as pesquisas sem relação alguma

com os objetivos da pesquisa, pesquisas que não respondiam ao objetivo proposto, pesquisas duplicadas e pesquisas com título e resumos incompatíveis.

Surgiram questionamentos que permearam a busca por pesquisas que contemplassem os critérios propostos. Esses questionamentos relacionavam-se à escrita do resumo, à metodologia, aos objetivos e à relação com a temática da pesquisa que aqui se circunscreve.

2.2.3.1 Definição da estratégia de busca

A busca por meio dos descritores foi feita no banco de dados da BDTD, no qual foi estipulado que os seguintes critérios seriam seguidos:

- (a) Busca somente de teses e dissertações;
- (b) No período entre 2010 e 2023;
- (c) Língua portuguesa ou espanhola;
- (d) Periódicos livres e gratuitos.

Apesar do procedimento ter semelhanças na busca por produções, cada levantamento tem suas especificidades em relação à sua área de estudo, seu recorte temporal, a língua que rege o escrito, que tipo de publicações buscar (artigos, dissertações, teses, resumos em anais). A busca foi feita manualmente, mas o gerenciador de referência “*Mendeley desktop*” foi utilizado para habilitar, depositar e sistematizar os pontos mais úteis das pesquisas para facilitar o estudo. Sobre essa ótica, Donato e Donato (2019, p. 232) ressaltam que “usando um gestor de referência, as referências podem ser organizadas em diferentes grupos, por exemplo, estudos incluídos e excluídos. Os duplicados podem ser facilmente removidos”. E, para finalizar as estratégias de busca, foram feitos *downloads* dos materiais pertinentes, logo após, acoplados em pastas com o nome dos cruzamentos feitos. A pasta foi criada no Google drive para melhor organização.

2.2.3.2 Inclusão e exclusão: critério

Eleger o que fica e o que sai após filtrar as pesquisas que mais se alinham à questão norteadora não é tarefa fácil, mas é uma etapa extremamente necessária. Patino e Ferreira (2018, p. 84) sintetizam que os critérios de inclusão “são definidos como as características-chave da população-alvo que os investigadores utilizarão para responder à pergunta do estudo”. Portanto, ao se definir o que se inclui ou o que se exclui, está se definindo um dos pontos centrais do EC, as pesquisas que serão base para que se possa alcançar o objetivo geral.

Destarte, no dia 19 de janeiro, foi feita a busca com a palavra-chave decolonialidade no campo assunto e foram encontrados 321 trabalhos. Depois, buscou-se por decolonialidade no campo título, optando pela classificação temporal de 2010 a 2023 na busca avançada, e foram encontrados 167 trabalhos. E, por fim, usou-se “decolonialidade” e formação continuada de professores no campo Todos os campos que nos trouxe o resultado de 27 trabalhos achados.

Sistematicamente, esses foram os primeiros resultados obtidos:

Na base de dados utilizada, BDTD, foram encontradas um total de 515 publicações, sendo baixadas apenas 77 após a leitura dos títulos. Isso para o primeiro refinamento, pois as descartadas não correspondiam às estratégias de busca. Logo, sobraram 77 publicações para serem analisadas por meio dos critérios de exclusão, leitura do título, resumo e palavras-chave, em que tiveram que ser deletadas 47 publicações. Com o montante que restou, verificou-se a duplicata e retirou-se 6 trabalhos. Por fim, sobraram 24 pesquisas, resultando em 24 pesquisas selecionadas para serem tabeladas, já que essa etapa demanda somente uma leitura flutuante (Morosini; Nascimento; Nez, 2021). Em seguida, realizou-se uma leitura mais minuciosa. Nessa 2ª etapa, percebendo que haviam pesquisas no meio das selecionadas que tratavam de decolonialidade na formação continuada do (a) professor (a) do Ensino Superior, que mesclavam Educação Básica e Ensino Superior (Relacionando decolonialidade e formação continuada de professores dos dois níveis de ensino – Básico e Superior), falavam da formação inicial e não continuada ou que falavam sobre decolonialidade nas palavras-chave, mas no corpus do trabalho não contemplavam o assunto, fez-se a remoção de mais 5 desses trabalhos, definindo-se apenas 19, os quais serão os definitivos para inserção no EC. Assim, terão que serem lidos de forma acurada.

Abaixo, temos tabelados os achados pertinentes ao EC, já que eles já foram apresentados de forma descritiva acima.

Tabela 1. Resultados encontrados após a busca no repositório BDTD.

Palavra/Descritores	Tipo de busca	Encontrados	Baixados	Rejeitados	Utilizados
Decolonialidade	Assunto	321	42	39	3
Decolonialidade	Título	167	8	3	5

“Decolonialidade” e formação continuada de professores	Todos os campos	27	27	16	11
--------------------------------------------------------	-----------------	----	----	----	----

Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de Santos (2023).

2.2.4 Identificação e seleção de fontes que constituirão o *corpus* da pesquisa

Na tabela abaixo, apresentaremos informações mais detalhadas sobre as **19** pesquisas escolhidas, para que assim se evidencie a relação delas com esta pesquisa de mestrado. Mendes e Pereira (2020, p. 214) sinalizam como é relevante tabelar os dados, afirmando que “a estratégia de como ocorrerá a pesquisa dependerá do universo a ser trabalhado, idioma das palavras-chave, período temporal e da construção de uma tabela síntese”. Assim, pontuou-se na tabela o ano de defesa da publicação, o (a) autor (a), título, nível da Pós-Graduação (mestrado ou doutorado) /Instituição de Ensino (IES), Linha de pesquisa e Programa de pós-graduação vinculado.

Quadro 2. Distribuição das referências incluídas no EC, de acordo com o ano, autor (a), título, nível, IES, Linha de pesquisa e programa vinculado.

ANO	AUTOR (A)	TÍTULO	NIVEL/IES	LINHA DE PESQUISA	PROGRAMA VINCULADO
2017	Valéria Gomes Borges Vieira	Formação e identidade docente no contexto de ampliação do projeto mulheres inspiradoras sob a ótica da análise de discurso crítica	Mestrado - Universidade de Brasília	—	Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)
2019	Aline Belle Legramandi	Formação continuada do professor de língua materna na olimpíada de Língua Portuguesa: uma perspectiva decolonial	Mestrado - Universidade Nove de Julho – UNINOVE	Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UNINOVE)
2019	Silná Maria Batinga Cardoso	Indícios de uma perspectiva (de)colonial no discurso de professores (as) de química: desafios e contribuições na educação para as relações étnico-raciais	Mestrado - Universidade Federal da Bahia	—	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC)
2020	Pollyana Santos Coelho	Educação das relações étnico-raciais e decolonialidade na formação de professoras (es) de ciências naturais: reflexões sobre identidade étnico-racial, direitos humanos e ensino	Mestrado - Universidade Federal de Sergipe	Ciência, Cultura e Saberes científicos e técnicas nas sociedades contemporâneas	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA)
2018	Antônio Luís	Representações sociais de professores do ensino fundamental	Doutorado - Universidade	Educação, Cultura e Sociedade	Programa de Pós-Graduação em

	Parlandin dos Santos	sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural	Federal do Pará		Educação (PPGED/UFPA)
2020	Wagner Grizorti	Decolonialidade: uma análise da formação continuada de docentes da rede Estadual de ensino no município de Foz do Iguazu/PR.	Mestrado - Universidade Federal da Integração Latino-Americana	—	Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina
2017	Delma Josefa da Silva	Referenciais epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em uma escola localizada na comunidade quilombola de conceição das crioulas	Doutorado - Universidade Federal de Pernambuco.	—	Programa de Pós-Graduação em Educação
2020	Caroline da Matta Cunha Pérez	Educação das relações étnico-raciais e a formação de professores: buscas e inquietações	Mestrado - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	—	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
2020	Maria Aparecida Mendes de Oliveira	<i>Nhande reko mbo'e</i> : busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática guarani e kaiowá.	Doutorado - Universidade de São Paulo	—	Programa de Pós-Graduação em Educação
2019	Josieli e Silva	Os Mbya guarani professores e a educação diferenciada no território do litoral norte do Rio Grande do Sul: uma narrativa (auto) biográfica	Mestrado - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Políticas e Gestão de processos educacionais	Programa de Pós-Graduação em Educação
2022	Jesúbias Oliveira Pacheco Guerra	O ensino de matemática na escola quilombola de Nilópolis/GO: enfoques e reflexões sob a perspectiva da etnomatemática	Mestrado - Universidade Federal de Goiás	—	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática
2020	Denise Silva Paes Landim	Agência de professores de língua inglesa em formação e em serviço: desafios e possibilidades	Doutorado - Universidade de São Paulo	—	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em inglês
2021	Antônio Mateus Pontes Costa	Pedagogia decolonial e arte educação: transgressões e enfrentamento da LGBTFOBIA na educação	Mestrado - Universidade Federal do Amapá	Educação, Culturas e Diversidades	Programa de Pós-Graduação em Educação
2022	Carlos Eduardo Bittencourt gomes	A representatividade étnico racial e de artistas mulheres no ensino de arte: uma proposta de oficina para formação continuada de professores do ensino médio Guarapuava 2022	Mestrado - Universidade Estadual do centro – oeste, UNICENTRO	Educação, Culturas e Diversidade	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação
2018	Semíramis de Medeiros Fernandes	Formação continuada de professores/as a partir da lei nº 10.639/2003: as relações étnico-raciais e o ensino de artes visuais	Mestrado - Universidade de Brasília	Educação em Artes Visuais	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

2022	Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira	“Falando com o mundo”: um projeto de internacionalização de belo horizonte na confluência de saberes locais e globais	Doutorado - Universidade Federal de Minas Gerais	Ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras	Programa de Pós-Graduação em Estudos linguísticos
2021	Iara Teixeira de Araújo	Vivências e reflexões em um não-curso de formação de professoras de inglês: um ato de esperar	Mestrado - Universidade de Brasília (UnB)	—	Programa de Pós-Graduação em Linguística aplicada (PPGLA)
2022	Denise machado Moraes	Atuação e formação docente na educação básica diante da pandemia da covid-19: um estudo de caso na perspectiva Decolonial	Mestrado - Universidade de Caxias do Sul	História e Filosofia da Educação	Programa de Pós-Graduação em Educação
2022	Keise Barbosa da Silva	Descolonizar e afrocentrar a educação infantil: corponegro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras	Mestrado - Universidade Federal Rural de Pernambuco	—	Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades

Fonte: Elaborado pela autora/2024.

O total de textos encontrados ao final da busca correspondia a 19 (dezenove) textos entre 5 (cinco) teses e 14 (quatorze) dissertações. Partindo dessa seleção, fizemos a leitura dos resumos, objetivos e metodologia, a fim de identificar a confluência com o objeto de investigação da nossa pesquisa.

2.2.5 Interpretação e descrição primária dos dados das pesquisas selecionadas para o EC

Apresentamos nessa subseção a descrição dos dados, levando-se em conta o que se pretendeu e de que modo as referências selecionadas dialogam com esta dissertação. Lembrando que o banco de dados utilizado foi a BDTD e a delimitação temporal foi do ano de 2010 a 2023. Assim, diante da tabela 4, podemos perceber que:

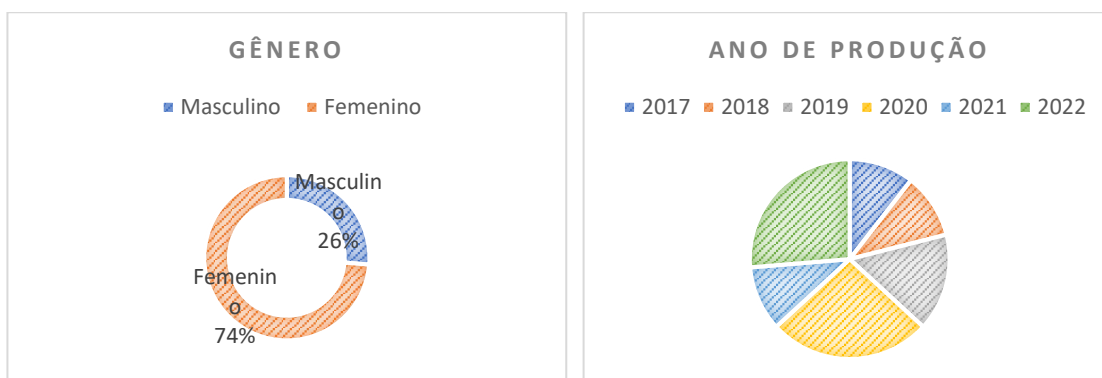
- I. identificou-se que a maioria dos sujeitos-colaboradores das pesquisas são pedagogos, estando logo atrás professores (as) de arte e de língua inglesa. Apesar do levantamento ter sido feito abrangendo toda a Educação básica, percebeu-se que foram professores dos anos iniciais que foram determinados como público-alvo nas pesquisas analisadas;
- II. a Universidade de Brasília (UNB) é a universidade que mais se destaca com pesquisas tematizando formação continuada de professores (as) e decolonialidade no diretório de pesquisa da BDTD;

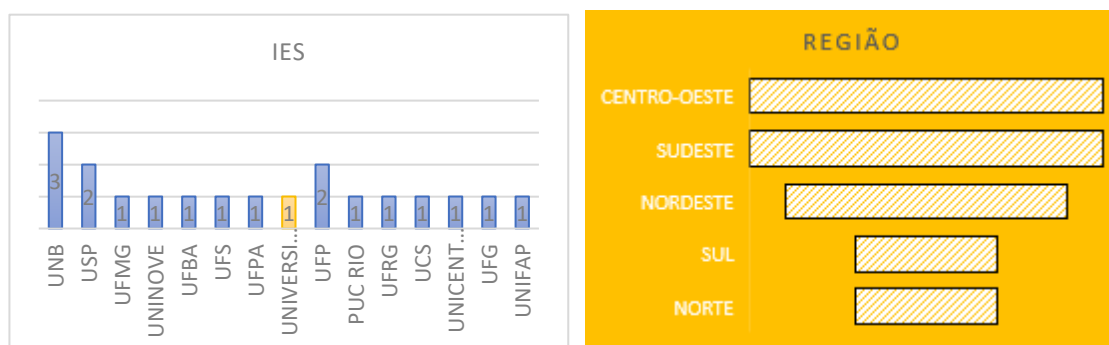
- III. o gênero feminino foi quem mais produziu pesquisas utilizando a perspectiva da decolonialidade na formação continuada de professores (as). Nos ditos de Dias (2021, p. 108), “Um indicativo de resposta diz respeito à abordagem transgressora que lhe é própria, que busca a realização da transmodernidade e visa a uma convivência da alteridade, incluindo-se aí questões de gênero”. Dessa forma, as mulheres pesquisadoras por ter passado suas vidas resistindo à indiferença e desvalorização, transferem isso de forma crítica às suas pesquisas, dando-se assim a aproximação com a perspectiva decolonial.
- IV. Centro-Oeste e Sudeste foram as regiões que mais produziram pesquisas em perspectiva decoloniais relacionando com a formação continuada de professores (as). “– isto é, um Centro que mensura as produções científicas a partir da colonialidade do saber, própria do paradigma moderno/colonial”. (Dias, 2021, p. 105). Nesse caso, observamos que, assim como a Europa e os Estados Unidos estão definidos para o mundo como centro, assim é no Sul e Sudeste para o Brasil, uma vez que os maiores investimentos financeiros são feitos nessas regiões, o resultado de produções e, conseqüentemente, de Instituições de Educação Superior (IES) só confirmam a visibilidade que se dá ao conhecimento produzido e consumido nessas regiões vistas como centrais. Contudo, as demais universidades, situadas em outras regiões, “reagem decolonialmente, no sentido de resistência e luta, comprometendo-se em fazer pesquisa engajada a favor de suas populações invisibilizadas, ocasionado algum grau de ruptura com o paradigma moderno-colonial”. (Dias, 2021, p. 107-108).
- V. A delimitação do levantamento se dá desde o ano de 2010, mas na BDTD só foram encontradas pesquisas tematizando decolonialidade e formação continuada de professores (as) a partir de 2017, sendo que a maior produção de pesquisas com essa temática se deu em 2020 e 2022.
- VI. A Educação para as relações étnico-raciais (questões negras e indígenas) aparece em 11 (onze) das 19 (dezenove) pesquisas selecionadas, indicando caminhos necessários para se chegar a uma educação decolonial, assim como, aponta elementos passíveis de nos ajudar a construir uma formação continuada e decolonial de professores, como assinalam as pesquisadas verificadas.

- VII. Das 19 pesquisas, apenas 8 têm em seu título a palavra decolonialidade, 11 não possuem, mas isso não significa que, por não aparecer no título, a decolonialidade não esteja no *corpus* dessas 11 pesquisas, entrelaçada nas palavras, teorias e métodos que exprimem luta e resistência.
- VIII. A maioria das pesquisadas selecionadas são vinculadas a um programa de pós-graduação em educação. Do total de 19 (dezenove) pesquisas, 11 (onze) são vinculadas a um programa de pós-graduação em educação e 8 (oito) aos demais programas como: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências etc.
- IX. As Linhas de pesquisa aparecem em apenas 47% das pesquisas selecionadas, indicando que, em 53%, mais da metade dos trabalhos, não foi possível identificar a linha de pesquisa na qual as teses e dissertações se vinculam.
- X. Por fim, conforme a investigação, tem-se a grande maioria dos registros de teses e dissertações na base de dados da BDTD vinculadas às universidades públicas federais, sendo 10 (dez) teses e dissertações em IES públicas/federais e 9 (nove) nas demais universidades, sendo elas públicas/estaduais e instituições privadas.

Como complemento do que aqui se descreve, temos nos gráficos abaixo a classificação dos trabalhos por gênero, região, ano de produção e IES sistematizando quantitativamente o que foi descrito anteriormente.

Gráfico 1: Produções *stricto sensu* classificadas por gênero, região, ano de produção e IES.





Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da BDTD. Ago./2023.

Posto isto, apresentamos agora a relação que se estabeleceu entre as publicações utilizadas para subsidiar esta seção e a referente pesquisa.

- I. Pesquisa construída por uma autora do gênero feminino;
- II. A maioria dos sujeitos-colaboradores são professores (as) pedagogos (as), já que o público-alvo da pesquisa se dá com professores de 1ª a 5ª/9 ano do Ensino Fundamental;
- III. Pesquisa em perspectiva decolonial;
- IV. A educação para as relações étnico-raciais dá suporte para esta pesquisa, assim como deu para a maioria das pesquisas selecionadas para o EC;
- V. A palavra decolonialidade aparece desde o título desta pesquisa;
- VI. Pesquisa vinculada a uma instituição de ensino superior pública/federal;
- VII. Pesquisa vinculada a um programa de pós-graduação em Educação.

Um ponto observado e discutido por Dias (2021) que muito colabora com a nossa compreensão é que as pesquisas denominadas decoloniais não esgotam a temática que abordam, pelo contrário, vão despertando cada vez mais a curiosidade de pesquisadores (as) no sentido de mostrar novas teorias e métodos que promovam embate contra o paradigma moderno-colonial, almejando sempre o alcance da transmodernidade. Para confirmar isso, têm-se nas palavras do autor a seguinte explicação:

Pesquisas decoloniais, sem pretender uma definição unívoca, são uma tipologia de pesquisas que têm na transmodernidade o seu fim. Por isso mesmo são capazes de subsumir distintos aportes teóricos e metodológicos, criando o novo e o pluriversal na produção do conhecimento para responder às demandas do objeto de estudo, fundamentalmente relacionado à luta em favor das alteridades vitimizadas pelo paradigma moderno-colonial. (Dias, 2021, p. 63).

Dessa forma, fazer um estado do conhecimento e ser oportunizado a conhecer o que tem sido produzido é caminhar por um caminho mais sólido, mas partir de um EC de pesquisas que seguem a perspectiva decolonial, certamente, além de solidez, se encontrará desafios, ineditismo, já que a própria perspectiva está em construção. Por isso, a importância de ir além do que já foi desvelado, a fim de responder a problemática sobre seu objeto, mas também no desejo de publicizar pesquisas que rompam com os modelos moderno-coloniais que são diariamente construídos nas academias.

2.2.6 Caracterização e descrição secundária dos principais conceitos e definições acerca da formação continuada de professores (as) a partir de pesquisas decoloniais

Dada a relação primária das pesquisas selecionadas com a respectiva pesquisa que aqui se constrói, buscamos agora, em plano secundário, compreender os principais conceitos e definições acerca da formação continuada de professores (as) a partir de pesquisas decoloniais. Assim, das dezenove pesquisas que foram investigadas, definiu-se apenas 2 (duas) teses e 6 (seis) dissertações rumo ao passo final da compreensão que buscamos do material evidenciado.

Enuncia-se que todas as teses e dissertações foram averiguadas. Contudo, identificou-se que a grande parte delas são constructos teóricos e metodológicos ainda forjados pelo modelo moderno-colonial. Dado o contrário, e sendo pesquisas que se aproximassem mais da perspectiva decolonial em teoria e prática, poderiam até mesmo romper com a tensão colonialidade-decolonialidade em âmbito científico, como aponta Dias (2021). Dias (2021, p. 135) também nos dá indícios de como uma pesquisa que se propõe a ser decolonial deveria ser, dizendo que se elas “[...] compreendessem como Walsh (2013), que a decolonialidade é *práxis*, e aprendessem com Palermo (2014), que o referencial teórico deve vir em segundo plano, ante às realidades socioculturais fissuradas pelo paradigma moderno-colonial [...]”, já teríamos dados largos e importantes passos em direção a uma ruptura na forma de produzir e pensar pesquisas brasileiras.

Posto isso, sigamos para a descrição do material final.

Cardoso (2019), em “Indícios de uma perspectiva (de)colonial no discurso de professores de química: desafios e contribuições para as relações étnico-raciais”, dissertação de mestrado orientada pela professora Bárbara Carine Soares Pinheiro (UFBA), tem por objetivo identificar as aproximações e distanciamento de uma perspectiva pedagógica decolonial no discurso dos professores de Química, de forma a contribuir para o entendimento de desafios e

potencialidades no ensino de Química para a educação das relações étnico-raciais. A pesquisa está baseada nos referenciais da Decolonialidade, nos estudos da Educação das Relações Étnico-raciais e em pesquisas que envolvem o ensino de Química e a Lei 10.639/03. A pesquisa é de cunho qualitativo e em sua metodologia foi utilizada a entrevista semiestruturada e a gravação de áudios.

A autora, baseada no trabalho de Jesus e Lopes (2017), pontua que a ausência de conhecimento sobre a lei 10.639/03 é um motivo para a não efetivação dela em sala de aula, e isso é preocupante diante do quadro racial diversificado existente no Brasil. Cardoso considera também que, para preencher essa lacuna na formação docente (seja inicial ou continuada) sobre a educação das relações étnico-raciais, deve ser feito o tratamento dessa temática de forma interdisciplinar em cada campo do conhecimento em uma perspectiva decolonial, pois:

concluímos que a lei 10.639/03 propõe a superação das perspectivas eurocêntricas e que trazem à tona os conhecimentos, histórias e culturas que foram invisibilizadas, consideramos que a aplicação dessa lei é uma prática pedagógica decolonial. (Cardoso, 2017, p. 36).

Muito nos interessou o tópico denominado “A Lei 10.639/03 como Pedagogia Decolonial na Educação para as Relações Étnico-Raciais”, pois é importantíssimo e muito bem construído, podendo dar suporte teórico para pesquisas vindouras que buscam tematizar pedagogias decoloniais, afinal, como bem pontuou a autora, o surgimento da própria Lei já é um acontecimento decolonial, visto que ela foi fruto de reivindicações históricas de militantes do Movimento Negro.

Em “Educação das relações étnico-raciais e decolonialidade na formação de professoras (es) de ciências naturais: reflexões sobre identidade étnico-racial, direitos humanos e ensino”, Coelho (2020), orientada por Wellington Barros da Silva (UFS), assume em sua metodologia o empreendimento de uma Metassíntese Qualitativa, desenvolvida nos moldes teóricos cunhados por suas principais divulgadoras brasileiras: Ana Lúcia Mendes Lopes, Lislaine Aparecida Fracolli e Maria Clara Cassuli Matheus, objetivando analisar a conformação da literatura especializada, que trata da associação temática – Formação de Professores de Ciências, Ensino de Ciências, Educação das Relações Étnico-Raciais e Pensamento Decolonial – publicizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período compreendido entre os anos 2003 a 2019, que demarca dezesseis anos de vigência da Lei N.º 10.639/2003.

Foi utilizado na pesquisa o instrumento de análise comparativa e tratamento de dados, respectivamente, a reflexão compreensiva hermenêutica proposta por Hans-George Gadamer e

a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi. Já o caminho teórico-metodológico foi pautado nos referenciais epistemológicos da Escrivência, do Pensamento Decolonial, das Pedagogias Decoloniais e da Interculturalidade Crítica, a partir da cosmovisão afrocêntrica de pesquisa.

Apesar da metodologia da pesquisa ter alguns pontos que se distanciam do que buscamos, encontramos ainda nela, e principalmente no referencial teórico, pontos cruciais que nos levaram a destrinchá-la aqui. Um desses pontos que chamou atenção foi o fato de a autora, baseada em Verrangia (2013), enfatizar que a formação inicial e continuada de professoras (es) não prepara pedagogicamente os docentes para a vivência das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, está pouco relacionada com o contexto escolar e mais relacionada aos conteúdos conceituais, resultando assim em uma

desconsideração e/ou desconhecimento de que o pertencimento étnico-racial interfere na prática pedagógica, ao passo que a diversidade étnico-racial (ser negro/a, branco/a, indígena, asiático) e cultural, que compõe os espaços educativos, incidi sobre a prática com diferentes perspectivas, experiências e visões, para os processos educativos nela vividos. (Coelho, 2017, p. 23).

A autora deixa explícito que buscou embasar sua pesquisa na perspectiva decolonial, pois ela acredita que nessa perspectiva há a possibilidade de alcançar uma formação reflexiva de professores, formação que não seja só não racista, mas antirracista.

No texto, a autora apresenta o conceito de “Democracia racial” – termo cunhado por Charles Wagley – e “Mito da Democracia Racial” – termo cunhado por Florestan Fernandes – e alerta que é necessário que nós professores, formadoras (es) de professoras (es) e pesquisadoras (es), “[...] nos questionemos sobre formas concretas pelas quais o nosso ensino pode contribuir para a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como, para ressignificação do que é ser preta (o), no Brasil”. (Coelho, 2020, p. 152-153). A pesquisa faz uma boa relação da formação continuada de professores com a decolonialidade e a educação para as relações étnico-raciais, abrindo caminhos para se pensar em uma pedagogia decolonial e antirracista.

Santos (2018), ao escrever sobre “Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: Por uma pedagogia decolonial e intercultural”, teve por objetivo analisar a constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica. O estudo tem como referencial teórico metodológico a

Teoria das Representações Sociais com abordagem processual (Moscovici, 2015; Jodelet, 2005). A abordagem é quantiquantitativa do tipo multimétodo, com metodologia de cunho descritivo e analítico. Os sujeitos da pesquisa são dez professores de uma escola municipal de ensino fundamental, localizada no bairro do Guamá da cidade de Belém, Pará. As técnicas de coleta de informações utilizadas foram a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), o questionário e a entrevista semiestruturada.

O trabalho encontra-se organizado pela: Teoria das Representações Sociais, educação intercultural e decolonial e relações étnico-raciais. As Representações Sociais serão tratadas com os contributos de Moscovici (2011) e Jodelet (2001, 2005, 2009); Jovchelovitch (2011, 2013); Nascimento (2017) e outros. A educação intercultural e decolonial a partir de Candau (1999), Arroyo (2011, 2012, 2013), Quijano (2005, 2007) e Walsh (2001, 2009) e outros. E as relações étnico-raciais com Coelho e Coelho (2014); Coelho e Soares (2015, 2016); Gomes (2007, 2012); Munanga (1996, 1999, 2003, 2004, 2005, 2014) e outros.

Na pesquisa, Santos se manifesta dizendo que a educação e a formação dos professores (as) nunca são neutras, uma vez que esses profissionais da educação percebem as demandas, as marcas das desigualdades e da exclusão social de seus/suas alunos (as).

O autor também aponta que aprendeu que:

os “vícios” de nossa educação (os quais engendram um cenário de reprodução do preconceito e discriminação raciais - via formação de professores e, conseqüentemente, via práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar) devem ser superados com uma formação que concretize os “princípios freireanos” de uma educação dialógica que problematize a realidade e os cursos de formação de professores. (Santos, 2018, p. 22).

Nesse sentido, entendemos que professores e alunos se encontram envolvidos em um processo “vicioso” de educação, e como enfatiza o autor, isso deve ser superado.

A tese reforça ainda que duas concepções sustentam o modelo de educação dominante: a educação como uma “mercadoria” e a educação como um resgate das concepções tradicionais (baseadas na disciplina, no professor como detentor do conhecimento etc.). Isso reforça a certeza de que temos no Brasil uma educação colonial e colonizante.

Posto isto, e diante de tal cenário, o autor considera que:

para que as relações étnico-raciais sejam repensadas e concretizadas segundo as diretrizes legais na escola por meio da gestão democrática, uma série de mudanças necessitam ocorrer como: a introdução no currículo escolar de outros saberes que não somente os que se balizam na lógica cartesiana moderna, alterações no planejamento das práticas pedagógicas via Projeto Político Pedagógico (PPP) que tragam

consistência e meios de concretização da educação antirracista, formação dos professores ampliada para o combate ao racismo ao longo de todo o ano letivo e participação ativa da comunidade escolar via Conselhos Escolares, dentre outras medidas. (Santos, 2018, p. 191).

Assim, Santos entende que a escola não é o único lócus de reprodução do racismo, mas é um lugar essencial para se trabalhar a formação de alunos e alunas não racistas/antirracistas, professores (as) não racistas/antirracistas e comunidade escolar não racista/antirracista.

A pesquisa foi bem construída no sentido de apontar os conceitos das relações étnico-raciais, decoloniais e interculturais e relacioná-los com a formação continuada de professores (as).

Grizorti (2020), em “Decolonialidade: uma análise da formação continuada de docentes da rede estadual de ensino no município de Foz do Iguaçu/PR”, traz na sua pesquisa novas questões sobre a prática pedagógica e justifica-a pela necessidade em oferecer um estudo sobre a educação estadual básica no município de Foz do Iguaçu/PR, a partir do tema formação continuada de professores do ensino médio, visando verificar como são desenvolvidos na escola temas que perpassam sobre o processo de colonização/colonialidade a partir do preconceito existente no campo escolar e que, infelizmente, é trazido na formação dos (as) docentes.

Como objetivo geral, a pesquisa busca compreender as concepções eficazes da formação docente em educação, tendo por princípio norteador a formação continuada.

A pesquisa sinaliza que os vigentes paradigmas educacionais no Brasil são monoculturais e que existe um colonialismo interno que reforça as desigualdades e a exclusão social. Dessa forma, a pesquisa deseja apontar novos horizontes para a formação continuada de professores, dado que as formações ofertadas negam a voz e os saberes dos professores junto a esse processo de formação. Assim, a pesquisa aponta que somente quando os professores tiverem consciência de sua “condição de colonizado pelo conhecimento ocidental e de que sua prática pedagógica é instrumento de manutenção e perpetuação do sistema hegemônico, será possível interromper o ciclo vicioso da educação”. (Grizorti, 2020, p. 29).

E mais, Grizorti acredita que a formação continuada de professores sob a perspectiva do multiculturalismo e da interculturalidade crítica pode ser um caminho para uma prática pedagógica decolonial, pois:

O problema da formação de professores é antigo e, ao mesmo tempo, atual. As pesquisas mostram a necessidade da continuidade de investigações na área, bem como da busca de políticas educacionais e de práticas consistentes para amenizar os problemas modernos. O desafio posto é ressignificar as marcas deixadas pela colonialidade e a desconstrução dos currículos monoculturais, assim, a formação

continuada dos professores, para a decolonização epistêmica, deve ser uma das estratégias que possibilitará a pedagogia decolonial. (Grizorti, 2020, p. 30).

Em direção a isso, o autor reforça que a formação continuada de professores (as) seja carregada de sentidos, precisa ir além de uma perspectiva técnica, precisa trazer aprimoramento para a prática pedagógica do (a) professor (a), ao mesmo tempo que o torna um ser crítico e emancipado. “Dessa forma, o relacionamento do professor com as formações continuadas não pode ser visto como um objetivo externo, mais sim interno, pois ela marca seu comportamento e gera uma atitude de constante mudança de seu ser.” (Grizorti, 2020, p. 72). Aqui, percebemos que a formação continuada ultrapassa o campo profissional e adentra o campo pessoal na vida dos (as) professores (as). Diante disso, importa uma formação que não seja formulada de qualquer jeito, mas pensada e aplicada visando uma formação humana/omnilateral e não somente técnica/unilateral.

Silva (2017), ao escrever sua tese chamada “Referenciais epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em uma escola localizada na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas”, objetivou compreender os referenciais epistêmicos que orientam e substanciam as práticas curriculares em uma escola localizada na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas. Utilizou teorias e metodologias que focam o pensamento afrocêntrico em Assante (2009), Ki-Zerbo (2011), as africanidades brasileiras em Cunha Junior (1998, 2008) e Silva (2003, 2005) em diálogo com o pensamento decolonial latino-americano a partir de Dussel (2010), Quijano (2005), Mignolo (2005, 2008), Maldonado-Torres (2007), Escobar (2005), Grosfoguel (2013, 2010, 2017) e Walsh (2005, 2009, 2010).

A pesquisa é de abordagem qualitativa e se caracteriza como um estudo de caso. Os resultados da pesquisa indicam que a formação inicial de professores é incipiente às demandas da qualificação do professor quilombola e é a formação continuada, ministrada pela comunidade escolar, que tem cumprido com a função social da escola no sentido de proporcionar emancipação e identificação de estudantes e suas famílias com a escola e com o seu pertencimento identitário; as práticas curriculares desenvolvidas estão centradas na História e Cultura Afro-brasileira, referenciada na tradição oral, história e memória, considerando os quilombos como uma experiência continental da Diáspora africana.

Pontos que consideramos central na pesquisa: o texto apresenta um referencial teórico sobre africanidades brasileiras, construídas na Diáspora Africana e referencia-se também na Pedagogia Griô, que, “centrada na tradição oral da ancestralidade, traz para a escola os anciãos

e as lideranças mais antigas, que são a memória histórica da experiência da comunidade pesquisada”. (Silva, 2017, p. 62).

A pesquisa aponta outras pedagogias dentro da perspectiva decolonial, pedagogias que, além de decoloniais, são afrocentradas e somam-se com a formação e a prática pedagógica de professores (as) que lutam para serem subversivos (as).

Na pesquisa de Pérez (2020), denominada “Educação das relações étnico-raciais e a Formação de professores: buscas e inquietações”, percebeu-se que a pesquisa visou investigar as buscas e as inquietações de professores inscritos no curso de pós-graduação *lato sensu* em educação das relações étnico-raciais, de modo a contribuir para o debate da demanda de formação continuada de professores a partir de políticas curriculares antirracistas, como a lei 10.639/03.

Foi utilizado o questionário e a entrevista semiestruturada como instrumentos metodológicos.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender as buscas e inquietudes que levam professores a cursarem a especialização *lato sensu* em Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica do Colégio Pedro II.

Um achado da pesquisa é que, no caso da educação/formação para as relações étnico-raciais, embora esteja resguardada por lei, o que essa e outras pesquisas têm demonstrado é que essa não é uma mudança que ocorre de um momento para o outro, pois, “apesar de mais de quinze anos de existência da lei, o seu impacto na formação de professores encontra possibilidades, mas também limites e desafios”. (Pérez, 2020, p. 60).

A pesquisa faz um adendo à necessidade dos (as) professores buscarem formação continuada e considera que a procura por cursos de extensão e de pós-graduação *lato e stricto sensu* se dá a fim de que os (as) professores (as) encontrem espaços produtivos de reflexão e (re)construção de sua prática pedagógica. No grupo de professores (as) que foi pesquisado, essas práticas precisam se cruzar com a decolonialidade e com uma educação para as relações étnico-raciais.

Outro trabalho importante para ser somado nessa catalogação é o de Silva (2019), intitulado “Os mbya guarani professores e a educação diferenciada no território do litoral Norte do Rio Grande do Sul: Uma narrativa (auto) biográfica”.

A metodologia da pesquisa consistiu na pesquisa narrativa e pesquisa (auto) biográfica, a partir da experiência da pesquisadora como assessora da educação escolar indígena na 11ª

Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria de Educação do Estado. Também compõem a metodologia os encontros com o intelectual e liderança indígena, principal participante na pesquisa: Vherá Poty. O objetivo do trabalho é narrar os movimentos político-pedagógicos apontados nos encontros de Formação Continuada para os Mbya professores, com a participação das comunidades, através das “vivências”, das rodas de conversa e das narrativas. A pesquisa segue a perspectiva da decolonialidade. Como resultados da pesquisa, destaca-se o papel dos Mbya professores no exercício de unir os ideais da comunidade indígena e os ideais do Estado num movimento/numa tentativa de aproximação de uma educação diferenciada nas comunidades indígenas, de forma a não comprometer os princípios da cosmologia. Essa proposta é lançada para as formações continuadas de professores (as) também.

Por fim, Silva (2022), em “Descolonizar e afrocentrar a educação infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professora”, se dedica a investigar, junto a protagonistas do processo educativo na Educação Infantil (crianças e professoras), como a Educação para as Relações Étnico-raciais contribui para a valorização do corpo negro e do cabelo crespo, considerando as perspectivas pedagógicas Decolonial e Afrocentrada. o presente trabalho se delinea como uma pesquisa de natureza qualitativa que seguiu dois caminhos metodológicos: o estudo de caso com as crianças do Grupo 4 do CMEI, da Rede Municipal do Recife, e a pesquisa-intervenção com professoras da educação infantil a partir do grupo focal online.

Os resultados da pesquisa revelam que as escolas, em especial a escola pesquisada, ainda reproduzem práticas racistas que afirmam o lugar do negro na sociedade, agem assim baseados em uma lógica eurocêntrica que supervaloriza a branquitude e desvaloriza crianças, homens e mulheres negros (as). Assim, a pesquisa recorre

a urgência de políticas públicas na educação infantil voltada para a diversidade étnico-racial e que reconheça e dialogue com as lutas históricas da população negra, bem como investimento na formação de professoras/es numa perspectiva de uma educação antirracista em consonância com a referida Lei (Lei nº10.639/03). (Silva, 2022, p. 126).

A autora acentua que precisamos pensar em uma educação étnico-racial a partir da produção intelectual negra. Precisamos nos dedicar às produções intelectuais de pessoas negras, assim como temos nos dedicado a produção intelectual de pessoas brancas, pois isso pode ser o primeiro passo para alcançarmos uma equidade racial.

2.2.7 Considerações acerca do campo e do tema de pesquisa

As 8 (oito) pesquisas definidas para integrar o corpus da dissertação ancoram-se em uma educação para as relações étnico-raciais, sejam elas sobre questões negras ou indígenas. Isso nos situa ainda mais sobre como podemos pensar a formação continuada de professores (as) em perspectiva decolonial. Tal como propõem as pesquisas, faz-se importante valorizar a história, memória e ancestralidade africana e indígena, a diversidade racial e cultural existente nas sociedades, a cosmologia, a inquietude transformadora das comunidades indígenas e quilombolas, a ideia de coletivo, em que até as formações de professores são pensadas pela comunidade e não vêm só de políticas que estão distantes da realidade desses povos. Certamente que o encontro com as pesquisas já alterou muito do que se considera pensar em uma pedagogia decolonial ou pensar em uma formação de professores em perspectiva decolonial, dado que, para se pensar em perspectivas subversivas, é necessário ser subversivo, e nada mais subversivo do que se voltar aos costumes e tradições tão negados, proibidos e maculados ao longo do tempo e dentro dos espaços escolares.

No mais, concluiu-se que o Estado do Conhecimento tem sido muito usado nas pesquisas contemporâneas, pois o intuito do EC é levantar, mapear e avaliar as publicações científicas que foram feitas nos últimos anos sobre determinado assunto, que por vezes é discutido em diferentes áreas do conhecimento. Entre essas publicações estão dissertações de mestrado e teses de doutorado que são analisadas de forma criteriosa e sistemática. A compreensão desses materiais não ocorre de qualquer forma. Sendo assim, esse tipo de pesquisa muito beneficia os novos e os antigos pesquisadores que possuem o desejo de fazer uma busca bibliográfica do conteúdo que lhes interessam, principalmente quando se trata de publicações da pós-graduação, pois elas possuem um acesso pouco divulgado quando publicadas.

3 A DECOLONIALIDADE COMO EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DA PESQUISA

Refletir sobre novas formas metodológicas de se fazer pesquisa é desafiador, porém, seguir a perspectiva decolonial para percorrer os caminhos da investigação, da descoberta e da escrita é mais do que um desafio profissional, é um desafio pessoal, pois escolher a perspectiva decolonial não é somente “uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de estudo, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer.” (Mignolo, 2014, p. 44).

A decolonialidade, como princípio teórico e metodológico, se apresenta como a luz que revela ao (à) pesquisador (a) o que estava à sua frente e ele (a) não via, por ter tido sua visão obscurecida pelas ciências eurocêntricas durante toda vida acadêmica. Assim, aquele (a) que investiga começa a se perceber como participante ativo no processo da descoberta, não se anula, não está neutro e nem aquém da investigação. Já o lócus de pesquisa e os sujeitos-colaboradores da pesquisa são respeitados e valorizados, tendo suas especificidades destacadas e não subalternizadas como tantas vezes foram por aqueles (as) que vieram pesquisar sobre e não com esses sujeitos. Trazendo uma ideia de verticalização e não de horizontalidade como a pesquisa decolonial propõe.

Destarte, é importante saber que a metodologia decolonial não se impõe às mudanças no percurso, nem determina como deve ser o fim de uma pesquisa. Tudo vai sendo construído conjuntamente e sem pretensão de modificar a essência do que está sendo pesquisado, pois é necessário o entendimento que “não será o método, elaborado prévia e autonomamente pelo sujeito, que irá prescrever como se deve proceder. Pelo contrário, será a realidade objetiva (o objeto), no seu modo próprio de ser, que indicará quais devem ser os procedimentos metodológicos.” (Tonet, 2013, p.112). Sendo assim, há a liberdade de se desprender, de se rebelar contra as propostas engessadas que distanciam o pesquisador do seu “objeto”, do lócus de pesquisa ou dos sujeitos colaboradores do estudo. Assim, esta seção aponta a metodologia da pesquisa, a técnica desenvolvida e os instrumentos utilizados.

3.1 Pelas ruas e estradas da Pesquisa: caminhos metodológicos

Os pressupostos teóricos e metodológicos modernos-coloniais possuem muita influência no nosso modo de olhar, de se aproximar, de conhecer e de investigar o determinado “objeto de estudo” ao qual se pesquisa, pois mesmo que haja uma intencionalidade em construir uma pesquisa decolonial, um momento ou outro recorreremos à propostas coloniais, a um modelo cartesiano, neutro e engessado de pesquisar e fazer pesquisa, pois são modelos postos e enraizados no sistema educacional brasileiro desde a Educação Infantil até a universidade nos cursos de pós-graduação. São saberes/poderes que foram historicamente determinados para o sistema-mundo moderno-colonial. Diante disso, o (a) pesquisador (a) que busca seguir a perspectiva decolonial, imerso no contexto de mundo apresentado, primeiro resiste ao modelo colonial, depois procura por modos outros de pesquisar, anseia por uma possível reconfiguração

geopolítica de saberes “outros” e acredita numa retratação da dívida histórica do Norte Global para com o Sul Global.

Assim, os desafios e os limites de construção de uma metodologia decolonial são muitos, mas é importante começar a abrir gretas (Walsh, 2019a) no âmbito acadêmico, pois as fendas de hoje podem ser alargadas por outros pesquisadores que ainda virão, trazendo novas e inúmeras possibilidades para a pesquisa brasileira/amazônica.

Diante do exposto, esta pesquisa encontra embasamento na perspectiva decolonial. O estudo envolve a compreensão de fontes de pesquisa, como: Conselho Nacional de Educação (CNE) – órgão colegiado integrante do Ministério da Educação (MEC). Utilizou-se também a verificação de materiais que são contemplados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), pelo regimento da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) para a Educação de professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e foram verificados também referenciais teórico-metodológicos, como: os estudos que tratam do pensamento decolonial e suas pedagogias na educação amazônica e no país.

Foram analisadas fontes documentais como: os arquivos da Secretaria de Educação do Município (SEMED) e os arquivos da Unidade Regional de Educação de Capitão Poço (URE) que tratam da formação continuada do (a) professor.

Assim, partindo da premissa de que, através do discurso neoliberal multiculturalista apregoadado na sociedade – que será apresentado na seção 5 –, passou-se a ter nas escolas espaços, objetos e sujeitos colonizados que se tornaram reféns dos padrões de poder fundados na exclusão, marginalização e submissão (Walsh, 2009), sendo um desses sujeitos o próprio professor que se encontra subordinado ao sistema de políticas e leis capitalistas/coloniais. Com isso, a decolonialidade se apresenta como uma perspectiva de insurgência e de resistência em virtude de alcançar um sistema político, educacional e formativo subversivo ao que está em vigor.

Posto a relevância da perspectiva decolonial/descolonial para a construção de caminhos para se chegar a uma Educação/Formação outra, apontamos a necessidade de compreender as políticas, as legislações e os regimentos que dão amparo de forma legal à Formação Continuada do (a) professor (a) da Educação Básica e cujas fontes buscaremos entender se relacionam-se ou não com uma formação continuada que respeite à alteridade e a exterioridade dos professores brasileiros, indo de encontro a uma formação decolonial.

Com isso, apontamos abaixo alguns itens que se pretende buscar nas fontes de pesquisa e nas fontes documentais, como:

- a. Verificar as bibliografias e os referências citados nos documentos, assim como, seus conteúdos em busca de indícios de decolonialidade.
- b. Observar os sujeitos envolvidos na elaboração dos documentados analisados, porque eles (as) também podem ser fontes significativas para indicar se há intencionalidade decolonial nos textos.
- c. Pensar em uma análise de conteúdos não decoloniais em uma perspectiva decolonial.

Tendo justificado à opção pelas fontes escolhidas, seguimos para a coleta de dados – que foi pautada no diálogo entre pesquisadora e pesquisados (as) – houve dois momentos de encontros com os colaboradores da pesquisa. No primeiro momento, a pesquisadora esteve em Capitão Poço por três dias e encontrou-se com seis professores da rede estadual e seus coordenadores/diretores/vice-diretores atuantes nas três escolas indicadas a seguir: Escola Estadual Antônio Valdenir Araújo de Lima/Escola Estadual Professora Terezinha Bezerra Siqueira e Escola Estadual Padre Vitaliano Maria Vari Sede. Após o recolhimento das narrativas dos (as) professores (as), ocorreu a escuta das narrativas de dois técnicos da URE – representando a Rede Estadual – responsáveis pelo Ensino Fundamental e utilizou-se do aparelho celular para a gravação das narrativas e para a captura de imagens fotográficas. Uma vez que, em concordância com as recomendações de Gatti (2002, p. 55):

O método de pesquisa a ser utilizado pelo pesquisador não se define de forma aleatória, visto que este envolve um conjunto de crenças, valores e atitudes, [...], ou seja, os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado.

A partir do que propõe Gatti (2002), o método (modos de proceder) não foi pensado e planejado aleatoriamente, porém, alguns percalços ocorreram alterando a rota do que se pretendia inicialmente, tanto é que não foi possível o encontro, nesse primeiro momento, com os professores da rede municipal e nem com o técnico pedagógico da SEMED responsável pelo Ensino Fundamental – representando a Rede Municipal – uma vez que os convidados não aceitaram o encontro.

Diante disso, foi necessário recorrer a um segundo encontro no lócus de pesquisa para aprofundamento dessas vivências investigativas. Sendo assim, a pesquisadora partiu para o

segundo encontro com os (as) professores (as) de Capitão Poço, almejando chegar até os (as) que atuam especificamente na rede municipal.

A segunda ida à Capitão Poço ocorreu a partir de um convite para participar de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola Padre Vitaliano. A pesquisa de campo, dessa vez, teve a duração de apenas dois dias, período que ocorreu a formação Alfabetiza Pará – um dos projetos que faz parte do “Programa de Alfabetização na Idade Certa” – promovida pela Secretaria de Educação do Pará (SEDUC). Participaram dessa formação trinta professores de turmas de 1^a ao 3^a/9 ano atuantes em escolas do campo, como escolas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, assentados e camponeses. A maior parte dos (as) professores (as) que ali estavam estão ligados à rede estadual de ensino, mas foi encontrada uma amostra de seis professores da rede municipal que possuem experiência tanto em escolas da cidade quanto do campo, e assim foi realizado com eles (as) o diálogo que sucedeu em mais dados para esta pesquisa.

3.2 Estudos e estudiosos decoloniais para/na construção da pesquisa

Dialogamos com Campos (2019), Coelho (2020), Correa (2022), Dulci; Malheiros (2021), Dussel (2016), Mignolo (2014), Mota Neto (2015), Quijano (1992; 2014), Ramos; Nogueira (2020), Santos (2010), Walsh (2007; 2008; 2009; 2013; 2019), Arroyo (2014), sobre a Perspectiva Decolonial/Descolonial. A respeito dos (as) estudiosos (as) que debatem a Formação Continuada de professores (as), evidenciamos: Rosa (2021), Abreu; Dias (2021) e Streck (2005).

Os (as) autores (as) citados facilitam a compreensão sobre o campo da Educação e a perspectiva decolonial/descolonial. Pode-se perceber, por meio deles (as), que a Educação caminha em passos lentos rumo às propostas para uma formação crítica e insurgente. Tudo ainda é muito ligado às políticas que beneficiam a classe burguesa e a perspectiva colonial. Dessa forma, as classes dominantes seguem perpetuando um ensino preso e dependente das ideologias² europeias e norte-americanas.

² Ideologia é um conceito com longa história e com grande vigência na sociologia do conhecimento marxista, na qual possui também diversos sentidos. No texto, esse conceito não foi ressignificado pelo pensamento decolonial. Dessa forma, usasse o sentido clássico explicado por Marilena Chauí (2016) que diz que ideologia é: “1. Um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir [...]. 2. O corpus assim constituído tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais [...]. 3. Como forma do exercício da dominação de classe, a eficácia da

Sendo assim, o caminho rumo à uma educação outra, que seja de fato efetiva e tenha sentido para professores (as) e educandos (as), precisa iniciar do contexto que o corpo escolar está inserido, precisa vir do chão que professor (a) e aluno (a) pisam, do espaço onde produzem seus saberes, onde trocam vivências³ e experiências⁴, onde erram e acertam, onde o processo de aprender e de se formar é leve e não assustador, pois somente assim, a formação continuada de professores (as) será fincada nas mentes e corações trazendo as transformações necessárias ao (à) professor (a) e seu local de atuação, fora isso, não há sentido se formar para ser apenas meros reprodutores (as) de ideologias despropositadas que não alcançam os grupos subalternizados e inferiorizados nos espaços educacionais.

Assim sendo, é preciso trabalhar com a formação técnica e a formação humana dos (as) professores (as), conhecer a produção da sua existência, sua dinâmica vivencial, pois ficar engessados diante de uma política educacional de formação é ver apenas o profissional (a mão de obra) e não o ser humano como um todo, é preciso ir além de apenas competências e

ideologia depende de sua capacidade para produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social. Portanto, a eficácia ideológica depende da interiorização do corpus imaginário, de sua identificação com o próprio real e especialmente de sua capacidade para permanecer invisível [...]. 4. É nuclear, na ideologia, que ela possa representar o real e a prática social através de uma lógica coerente. A coerência é obtida graças a dois mecanismos: a lacuna e a "eternidade". Isto é, por um lado, a lógica ideológica é lacunar, ou seja, nela os encadeamentos se realizam não a despeito das lacunas ou dos silêncios, mas graças a eles; por outro lado, sua coerência depende de sua capacidade para ocultar sua própria gênese, ou seja, deve aparecer como verdade já feita e já dada desde todo o sempre, como um "fato natural" ou como algo "eterno". (Chauí, 2016, p. 247).

³ Apesar do termo ter diversos sentidos, utilizaremos o conceito de vivência (*Erlebnis*) na filosofia de Nietzsche, pois consideramos que mais se aproxima do que pretendemos tratar na pesquisa. A ocorrência da palavra vivência, *Erlebnis*, aparece no vocabulário alemão pela primeira vez a partir da primeira metade do século XIX, e ganha estatuto filosófico só em meados do mesmo século. [...] O uso geral da palavra *Erlebnis* originalmente possui três aspectos principais: 1) vivência tem o caráter de ligação imediata com a vida (*Unmittelbarkeit*), de modo que não se vivencia algo através do legado de uma tradição e nem através de algo de que "se ouviu falar", mas sim *Erlebnis* "é sempre vivenciada por um Si" efetivamente, "cujo conteúdo não se deve a nenhuma construção", por isso o caráter de "*immediatez*" da vivência com a vida. 2) Além disso, o que é vivenciado deve ter uma intensidade de tal modo significativa, cujo resultado confere uma importância que transforma por completo o contexto geral da existência: "Ao mesmo tempo, a forma 'o que se vivenciou' classifica o que, no curso da vivência imediata, ganhou duração e *significabilidade* para o todo de um contexto de vida, enquanto seu produto mediato". Que alguém ainda tenha que vivenciar algo significa não apenas que esse alguém estará ligado à vida de forma imediata, mas também que a vivência deve ter uma tal significabilidade, a ponto de conferir importância decisiva ao caráter global da vida daquele que vivencia. *Immediatez* e *significabilidade* constituem, pois, o substrato que o emprego geral da palavra *Erlebnis* ganha a partir da primeira metade do século XIX. (Viesenteiner, 2013, p. 142-143).

⁴ Experiência e vivências são dois conceitos significativos e com amplo uso no pensamento educacional, com vínculos com a fenomenologia, neomarxismo, pragmatismo e até no positivismo/empirismo. Daí a necessidade de desenvolver e aprofundar esses conceitos, de modo a distinguir os sentidos que eles adquirem no pensamento e na atitude decolonial. Sobre o conceito de experiência, acredita-se que "[...] a experiência é concebida pela Filosofia ontologicamente (a partir das vivências do indivíduo e suas relações com as dimensões estéticas, éticas e políticas da vida)." (Mota; Silva, 2017, p. 70). Ressaltando que a experiência não é algo "puro", fora da história e das relações sociais, por isso mais do que a troca de experiência, importa a experiência dessa troca naquilo que ela pode gerar.

habilidades. Para isso, as ações políticas e pedagógicas que são guiadas pela decolonialidade se diferenciam das ações políticas e pedagógicas que estão na sociedade atual – sociedade capitalista – pois a primeira visa o professor como ser humano, e a segunda visa o comércio. Apesar do desafio ser imenso, a escola e seu corpo escolar não podem estar subordinados ao projeto do capital, porém, precisam se manter firmes e ajudar a sociedade a se reerguer como uma sociedade independente.

Só que, diferentemente de uma sociedade independente, a sociedade brasileira ainda se vê presa, assim como a formação dos (as) professores (as), que ainda é baseada em teorias eurocentradas, pois a ideia de marginalizar os saberes do povo e empurrá-los para fora dos espaços escolares, divinizando apenas os conhecimentos científico/europeus/norte-americanos, corrobora o fortalecimento do discurso de educação verticalizada e homogênea imposta e aceita no decorrer dos tempos pela sociedade, por escolas e professores (as).

Se contrapondo a isso, a decolonialidade vem considerar o que a colonialidade não considera. Tendo como exemplo propostas para o Sul global, lugar que foi e é tão violentado pelo Norte global. Dessa forma, “A proposta SULear surgiu da contestação sobre as formas estrangeiras que nos chegam do Norte desorientando os modos de vivenciar e ler o mundo nesse Sul de nossos lugares e espaços” (Campos, 2019, p. 224), permitindo o resgate do jeito único de viver do povo do Sul, onde suas vivências evidenciam a comunhão com Pachamama, nossa “Mãe Terra” e com a Amazônia, nossa “Mãe Natureza”, que, segundo a cosmovisão indígena, são aquelas que tudo nos oferecem, que permitem que tirem e que devolvam para o ecossistema sem causar nenhuma desordem no planeta, que cuidam de todos e por todos desejam ser cuidadas. No Sul estão essas e outras simbologias, estão as crenças, os mitos, os causos, o sagrado e o profano formando o que é e o que representa esse espaço de vida.

Porém, faz-se necessário pontuar que a resistência contra o Norte não se dá em razão da mera procedência geográfica, como se houvesse algum tipo de determinismo espacial; ou se houvesse algo de intrinsecamente errado com o homem que mora em tal espaço por nele morar; ou até que houvesse alguma relação entre os traços biológicos da raça e a disposição para oprimir. Mais necessário ainda se faz enfatizar que os velhos determinismos ou condicionamentos não operam aqui. Não se trata também de inversão de polos, do Norte para Sul, quando se criaria um novo centrismo. Freire nos ensinou que as inversões de polos de opressão deixam a situação global inalterada. Acima de tudo isso, trata-se única e

exclusivamente do projeto de colonização que foi e é liderado pelo Norte, só que na contemporaneidade se tornou colonialidade.

Assim, como a proposta “SULear” ao invés de “nortear”, surge também, para fomentar o discurso decolonial, a Interculturalidade crítica e as pedagogias decoloniais como partes constituintes da decolonialidade, pois,

se o pensamento decolonial denota as práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas como respostas à situação de dominação, podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. (Mota neto, 2017, p. 4)

Da mesma forma, a interculturalidade crítica estabelece a situação do oprimido do Norte, dos seres humanos que lá vivem e são oprimidos, das mulheres que são oprimidas, dos imigrantes que são humilhados e maltratados. Não se teria que sofisticar a oposição Norte e Sul, e reconhecer que o Sul porta um Norte e o Norte o Sul? A interculturalidade ajuda nesse sentido a encarar toda a complexidade da questão. Visto que,

a interculturalidade crítica na educação (**ou na sociedade**) desvela a relação estrutural-institucional assimétrica do poder capitalista de mercado, para transformar em Outros modos de vida com justiça social e igualdade por meio do diálogo. Com relações equitativas, híbridas e solidárias entre as diferenças sociais e identidades culturais como fortalecimento, ao superar a monocultura, as exclusões e as contradições entre as culturas, mas como enriquecimento cultural, libertador e democrático. (Moraes Junior, 2021, p. 336, grifo nosso).

Assim, tendo em vista que recebemos uma cultura na nossa origem e com o passar do tempo, construímos uma identidade cultural, uma consciência, um modo único de ver e agir no mundo, ratifica-se o impacto que os (as) professores (as) têm em relação ao tratamento da multiplicidade cultural em suas aulas, nas suas práticas, em relação à sua formação, mesmo diante das imposições que precisam ser seguidas vindas de uma hierarquia que estabelece todo o projeto educacional que deve ser seguido a nível global. Porém, faz-se necessário refletir sobre esse ponto: Que experiência cultural o (a) aluno (a) traz de casa? A socialização primária pode conter elementos altamente colonialistas e, nesse caso, o professor terá que se posicionar, pois o (a) aluno (a) pode identificar-se com ela, e ter incorporado no inconsciente, como parte do seu ser, um conjunto de valores colonialistas. Nesse caso, se o (a) aluno (a) for "desvalorizado (a)", pode se sentir violentado (a), sofrer com a negação do que tem como referência de ser, conhecer e se posicionar no mundo.

À vista disso, a decolonialidade é uma perspectiva que pode promover uma autodesconstrução, que deverá ocorrer por um processo de assunção de uma posição de sujeito que se autonomiza e reconhece o seu assujeitamento e a origem e proveniência do que verdadeiramente o oprime. Isso significa que, se o (a) professor (a) tomar a decisão de interculturalizar/descolonizar e decolonizar suas aulas, é possível almejar grandes avanços no processo de ensino-aprendizagem, mesmo dentro da conjuntura de dogmas, crenças, normas e regras que se estabelecem em sociedade. Portanto, acredita-se que a Educação deveria assumir a perspectiva intercultural crítica e a proposta das pedagogias decoloniais em sala de aula, pois diante da diversidade cultural existente, essas perspectivas apresentam-se como mediadoras das relações de trocas culturais que são formadas e solidificadas nas escolas ou até mesmo apresentam-se como perspectiva transformadoras de pensamentos colonizadores apreendidos em casa e trazidos para a escola.

Outro ponto a se discutir quando se trata de decolonialidade é a importância das lutas e dos movimentos sociais para a educação e para a formação continuada do (a) professor (a). Os movimentos sociais são educativos porque ensinam a lutar juntos por sobrevivência, por direitos, por espaço e por vez. “[...] Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação”, tanto para professores (as) quanto para alunos (as), e “nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana”. (Arroyo, 2003, p. 31).

Consequentemente, revela-se como de extrema urgência e relevância o ouvir das vozes desses sujeitos que integram os movimentos sociais do campo, da cidade, dos negros e negras, das mulheres, dos indígenas, do grupo LGBTQIAP+ e do grupo de pessoas com deficiência, sabendo que são grupos negados dentro dos espaços de produção de conhecimento, como escolas e universidades. Posto isto, se de fato o (a) professor (a) quer seguir rumo a uma formação continuada que vislumbra a igualdade, a justiça e a diversidade, se aproximará desses sujeitos que diariamente criam e recriam formas de viver, de ensinar e de aprender, que se desencontram e superam a educação formal e sistematizada que determina a formação da sociedade desde a idade mais tenra.

3.3 Pesquisa de campo decolonial: Prática de pesquisa outra

O estudo de campo, na fala de José Filho (2006, p. 64), diz que “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente,

um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Portanto, o estudo de campo é prática e prova social que intui de forma empírica executar a pesquisa através da coleta e da compreensão de dados.

Assim, o universo da pesquisa se dá não apenas diante das respostas dos colaboradores, mas desde o momento que se contacta a entrevista/recolhimento das narrativas, a postura do colaborador diante de cada resposta, as nuances da voz etc. Tudo precisa ser observado, pois no momento da transcrição e leitura das narrativas, ou seja, momento da compreensão dos dados coletados, tudo pode colaborar para a efetivação dessa etapa.

Levando em consideração o “objeto de estudo” e a técnica da coleta de dados, optou-se por uma pesquisa de campo, pois desejo aprofundar o meu conhecimento prévio sobre o assunto pesquisado, podendo assim colaborar para pesquisas futuras no que tange a formação continuada de professores (as) do município de Capitão Poço e sobre a perspectiva decolonial.

Com base em tais argumentos, optou-se por uma pesquisa qualitativa, pois a pesquisa de campo encontra-se imbricada na pesquisa qualitativa. Dessa forma, a abordagem qualitativa abre caminhos para uma melhor investigação. Uma vez que a abordagem de pesquisa representa “o tipo de aproximação [e os] procedimentos que sustentam o relacionamento entre o pesquisador e o processo de pesquisa, do início à finalização da investigação.” (Trindade, 2019, p. 47).

Como um dos procedimentos metodológicos, temos a análise documental, pois a busca em documentos que se relacionam com o objeto de estudo amplia nosso conhecimento sobre tal especificidade. Sendo assim, essa etapa formulou-se em torno dos documentos oficiais da SEMED de Capitão Poço e da URE que se somam aos registros fotográficos do lócus de pesquisa. Os documentos citados orientaram a pesquisadora sobre as formações promovidas pelo sistema educacional de ensino do município de Capitão Poço que instrui os formadores ante as formações com os professores. Dessa forma, os documentos oficiais que versam sobre a formação do (a) professor (a) foram analisados com objetivo de perceber se as formações propostas pela SEMED e pela URE se relacionam ou não com uma formação decolonial.

À vista disso, incorporar a decolonialidade facilita na construção de um caminho a partir do “objeto”, no manifesto de um conhecimento posicionado, de uma posição política. Dessa maneira, ao invés de questionário, decidiu-se ouvir as narrativas dos (as) professores (as). Como instrumento de coleta de dados em pesquisa científica, realizou-se diálogos, escutas, vivências partindo de um documento constituído por temáticas que abordaram os assuntos discutidos.

Assim, é importante provocar no “outro” o desejo de falar, a própria narrativa oferece a oportunidade de reflexão para o (a) colaborador (a) e pesquisador (a), pois, “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores.” (Clandinin; Connelly, 2011, p.18). Portanto, as experiências relatadas por cada colaborador da pesquisa fornecerão à pesquisadora material oral para a formulação textual do trabalho a que se propõe.

Narrar é um termo muito simbólico e representativo quando se trata de Educação ou professores (as), pois as histórias vividas relatadas por cada professor ou professora colaboram para a compreensão do verdadeiro significado de Educação, seus entraves, sua contribuição para a sociedade, sua amplitude etc. Dessa forma, uma pesquisa formulada a partir das narrativas dos sujeitos é muito mais do que uma história contada, é visibilizar/descrever um modo de vida.

Narrar é rememorar acontecimentos, portanto, “a relação do pesquisador com a história em andamento do participante configura a natureza dos textos de campo e estabelece seu status epistemológico.” (Clandinin; Connelly, 2011, p.136). Ou seja, dentro da pesquisa narrativa, o participante partilha das suas vivências e o pesquisador é atravessado por esse movimento.

Sendo assim, para complemento desta etapa, foram utilizados os objetivos específicos transformando-os em eixos que serviram para estruturar o documento constituído por temáticas que abordarão os assuntos discutidos.

Cada etapa da pesquisa colabora para uma pesquisa de campo outra, uma pesquisa decolonial que visa alcançar e entender o universo escolar, as formações propostas aos (as) professores (as) e os documentos elaborados e aplicados que permeiam essas formações. Porém, além desse universo, a pesquisa de campo na perspectiva decolonial almeja alcançar o universo da vida, das vivências, da rotina, as limitações, as trocas e as criações culturais dos professores (as) capitão-pocenses, para que a partir de achados concretos, se construa um trabalho o mais fidedigno possível referente à formação continuada e a perspectiva decolonial no município estudado.

A perspectiva decolonial é precípua a essa pesquisa, pois seguir princípios e não modelo/padrão para a pesquisa é desaprender o que foi imposto ou aprender a desaprender, segundo as indicações de Mignolo (2008a).

Vários autores(as) do "giro decolonial" já destacaram o quanto as epistemologias criadas pelo Norte Global são hegemônicas e geraram diversos processos de epistemicídios. Além disso, as epistemologias e metodologias nortecêntricas estão baseadas na lógica cartesiana, eurocentrada, racializada, localizada e generificada. (Dulci; Malheiros, 2021, p. 176).

Dessa forma,

[...] o pensamento decolonial tem contribuído para pensar a América Latina desde a América Latina, numa ruptura com a retórica da modernidade e a lógica da "colonialidade" e suas diversas derivações. Para a pesquisa que se propõe ser decolonial, é preciso pensar não só os pressupostos epistemológicos das teorias em que se baseiam, mas também os métodos em que elas pretendem se elaborar. (Ibid, p. 177).

Para se pesquisar imbuído de um viés decolonial ratifica-se a importância de pensar a decolonialidade como um viés transgressor, de denúncia e anúncio, pensar o que fazer a partir do lugar, pois, não se coleta realidade, mas vive-se, aprende, troca-se com os “outros”, é ser mais com o “outro”. Por isso, " [...] os (as) autores (as) decoloniais vêm pensando e discutindo propostas teórico-metodológicas a partir das suas próprias experiências junto aos movimentos sociais e em função das vivências propiciadas pelo trabalho de campo" (Ibid, p. 177), pois as metodologias decoloniais fogem do reducionismo proposto pelo positivismo, já que a mente e o fazer humano ultrapassam aquilo que as abordagens qualitativa ou quantitativa podem analisar, para tanto, busca-se na pesquisa decolonial essa aproximação pelo que não se pode quantificar e nem qualificar, indo na contramão das pesquisas ocidentais de cunho imperialista e cartesiano que engessam e limitam o caminho necessário que o (a) pesquisador (a) precisa trilhar na/para a construção da pesquisa.

O aspecto "abstrato" da metodologia apresentada explica-se pela pesquisadora ter se encontrado em um momento de planejamento e justificativa das escolhas teóricas e metodológicas sem ter tido, até aqui, contato com o campo e os sujeitos da pesquisa. Mais à frente, tanto teoria quanto método se apresentarão de forma mais concreta devido à ida a campo.

3.4 Lócus da Pesquisa: Capitão Poço, a terra da laranja

O município de Capitão Poço é um município brasileiro localizado no estado do Pará (Figura 1). Destaca-se por sua grande produção de laranja e pela diversidade de habitantes que ali residem.

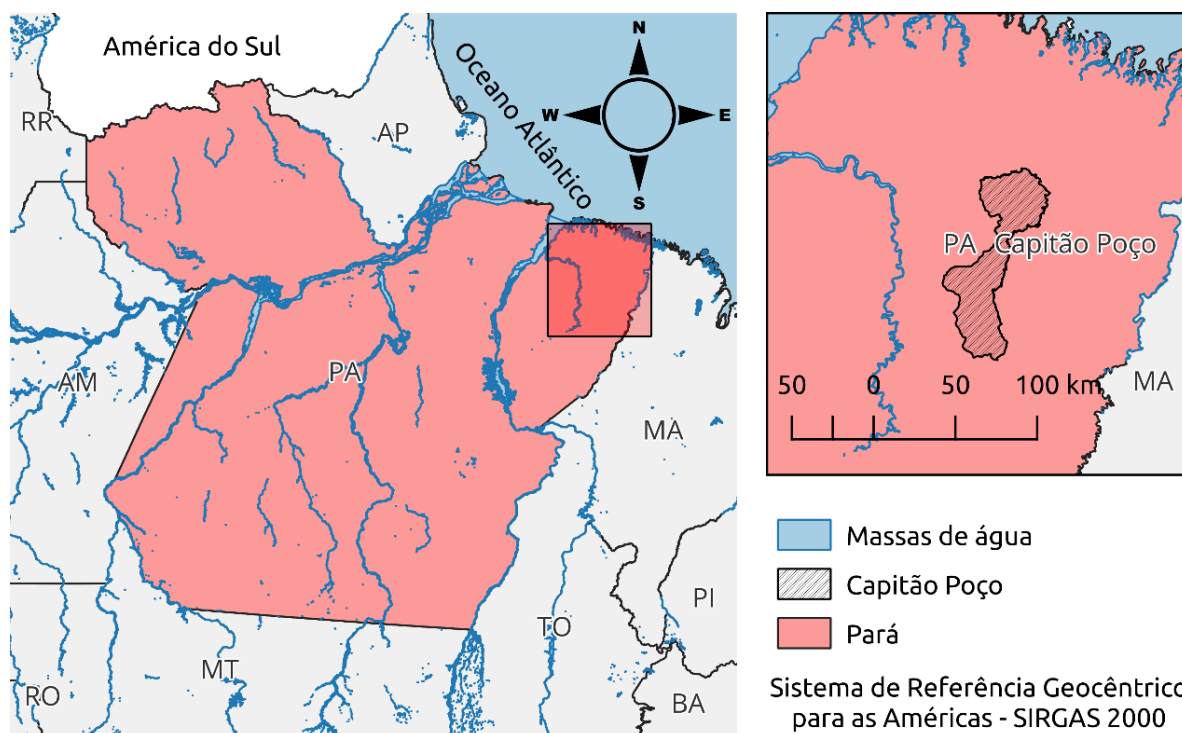


Figura 1. Mapa destacando o município de Capitão Poço. Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Capitão Poço – que no período da década de 50 ainda pertencia a Ourém/PA - teve início dentro do processo chamado avanço das frentes pioneiras (IBGE, 2017), através do projeto idealizado pelo Governo Federal, que oportunizou a vinda de migrantes para o estado paraense sob influência da Rodovia Belém – Brasília. “Assim, Capitão Poço se mantém como colônia de Ourém até 1961, quando passa a município e se emancipa por meio da lei Estadual nº 2460”. (Coelho, 2019, p. 22).

Há várias histórias sobre o nome da cidade, uma delas é que seu nome veio de Capitão Possolo, um explorador que, em junho de 1955, integrou a primeira caravana pioneira que chegou até o território para formar colônia, uma segunda versão vem dos indígenas Tembê⁵ que falam sobre um cacique chamado Capitão que morava em um igarapé tão fundo que denominaram de poço. Assim, os indígenas começaram a chamar o local de Capitão Poço. (Coelho, 2019).

Capitão Poço foi iniciado através de um projeto de colonização de nordestinos no dia 14 de junho de 1945⁶. Dessa forma,

⁵O grupo Tembê *Tenetebara* faz parte da família linguística Tupi-Guarani do subconjunto IV do referido grupo linguístico. (Camargos e Duarte, 2009, apud Coelho, 2019, p. 43).

⁶Há estudos que indicam que os quilombolas de Narcisa já habitavam o local muito antes de quaisquer “pioneiros” nordestinos. (Sodré, 2015).

[...] é na década de 1950, com a criação da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (doravante SPVEA) que os nordestinos se dirigem, de maneira mais intensa para região onde se formou o município de Capitão Poço. No entanto, vale chamar a atenção que antes da SPVEA houve a migração de famílias para a área onde se formou o referido município, a época em que as terras ainda estavam dentro do município de Ourém, no ano de 1945, justamente no mesmo período de formação do Posto Indígena Tembé. Assim, Capitão Poço, surge, então, em meio à dinâmica populacional de expansão que a partir de frentes pioneiras se direcionam para a região do Guamá, expandido as concentrações demográficas que na primeira metade do século XX se encontram, principalmente às margens da estrada de ferro Belém-Bragança. (Coelho, 2019, p. 21).

Levados pelo desejo da colonização, pela ambição de uma vida abastada ou somente para fugir da seca do nordeste, os colonos traçaram seu percurso pela mata e, já na terra almejada, instauram suas primeiras plantações próximo ao Igarapé. Nas palavras de Silva (2020) que diz que:

No período da chamada política integração nacional, implementada pelos governos militares, nas décadas de 1960 e 1970, os planos de colonização e povoamento da Amazônia, cujo *slogan* era “Amazônia – terra sem homens para homens sem-terra”, os incentivos governamentais para a migração de nordestinos e sulistas em direção à região, provocou diversas invasões nas terras indígenas. (Silva, 2020, p. 127).

Com uma vasta região composta por florestas, a área de Capitão Poço era propícia para os nativos moradores indígenas da etnia Tembé-Tenetehara (Alonso, 1996) e de madeireiros que exploravam a madeira de lei, como o Cedro e o Feijó, que eram cortadas e conduzidas em forma de jangadas pelo igarapé Capitão Poço e pelo Rio Guamá, para serem vendidas principalmente em São Miguel do Guamá. “A região do nordeste do Pará, local em que está situado o município de Capitão Poço, faz parte de uma área que teve, portanto, a história da sua ocupação ligada à lógica política que se instalou desde quando o Brasil passou a ser considerado colônia de Portugal.” (Coelho, 2019, p. 23). Daí em diante se instaura um projeto de exploração até chegar a fase migratória e de povoamento do território paraense/amazônico. “Portanto, desde o período colonial, imperial até a instauração da república, a Amazônia é submetida a diversos projetos que em sua maioria foram pensados em lugares totalmente distantes da realidade apresentada na referida região” (Ibid, p. 24), ou seja, as implementações pensadas para outras regiões foram aplicadas na amazônia, sem a devida preocupação com os habitantes que já habitavam o local (os indígenas Tembé), negando assim os saberes e as vidas do verdadeiro povo pioneiro.

No ano posterior à colonização do território, outras famílias começam a chegar e se instalar no espaço em expansão, intensificando o processo de invasão do território indígena. (Paixão, 2010; Miranda, 2015). Dessa maneira, com o passar dos anos, o local começa a receber

mais e mais famílias, assim como padres, dentistas e professores. A primeira professora foi a senhora Flora Alves Bezerra em meados de 1952 a 1953. Importante destacar que, desde a colonização até o momento atual, a população de Capitão Poço foi e ainda é predominantemente constituída por nordestinos, pois, na formação do município, muitas pessoas vinham por influência de parentes e amigos nordestinos que já residiam ali. Assim, a oferta de terras e oportunidades financeiras através da agricultura que se solidificava no local começou a atrair mais e mais colonos.

Portanto, a formação do município de Capitão Poço está dentro de uma dinâmica colonizadora resultado, também, mas não apenas, do fracasso da economia gomífera e o estabelecimento de iniciativas voltadas para a prática agrícola, que por sua vez foi importante para suprir a falta de gêneros agrícolas diante da escassez deles no Pará. Assim, é nesse cenário que os imigrantes nordestinos se estabelecem na região do Guamá na década de 1940, justamente na área onde se formou o município de Capitão Poço. [...] Portanto, é no decorrer desses cenários históricos que Capitão Poço passa a se apresentar com a diversidade social que é sua marca. Assim, os processos de ocupação da Amazônia durante os períodos da história do Brasil em que se buscou resolver problemáticas ligadas às fronteiras (defesa de território), exploração dos recursos naturais, mão de obra e reforma agrária. Vale ressaltar que Capitão Poço e sua formação também é resultado da própria política de colonização da zona Bragantina, que levou parte de sua população a buscar outros locais – nesse caso a zona Guajarina, onde fica Capitão Poço. (Coelho, 2019, p. 22-23).

Assim, Capitão Poço se constitui não unicamente como um espaço geográfico, mas também como um espaço biodiverso, pluricultural, ideológico e fruto do processo de colonização.

Em 1946, as famílias pioneiras que iniciaram a colonização do lugar, estabeleceram-se próximas ao Igarapé Braço do Antero. No ano da emancipação, 1961, o município possuía poucas casas na área urbana (Figura 2), tendo na área rural uma maior concentração de moradias. Nos dias de hoje o processo é inverso, a área urbana aloca a maioria dos capitão-pocenses. Até mesmo para que se possa resolver qualquer problema de cunho social, é necessário se locomover da área rural para o centro da cidade.



Figura 2. Capitão Poço em sua fundação. Fonte: (IBGE, 2021).

Hoje, Capitão Poço é conhecido como a terra da laranja, por ser o maior produtor dessa fruta na Região Norte. Além disso, na zona rural da cidade ainda estão localizadas as áreas produtoras das mais diversas culturas, como: limão, pimenta, banana, açaí etc. Elevando a agricultura à principal fonte de renda da cidade, vindo em segundo plano a pecuária e só após o comércio e a prestação de serviço. A economia de Capitão Poço, desde sua colonização, sempre esteve baseada na agricultura, pois “em qualquer circunstância, o território encerra a materialidade que constitui o fundamento mais imediato de sustento econômico e de identificação cultural de um grupo”. (Souza, 2006, p. 108). Iniciando desde a agricultura familiar para subsidiar a alimentação dos primeiros residentes colonos, até o cultivo de substâncias para desenvolver culturas industriais (cana-de-açúcar, laranja, milho, soja) e isso se repete até os dias de hoje, através dos ensinamentos repassados de geração a geração. Em direção a isso, diante de uma pesquisa no município, Nascimento e Cardoso (2022) relatam que:

Quando questionados sobre com quem o entrevistado aprendeu a cultivar em seu quintal, a maior parte dos participantes (62,50%) responderam que os pais foram os responsáveis pelo aprendizado, seguido, de um morador que disse que além dos Pais, os vizinhos também o influenciaram, outro disse que os pais e os avós foram quem o incentivaram e por último uma pessoa respondeu que foram apenas seus avós que lhe ensinaram a gostar de cultivar e criar em seu quintal, cada um representa 12,50% dos

entrevistados, conforme o gráfico 1. Estes dados afirmaram que o gosto por cultivar nos quintais vem sendo repassado nas gerações através de seus descendentes. (Nascimento; Cardoso, 2022, p. 24)

Partindo dessa premissa, os quintais florestais representam a subsistência familiar de muitas vilas/povoados/colônias nessa localidade, assim como a própria agricultura que representa aos moradores seu meio de consumo ou retorno financeiro. Como a maioria dos sujeitos do campo são agricultores na cidade de Capitão Poço, eles veem suas casas e quintais como áreas de lazer, espaços culturais e festivos, espaços de produção para fins medicinais e, principalmente, de aprendizado e comunhão com a natureza.

Diante da elaboração e a implementação de programas e projetos de apoio à família rural – a cidadania do homem, da mulher e da criança do campo tem sido mais visada. Porém, em Capitão Poço, o extrativismo – desde a mudança do padrão de exploração da Amazônia, passando do padrão *rio-várzea-floresta* (período colonial até 1960) para o padrão *estrada-terra firme-subsolo* – aparece como contraponto à vida de respeito e bom convívio com a natureza, pois, assim como a agricultura é um processo histórico e expressivo na cidade, a exploração da madeira também é (Gonçalves, 2001). Assim, há uma significativa preocupação da população local com o aproveitamento irracional das riquezas naturais do município. Afinal, [...] “o próprio processo de ocupação da zona Guajarina, na região Nordeste do estado do Pará, onde se encontra Capitão Poço está dentro de projetos de ocupações, explorações e produções pensados à lógica do colonizador, onde despontam como dando relevância no que tange suas atividades comerciais e agrícolas”. (Coelho, 2019, p. 25).

Dessa forma, Capitão Poço se constituiu como um município com diversos grupos, desde quilombolas, ribeirinhos, indígenas, camponeses/colonos, posseiros até os sujeitos residentes do centro urbano da cidade como: nordestinos e japoneses (Coelho, 2019), pois foram/são nesses montantes de terra e de diversidade cultural que [...] “seus antepassados pisaram, trabalharam, construíram casa e família, seus descendentes circulam, moram, trocam serviços, estabelecem alianças, reinventam-se a partir de um discurso que traduz uma coletividade étnica que criou laços com o lugar constituindo um território embasado no trabalho na terra e nas relações interfamiliares”. (Sodré, 2015, p. 29). Assim, nesse município, o presente é reflexo vivo do passado e da forma que se gerou esse lugar.

Posto isso, identifica-se uma quantidade significativa de agentes sociais na cidade de Capitão Poço, que rotineiramente precisam se locomover das suas comunidades até o centro da cidade, devido à necessidade de acesso às escolas, saúde e/ou em busca de empregos, nessa

relação de disputas a nível cultural, identitário, territorial e educacional que se firma o lócus dessa pesquisa. Importante ressaltar que, além da diversidade de grupos fundantes de Capitão Poço, há hoje no município uma grande quantidade de migrantes Warao, indígenas venezuelanos que se refugiaram no Brasil devido a uma severa crise econômica em seu país.

A esse respeito, diante de um contexto tão diversificado, os setores sociais – postulamos aqui como principal exemplo a escola – possuem a grande responsabilidade de prestar o devido atendimento a todo e qualquer sujeito, sem desvalorizar seus saberes. Com isso, Santos (1997) reforça que a escola e o currículo escolar precisam negar “o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados.” (Santos, 1997, p. 228).

No tocante a isso, o estudo se desdobra para identificar se a formação continuada dos (as) professores (as) da cidade e do campo de Capitão Poço segue ou não a perspectiva decolonial, visto que a cidade tem em sua essência uma diversidade de povos que colaboraram para sua fundação e ainda hoje habitam, trabalham, estudam e criam seus filhos e filhas nesse território tão plural, território que permite a troca de vivências, a formação de famílias, a socialização no trabalho, nas escolas entre sujeitos tão distintos e com modos de vida e saberes culturais tão específicos, um saber intercultural que induz “contatos entre agentes sociais distintos que se relacionam constantemente em um mesmo grupo, ou até em grupos sociais diferentes”. (Coelho, 2019, p. 31).

3.5 Interculturalidade crítica para uma metodologia decolonial

A proposta decolonial tem muito a oferecer e contribuir nas discussões voltadas às epistemologias do Sul, “[...] pois uma epistemologia do Sul se assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul.” (Santos, 2010, p. 9). Assim, a metodologia decolonial, subsidiada pela interculturalidade crítica, anuncia a valorização dos saberes culturais, a diversidade humana dentro dos espaços sociais e serve para contrapor preconceitos e desigualdades. Vista como uma alternativa emancipatória para o Sul e para os demais grupos subalternizados no sistema-mundo, a interculturalidade crítica aparece como diálogo entre as culturas, aproximação e não somente tolerância contra a cultura hegemônica. Traz em seu histórico a igualdade de oportunidades para todos, o reconhecimento e a valorização dos povos e suas identidades.

Originada nos Estados Unidos como corrente pedagógica, a interculturalidade surge a partir de movimentos de reivindicação, dirigidos principalmente por pessoas negras na data de 1960. (Jordán, 1996). Na Europa, essa perspectiva surge a partir da imigração, como reitera os escritos de Ramos, Nogueira e Franco (2020) que dizem:

A perspectiva da interculturalidade crítica surgiu a partir do movimento pós-colonialista, que se constituiu por um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais. [...], todavia, tornou-se ampla, o que implicou que outras áreas de conhecimento e correntes epistemológicas pudessem também considerá-la como uma alternativa emancipatória. Assim, esse termo passou a ser utilizado, ainda nos anos 1970 e 1980, por motivo das relações migratórias que ocorriam no continente Europeu. Tais relações eram resultantes do fluxo de imigrantes que, em decorrência de sua situação social, econômica e de guerras abandonavam seus países de origem em busca de melhores condições de vida. A partir dessa conjuntura, os imigrantes passaram a povoar partes da Europa, o que ocasionou aumento demográfico e tornou a relação entre as diferentes culturas algo conflituoso. (Ramos; Nogueira, Franco, 2020, p. 3).

Em referência a isso, um choque cultural ocorreu entre os nativos que precisaram conviver com os estrangeiros, assim como os estrangeiros que precisaram se adaptar à cultura do povo nativo. Diante de um contexto de múltiplas culturas que se formava, fez-se necessário suportar outras culturas para conseguir conviver sem atritos. Só que, diferentemente de "suportar" uma cultura outra, a interculturalidade crítica traz a proposta de valorizar e incorporar as demais culturas, para que assim, de forma horizontal, todas as culturas sejam valorizadas, sem serem taxadas por melhores ou piores, diferenciando-se assim da proposta do multiculturalismo.

Na América Latina, tal perspectiva tem referência com os povos originários, as populações indígenas. Porém, para Walsh (2008), a interculturalidade que se estabelece nas legislações e dentro das políticas educacionais e formações de professores (as) de etnia indígena é apenas uma interculturalidade funcional. Sobre isso, Candau (2014) ressalta que:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (Candau, 2014, p. 1).

Posto isto, comunga-se do mesmo pensamento de Candau (2014) em defesa de uma interculturalidade crítica que sirva como justiça para a diversidade étnico-racial que se assenta na escola e sobre a própria sociedade.

No Brasil, assim como em outros lugares do mundo, a primeira aproximação com os aspectos culturais e educacionais já abriu caminhos para se pensar uma educação intercultural crítica para essa sociedade.

No Brasil, as primeiras preocupações com a diversidade cultural na educação surgem em 1960, com o Movimento de Cultura Popular que, ao realizar uma ação comunitária de educação, possibilitou a combinação de ações pedagógicas com os contextos socioculturais das populações envolvidas. (Rosa, 2021, p. 376).

Importante ressaltar que o discurso sobre o aspecto intercultural teve seu início bem antes, mas só se efetivou no Brasil após a Constituição de 1988, pois através desse momento, a cultura de populações indígenas e quilombolas existentes no país se institucionalizou como lei. No papel e na teoria tudo parecia bem elaborado, mas na prática se fortalecia um discurso esvaziado sobre a aceitação e valorização desses povos. Temos assim diversos conceitos que têm surgido ao longo do tempo, na expectativa de serem validados como o termo coerente à teoria e prática da diversidade cultural presente no mundo. Há exemplos temos: multiculturalismo, multiculturalidade, interculturalismo, interculturalidade e interculturalidade crítica. (Clemente; Morosini, 2020).

Optamos pela interculturalidade crítica, pois aponta-se para a educação e porque “a interculturalidade representa uma lógica, não simplesmente um discurso, construída a partir da particularidade da diferença.” (Walsh, 2019b, p. 15). Sobre o exposto, Clemente e Morosini (2020) inferem que:

No contexto da educação, também denominada educação intercultural, que é uma temática que vem se expandindo no contexto latino-americano, a partir de reflexões e estudos de alguns autores, entre eles Walsh (2009, 2009a), tem-se três concepções básicas: relacional, funcional e crítica. A relacional considera como natural os processos de sincretismo, mestiçagem e isso tende a encobrir os conflitos e a relação é limitada e individual. A visão funcional reconhece as diferenças culturais a fim de tentar a estabilidade social. Já a interculturalidade crítica problematiza a estrutura. (Clemente; Morosini, p. 08).

Visto que há distinção mesmo diante de propostas interculturais, Walsh indica algumas particularidades da interculturalidade crítica indicando o que ela pode ou não ser e como ela se mostra a mais adequada para unir-se à decolonialidade como forma outra de repensar a educação ou a sociedade. Assim, “a interculturalidade não está entendida como um simples novo conceito ou termo para se referir ao contato com e ao conflito entre o Ocidente e outras civilizações (como alguns o entendem com frequência). Tampouco sugere uma nova política.” (Walsh, 2019b, p. 14). Porém,

Mais que a simples ideia de inter-relação (ou comunicação, como geralmente se entende no Canadá, Europa e Estados Unidos), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política. (p. 09).

Dessa forma,

A interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo por construir. Por isso, se entende como uma estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Porém, ainda mais importante, é seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico - de saberes e conhecimentos -, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação (Walsh, 2009, p. 4, tradução nossa).

Nesse entendimento, a interculturalidade, mesmo em processo de construção, assim como a decolonialidade, caminha no propósito de descolonizar não só as relações, mas as próprias estruturas/condições/dispositivos de poder que sustentam todo e qualquer modo desumano de relação humana.

Depois da implementação significativa da Constituição de 1988, exposta anteriormente, surge outro período importante para a devida discussão, pois Rosa (2021) diz que:

Em 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) postula-se, no sistema educacional do país, o reconhecimento da diversidade cultural – respeito às diferenças e compromisso com a equidade (BRASIL, 1997). A pluralidade cultural é também reconhecida, apesar de ter sido apenas no contexto de temas transversais." (Rosa, 2021, p. 377).

Assim, mesmo em dimensão limitada por ser trabalhada somente no âmbito dos temas transversais, é consideravelmente importante que os (as) professores (as) busquem compreender a sua cultura, a cultura da escola, da comunidade que a escola está inserida, do (a) seu/sua aluno (a), o impacto da cultura na aprendizagem; na formação inicial ou continuada dos (as) professores (as), para que não se siga um modelo monocultural, como está posto nas escolas, pois, assim como as culturas podem se aproximar, é possível um afastamento permanente se configurando nas assimetrias, sejam elas sociais ou culturais.

A partir do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), reforça-se que tanto há quanto precisa-se atender e entender a particularidade cultural dos sujeitos constituintes dos espaços educacionais, pois,

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. A escola

ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito as diferenças - não o elogia a desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento. (Brasil, 1997, p. 96-97).

Na escola se problematiza sobre inúmeros assuntos, no entanto, a questão cultural deveria ser cotidianamente questionada, pois se fecha, muitas vezes, em datas comemorativas e não segue o que está nos parâmetros/diretrizes/leis que frisam que esse tema atravesse as disciplinas, fazendo com que o ensino não seja apenas técnico, mas humano, por reconhecer as subjetividades das vidas nos espaços escolares. Para tanto, é preciso que para que isso ocorra haja uma relação com a formação docente, tanto pessoal quanto profissional, pois Forquin (1993, p. 167) "[...] supõe levar em consideração as características culturais dos próprios professores, os saberes, os referenciais, os pressupostos, os valores que estão subjacentes [...] à identidade profissional e social". Assim, partindo desde o conhecimento do (a) professor (a) sobre a sua própria cultura e a valorização dela, até o reconhecimento da cultura dos (as) alunos (as), visibilizando a importância de relacioná-las com o movimento educacional, certamente faria grande diferença, porque, muitas vezes, os saberes desses (as) alunos/professores (as) não são aceitos em prol de uma lógica universalista de cultura, fazendo com que tanto docentes quanto discentes não vejam razão no processo educacional devido não se reconhecerem nele.

Trazendo o enunciado para o âmbito amazônico, local que sofre múltiplos atravessamentos, desde rios até questões culturais, políticas e sociais, a interculturalidade crítica se manifesta, pois, nesse território de muitos saberes, as diferenças têm sua grande importância, como pontua Porto-Gonçalves (2005). Finalmente, se aproximando do lócus de pesquisa, onde há culturas díspares. Desde a raiz de sua criação até os dias de hoje, Capitão Poço salienta que o saber cultural de um povo representa muito mais do que o seu modo de viver, mas revela de forma visceral as suas lutas e a sua forma de organização ao longo do tempo para que pudesse continuar sobrevivendo. Podemos citar como atos de resistência nesse local a formação dos quilombos, que foram comunidades formadas por descendentes africanos, a tecnologia indígena dos Tembé criada para a defesa desses povos contra os processos de escravidão aos quais foram expostos violentamente ou até mesmo a organização de vida dos ribeirinhos para continuar mantendo viva suas tradições/modos de subsistir. Dessa forma, entende-se que a perspectiva intercultural crítica é necessária para a cidade, pois:

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com

peças que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (Walsh, 2007, p. 8).

Com isso,

[...] entende-se que Capitão Poço representa um importante ponto de referência para as famílias indígenas que compram e vendem produtos, buscam diversão, formação em escolas e universidades, serviços dos mais diversos possíveis, mas também – e não menos importante – serve como local de residência para as famílias Tembé que saem da aldeia para residir na cidade e reconstroem laços com grupos, territórios e tornam suas identidades múltiplas e dinâmicas. (Coelho, 2019, p. 53).

Nesse entrecruzamento de saberes, pois não são apenas os indígenas Tembé que circulam/habitam no centro de Capitão Poço, mas permeiam esses espaços sujeitos ribeirinhos, quilombolas etc. Assim, imersos nesse contexto e fundantes de uma cidade heterogênea, corrobora-se visando “a descolonização epistemológica, a fim de dar um largo passo em direção a uma nova comunicação intercultural, a um intercâmbio de experiências e de significações, como a base de outra racionalidade que possa pretender, com legitimidade, alguma universalidade.” (Quijano, 1992, p. 447).

Diante de um espaço culturalmente diversificado, demandam-se propostas que abarquem todas as disparidades que permeiam esse espaço. Em resposta a isso, a interculturalidade crítica responde de forma proposita, pois vai além das outras perspectivas que permeiam os conceitos culturais, pois além de reconhecer as culturas, busca valorizar cada uma delas, apresenta interações e reforça relações entre os sujeitos culturais, respeita processos, vivências, centrando-se sempre na alteridade e no respeito mútuo entre os seres criadores e reprodutores de cultura.

Porém, mesmo diante de propostas como a interculturalidade crítica, o caminho a percorrer não é fácil, pois, assim como em Capitão Poço ou em qualquer outro lugar que já se denominou como colônia um dia, há muitos territórios que são presos aos grilhões da colonialidade do poder, do saber e do ser que imputa aos sujeitos que eles (as) precisam se desprender de si, dos seus modos simples de vida para se tornarem civilizados seguindo o Norte global.

A partir de uma europeização e americanização cultural no Brasil fundada pelo processo de colonização e, ainda hoje, nos dias de colonialidade, as duas propostas de cultura se mostraram como superiores diante de qualquer outra cultura, tão sedutoras a ponto de conseguir convencer o mundo inteiro que acessá-las é a plena realização de um sonho, se moldar aos moldes europeus/americanos é ter ou se aproximar do poder, que as escolas precisam continuar

a reproduzir o pensamento eurocentrado e hegemônico. Desse modo, é inegável que se proponha lutas contínuas a partir da decolonialidade e da interculturalidade crítica que buscam não um modo passageiro e vago de pensar e fazer, mas tencionam a uma mudança permanente e efetiva que visa a emancipação humana e a humanização do mundo. Com isso, é urgente pautar a importância da interculturalidade crítica e das práticas formativas decoloniais na formação continuada dos (as) professores (as) para que assim se possa promover relações intersubjetivas, reivindicar espaço para a multiplicidade cultural e a obliteração da cultura hegemônica, pois diverge da heterogeneidade que há nas escolas.

Sendo assim, é importante que os (as) professores (as) tracem “um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas.” (Mota Neto, 2015, p. 49). Diante disso, a interculturalidade se põe como aliada, pois, “a interculturalidade é o reconhecimento do direito à identidade de uma comunidade e do direito à escolha dos saberes que lhes sejam importantes”. Assim, [...] “a escola intercultural propõe um rompimento com o paradigma da exclusão [...] (Silva, 2020, p. 194-195), pois não se nega os saberes ancestrais ou oriundos dos povos subalternizados somente os excluindo, mas os nega quando se valoriza mais o saber europeu do que os saberes da comunidade ao entorno da escola ou invisibiliza os saberes que chegam nas escolas e não encontram lugar. “Assim, o currículo escolar silencia os modos de vida e de pensamento em prol de modos academicistas, desacredita os saberes ancestrais: não conta a história do povo e a cosmologia é geralmente mensurada como arranjos exóticos e folclóricos”. (Silva, 2020, p. 203). Isto posto, comunga-se do pensamento que os saberes culturais estão sendo desvalorizados, particularmente na escola, onde a ciência ocupa lugar de destaque. Por isso, a importância de formações que levem à sensibilidade pelas formas outras de viver, visando a normatização das inter-relações dos saberes, propondo um “diálogo intercultural” (Dussel, 2016).

Sendo assim, tal certame deve estar frequentemente presente na formação, tanto inicial quanto continuada de professores (as), visto que colabora para a coletividade nos diversos ambientes, desde o social até o escolar. De tal modo, essa perspectiva se articula com o pensar e fazer do (a) professor (a), pois o (a) leva a contextualizar a existência das culturas dissemelhantes com sua práxis em sala de aula, visto que “a interculturalidade enfatiza processos de intercâmbio, cooperação a aprendizagem mútua, que vai atuar impulsionando a

promoção de espaços de tradução e negociação” (Rosa, 2021, p. 375) entre todos os agentes escolares, desde professor-aluno (a) até aluno-aluno (a) ou aluno-coordenador (a) etc.

3.6 Sujeitos-colaboradores da Pesquisa

A designação dos principais colaboradores da pesquisa foi realizada mediante a realidade a ser pesquisada e são os seguintes: professores (as) que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em Escolas públicas Estaduais e Municipais da cidade de Capitão Poço. Os (as) colaboradores (as) da pesquisa optaram por não serem identificados (as) pelos seus respectivos nomes. Sendo assim, foram identificados como Professor (a) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12. Na tabela seguinte, foi traçada a representação dos (as) profissionais que tiveram suas narrativas colhidas, contribuindo significativamente na produção e compreensão desse estudo.

Os colaboradores da pesquisa foram doze (12) professores (as) dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que desses, 04 são do sexo masculino e 08 do sexo feminino. A faixa etária dos professores (as) varia entre 33 anos e 58 anos.

Do total de doze (12) professores (as), quatro (4) são concursados (as) efetivos (as) e possuem muitos anos de experiência na docência, oito (8) são contratados. Quanto à formação, quase todos (as) possuem licenciatura em Pedagogia com especialização em várias áreas, dois professores são graduados em Educação Física e dois são formados em matemática.

Tal pesquisa contou com uma amostra não probabilística, intencionalmente constituída por professores (as), coordenadores (as), diretores (as), vice-diretores(as), técnicos (as) em Educação e técnico (a) pedagógico. A partir dessa amostra, foram definidos vinte colaboradores, sendo doze professores (as) e seus respectivos coordenadores/diretores/vice-diretores (as) de Escolas públicas Estaduais e Municipais do município de Capitão Poço, dois técnicos (as) em Educação da URE e um técnico pedagógico da SEMED responsável pelo Ensino Fundamental do universo estudado, conforme segue na tabela a seguir.

Tabela 2. Profissionais colaboradores da pesquisa.

Professoras	8
Professores	4
Diretor	2
Vice-diretora	1

Coordenadores	2
Técnico Pedagógico (SEMED)	1
Técnicos (as) da URE	2

Fonte: Investigação de campo realizada pela pesquisadora/2023.

Todos os professores-colaboradores são moradores do município pesquisado. Por meio das suas narrativas, pode-se escutar e dar amplitude aos sujeitos-colaboradores, percebendo-se assim que, eles se encontram diretamente ligados à educação. Abaixo apresentamos de forma breve um pouco de cada um (a).

Quadro 3. Caracterização dos professores (as) colaboradores (as) da pesquisa

Identificação	Idade	Escolaridade	Pós-graduação	Tempo de atuação profissional	Escola que atua
Professor 1	57	Ensino Superior/ Matemática	-	31 anos	Escola Antônio Valdenir (Estadual/cidade)
Professor 2	58	Ensino Superior/ Edu. Física e Letras-Artes	Especialização em língua portuguesa e metodologia do trabalho.	25 anos	Professora Terezinha Bezerra Siqueira. (Estadual/cidade)
Professora 3	51	Ensino Superior/ Matemática	Especialização em Gestão Escolar	28 anos	Professora Terezinha Bezerra Siqueira. (Estadual/cidade)
Professora 4	47	Ensino Superior/ Pedagogia	Especialização em Literatura e Língua Portuguesa	04 anos	Escola Fátima Oliveira (Municipal/Cidade)
Professor 5	30	Ensino Superior/ Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia clínica e hospitalar	07 anos	Escola Pastor Francisco Paz (Municipal/Cidade)
Professora 6	49	Ensino Superior/ Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	12 anos	Escola Raimundo Siqueira (Municipal/Cidade)
Professora 7	43	Ensino Superior/ Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	10 anos	Escola Francisco Romão Tembê

Professor 8	33	Ensino Superior/ Pedagogia	–	05 anos	(Estadual/Campo) Anexo João mota dos Santos (Estadual/Campo)
Professora 9	48	Ensino Superior/ Pedagogia	–	22 anos	Escola Felix Tembé-Anexo Rufino Romão Tembé (Estadual/Campo)
Professora 10	33	Ensino Superior/ E. Física	Especialização em Educação inclusiva	10 anos	Escola João Gomes (Município/ Campo)
Professora 11	39	Ensino Superior/ Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia e neuropsicopedagogia	18 anos	Escola José Fernandes dos reis (Municipal/campo)
Professora 12	58	Ensino Superior/ Pedagogia	Especialização em Educação Especial	20 anos	Escola Dom Mario Villas Boas (Municipal/campo)

Fonte: Investigação de campo realizada pela pesquisadora/2023.

A seguir, apresentaremos algumas informações sobre os demais participantes da pesquisa, porém, o destaque se dá aos (as) professores (as) devido a pesquisa ser sobre a formação continuada desses (as) profissionais no município de Capitão Poço.

Sobre o Técnico em educação¹, ele trabalha desde 2012 na URE de Capitão Poço, diretamente com as escolas que são jurisdicionadas à regional (17^a URE, que abarca Capitão Poço, Garrafão do Norte e Nova Esperança do Piriá), seu trabalho é referente às questões pedagógicas voltadas ao Ensino Médio, mas por anos trabalhou com o Ensino Fundamental e até os dias de hoje, é o responsável pelas formações dos professores (as) de todas as etapas escolares da Rede Estadual e até Municipal, quando as formações são feitas com as duas Redes de Ensino, evento que ocorre frequentemente.

Sobre a Técnica em Educação², ela é professora e formadora da 17^a URE de Capitão Poço responsável pelo ensino fundamental. Realiza um trabalho diversificado, pois abrange desde a prestação de conta, atendimento à educação especial, busca ativa até a realização de alguns programas das escolas.

Diretor 1 (Cidade), é diretor da Escola estadual de ensino fundamental e médio, professora Terezinha Bezerra Siqueira, pontua que seu trabalho é coordenar os (as) professores (as) e técnicos pedagógicos, além de direcioná-los no caminho educacional. Ele prima pelo consenso entre a comunidade escolar para que o trabalho flua, dizendo que a participação de todos é essencial dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Diretor 2 (Campo), o diretor aqui descrito dirige há 03 anos a escola Estadual Felix Tembê - anexo Rufino Romão Tembê que fica na comunidade indígena Tembê Tenetehara, seu trabalho se dá no âmbito administrativo da escola (atendendo pedidos da SEDUC) tal qual se dá no âmbito da gestão interna da escola, acompanhando o corpo escolar.

Vice-diretora, no momento, está na escola estadual de ensino fundamental e médio Antônio Valdenir Araújo de Lima, seu trabalho vai desde o atendimento psicopedagógico com os (as) alunos (as), porque ela possui especialização em psicopedagogia, até a realização de outras atividades não só na parte administrativa, mas também na pedagógica.

Coordenador 1 (Cidade), realiza seu trabalho auxiliando no serviço de Secretaria e na coordenação pedagógica na escola Antônio Valdenir. Tem experiência tanto nas escolas do município quanto nas escolas do estado e nesse ano completa 31 anos de magistério.

Coordenador 2 (Campo), o sujeito-colaborador coordena a escola Felix Tembê há 10 anos, mas há trinta anos trabalha como professor voluntário do conselho indigenista e sempre morou na comunidade indígena Tembê Tenetehara. É sociólogo e pedagogo e seu trabalho é ajudar a direção na metodologia da escola, acompanhando os (as) professores (as) indígenas e no acompanhamento de alunos (as) indígenas.

Técnica Pedagógica, atualmente, trabalha na Coordenação pedagógica Geral na Secretaria de Educação de Capitão Poço. O trabalho desenvolvido pela colaboradora é, principalmente, o de articulação entre todas as coordenações Pedagógicas da SEMED: Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais; Educação de Jovens e Adultos - EJA; Educação Inclusiva; Educação em Tempo Integral e Multiano. O trabalho, na fala da técnica, engloba diversas ações, dentre elas, o suporte aos coordenadores escolares, atendimento às demandas das escolas visando o aprendizado dos (as) alunos (as) para melhoria contínua da aprendizagem e dos resultados.

Abaixo, temos os sujeitos colaboradores da pesquisa participando de formação continuada em diversos espaços de ensino, como: Escolas do campo, escolas da cidade e URE.



Fonte: Arquivo pessoal prof. Fabricio.



Fonte: Arquivo pessoal prof. Fabricio.



Fonte: Arquivo pessoal prof. Fabricio.



Fonte: Arquivo pessoal prof. Fabricio.



Fonte: Arquivo pessoal prof. Fabricio.



Fonte: Arquivo pessoal prof. Fabricio.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora/2023.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora/2023.

4 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE NO BRASIL

Para compreender sobre decolonialidade, é importante entender também sobre colonialidade. O colonialismo hoje se institui como colonialidade e colabora para a efetivação da modernidade, do eurocentrismo, do patriarcado e do capitalismo no meio da sociedade (Quijano, 1992).

Assim, entende-se que modernidade/colonialidade, capitalismo, eurocentrismo e o patriarcado não param e nem possuem pretensão de parar, pelo contrário, se movem no tempo e no espaço se enraizando nos sistemas políticos, econômicos e educacionais. Portanto, mesmo que essas formas de domínio estejam invisíveis aos nossos olhos, elas existem e se desdobram sobre a formação do (a) professor (a) tanto na sua formação profissional quanto na formação pessoal. Por isso, a relevância de epistemologias outras para se repensar a formação do (a) professor (a) brasileiro (a). Posto isto, a seção pretende sinalizar os aspectos coloniais que permeiam as relações sociais dos sujeitos brasileiros, principalmente no âmbito da educação e no contexto amazônico, para, logo após, comunicar os aspectos coloniais em Capitão Poço – lócus da pesquisa –, revelando sempre o embate histórico da decolonialidade versus a colonialidade no sistema-mundo.

4.1 Decolonialidade e formação continuada de professores (as) no contexto amazônico

A formação continuada do (a) professor (a) é um processo contínuo de aperfeiçoamento dos saberes básicos à atividade dos (as) educadores (as), uma busca que não se acaba, mas sempre demanda saber mais. Portanto, como proposta insurgente para essa formação ininterrupta, apontamos a decolonialidade e suas pedagogias.

No que se refere à educação, o Brasil é um país que visivelmente possui um histórico colonizador. Desde o início, as instituições educacionais tiveram um único propósito, servir a classe elitizada que se caracterizava por ser formada por um grande quantitativo de estrangeiros.

Desde que os jesuítas chegaram ao Brasil, já se apresentava uma tentativa de construir um projeto de Educação que, em primeiro lugar, trazia a conversão dos indígenas e adoção dos costumes dos europeus. Em outras palavras, o objetivo era fazer com que abdicassem do seu conjunto de valores, crenças e costumes para incorporar algo completamente novo e sem significado em sua identidade, com a justificativa da salvação. A partir disso, podemos identificar o princípio base do eurocentrismo: construir o pensamento de que a cultura europeia é a mais evoluída, a que tem a capacidade de salvar, portanto, deve ser incorporada em detrimento das originárias. (Zeferino, 2021, p. 62).

Entendendo esse recorte da história, pode-se compreender a necessidade de repensar a formação continuada do (a) professor (a) como sujeito cultural e decolonizador/descolonizador que precisa lutar contra o eurocentrismo e outros modos de opressão e invisibilidades, pois, com relação à formação de professores (as) no Brasil, especificamente na região amazônica, percebe-se que, nas últimas décadas, professores (as) têm cedido às imposições educacionais que são feitas a eles (as), chegando até mesmo a se afastarem da realidade que os (as) cercam.

Dessa forma, sinalizamos que a decolonialidade e as pedagogias decoloniais têm tido uma grande influência no ato de problematizar a forma do (a) professor (a) teorizar e desenvolver sua prática dentro e fora da sala de aula, permitindo enxergar formas “outras” de ser e pensar, de se formar e ser formado. Essas pedagogias decoloniais, que apontam que não vale a pena seguir um único modelo de ensino-aprendizagem, também levam o homem a repensar e confrontar vieses teórico-metodológicos que desconsiderem culturas, identidades e diferenças.

Nessa direção, a relevância da formação continuada de professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental no uso de saberes culturais, experienciais e formativos para o exercício docente no contexto amazônico são cruciais para a proposta do presente estudo, visto que procura mostrar por meio de uma concepção epistemológica-decolonial-intercultural as possibilidades “outras” que orientam a formação continuada de professores (as), cuja ênfase se

dá pela decolonialidade e suas pedagogias, perspectivas que propõe enfrentamentos pela inclusão e valorização dos saberes ancestrais no âmbito da formação de professores (as) na região amazônica. Assim, através do estado do conhecimento que encontra-se na seção 2, encontramos autores que destacam seus estudos baseados na formação continuada do (a) professor (a) em perspectiva decolonial, pesquisas e pesquisadores como a rede “modernidade-colonialidade”, que discute a colonialidade e a decolonialidade com suas pedagogias, a interculturalidade crítica e seus termos corazonar e sentipensar, os quais intuem que o ser humano sinta e aflore de forma consciente o melhor de seu ser em prol das suas lutas e em respeito ao “outro” ou aos “outros” seres vivos. Por meio do levantamento bibliográfico, pode-se detalhar também os vários conceitos que permeiam e fortalecem a relação da decolonialidade com a formação continuada do (a) professor (a), como: Educação para as relações étnico-raciais, Educação Popular etc.

Desse modo, a perspectiva decolonial é resistência, sinaliza a singularidade de pensamentos e modos de viver, demarca as lutas de classes, a consciência política e o respeito ao “outro”. E se faz muito importante para a educação, pois revela uma das piores faces da sociedade: a opressão. Ao percebermos os elementos constituintes da opressão e como eles são nocivos ao mundo, perceberemos a importância de um pensamento decolonial e não mais colonial, assim como, uma educação intercultural crítica que possa abarcar os diversos saberes que ora se entrelaçam e caracterizam o mundo como ele de fato é, plural em todos os seus sentidos.

Nesse sentido, para adentrar na formação continuada do (a) professor (a) amazônico (a), é de suma importância falar sobre a vida do povo amazônico. A vida desse povo se dá por meio dos saberes culturais, visto que esses saberes ultrapassam a ideia de serem apenas conhecimentos isolados, mas se revelam como modos de existir e coexistir em um território, na natureza, em um espaço de vida e de luta.

Na Amazônia, os saberes culturais, além de caracterizar um povo dando-lhe uma concepção de identidade e memória, são também “atos de resistência” contra a opressão e o “domínio histórico” propagados pelos europeus (Quijano, 2005). Visto que os saberes milenares foram desconsiderados pelo ocidente, algumas práticas, como o uso das ervas como remédio, da culinária ou mesmo dos perfumes produzidos com bases na crença e nos costumes, foram vistos como práticas errôneas, em que os europeus as usaram como justificativa para o extermínio dos povos amazônicos, ceifando assim muitas vidas e invisibilizando

conhecimentos, ideias de pertencimento, formas de viver e compreender o mundo (Arroyo, 2014). Posto isto, a escola, como espaço formador, se tornaria mais inclusiva se valorizasse as vivências diferenciadas que existem dentro das salas de aula. Já os educadores, é necessário que lance sobre os saberes do aluno seu olhar de atenção (Oliveira, 2008), pois a inclusão dos diferentes saberes, além de fortalecer a realidade local ajudando o (a) aluno (a) a preservar os seus conhecimentos, pode desafiá-lo (a) a construir novos conhecimentos a partir da leitura de mundo que esse sujeito já possui. Além do mais, a utilização dos saberes culturais ajuda crianças, jovens e adultos a combaterem problemas que afetam a sociedade como a fome, as doenças, o desemprego etc.

Os saberes culturais se alinham com a necessidade e os interesses do (a) aluno (a) tanto quanto se alinham com as do (a) professor (a). Portanto, não se pode pensar um currículo urbano para uma escola do campo ou vice-versa, pois isso fere a singularidade dos saberes locais os encobrindo. Diante disso, Hage (2011, p. 2) fala da importância de políticas e propostas de formação continuada para os (as) professores (as), dizendo que elas precisam ser contextualizadas, para que, dessa maneira, esses (as) professores (as) possam “[...] contribuir para a construção de uma escola pública dinâmica, inovadora e de qualidade socialmente referenciada, que promova a interação entre as pessoas, entre as diferentes culturas e saberes que circulam na sociedade mais ampla”. A ideia, para tanto, seria o (a) professor (a) realizar sua prática pedagógica partindo dos saberes locais até chegar ao ponto de relacioná-los com os saberes gerais. Já em relação à formação do (a) professor (a), ela não seria feita de qualquer forma, mas sim articulada com as pautas e com as lutas de classe, na valorização dos saberes locais e na transformação do ser humano/professor (a) para a construção do ser humano/aluno.

A formação continuada do (a) professor (a) é importante e possui uma função social no mundo, Imbernón (2010) explicita esse argumento dizendo que:

A formação não significa apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais ou aquilo que se queira acrescentar aqui, mas pode ser uma arma crítica contra práticas laborais, como por exemplo, a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos educadores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo etc., e pode promover uma formação centrada no combate a práticas sociais como a exclusão, a segregação, o racismo, a intolerância, entre outros. (Imbernón, 2010, p. 46).

Diante disso, o autor afirma que uma formação continuada não é apenas um processo de acumulação de mais conhecimentos, mas é algo que leva o sujeito-professor (a) a saber usar tal conhecimento adquirido para combater mazelas educacionais e sociais. Faz-se relevante pontuar que nada impede de unir os novos saberes adquiridos na formação continuada do (a)

docente com os seus saberes culturais, pois os saberes culturais já existiam muito antes do (a) professor (a) iniciar sua formação profissional e possuem grande relevância para esse (a) profissional porque implicam nas concepções dele (a) ver o mundo e se perceber nesse mundo.

Os (as) professores (as) levam em seus corpos e manifestam os seus saberes culturais onde quer que estejam, pois, esses saberes são suas formas de resolver problemas, são seu modo de viver, “representam o maior foco de resistência cultural à cultura colonial, à colonialidade do ser constitutivo do mundo moderno” (Coelho, 2020, p. 75), são sua ligação com a família, com sua comunidade, com seus pares. Por isso, se faz tão relevante a preservação e a utilização desses saberes na formação continuada do (a) professor (a) amazônico (a).

4.2 Decolonialidade como proposta insurgente para a formação continuada do (a) professor (a) amazônico (a) no estado do Pará

Falar da formação continuada de professores (as) em uma perspectiva decolonial não é tarefa fácil, pois a marca colonial que está nos adultos e adultas foi feita quando ainda eram crianças, a partir da negação dos entendimentos de vida desse ser, da monopolização dos conhecimentos historicamente sistematizados dentro das escolas e de um currículo eurocentrado. Com isso, a importância da inserção de um pensamento decolonial na escola/estudo e na vida de crianças em fase inicial escolar no estado do Pará ajuda o infante paraense, desde sua fase inicial de vida, a ter uma visão mais humanista no mundo como ser desse mundo. Assim, o (a) professor (a) em permanente formação rumo à sua emancipação, ao invés de reproduzir, pode romper com os ideais coloniais nos espaços escolares em que trabalha, exercendo outras pedagogias, que não reproduzem a opressão colonial do ser, do poder e do saber.

O rompimento de um pensamento colonial é extremamente difícil de ser feito nas escolas, pois seus traços estão desenhados em toda uma estrutura de mundo e não somente nos espaços escolares, está no repertório de palavras que utilizamos no dia a dia, “nas brincadeiras” que camuflam o racismo, a homofobia, o machismo, entre outros. Um modelo centrado de vida está na música, na mídia, nas redes e relações virtuais. E esse modelo cruel se manifesta nas escolas e nas suas pedagogias (Palermo, 2014).

Percebe-se em Freire (1967) que, ao invés de uma educação libertadora, há uma educação engessada, presa e oprimida dentro dos espaços educacionais. Quijano (2014) explica que a opressão sofrida dentro e fora das escolas se dá pela modernidade que fomenta a burguesia

e, através dessa classe, se propaga o processo econômico capitalista. A partir dessa forma capitalista de se viver e ser que reverbera no mundo, há o crescimento da negação cultural e identitária dos povos, que cria barreiras entre o (a) professor (a) que se forma com esse pensamento e o (a) aluno (a) que ainda se sente tão pertencente à sua cultura. Assim, diálogos e interações podem se tornar mais difíceis entre ambos pela não valorização dos aspectos culturais locais por parte do (a) professor (a). Só que, para o (a) aluno (a) ter um avanço significativo educacional, ele (a) precisa ter uma boa comunicação com o (a) seu (sua) professor (a), e o (a) professor (a) uma boa compreensão do (a) seu (sua) aluno (a).

Para ratificar o pensamento de Freire (1983), que indica uma forte relação entre professor (a)-aluno (a), percebe-se que o foco dos estudos desse autor, também está voltado à formação profissional do (a) professor (a). Em suas obras, ele evidencia a valia da formação inicial e a responsabilidade que esse (a) trabalhador (a) precisa ter de prosseguir em seu aperfeiçoamento profissional, sempre sendo crítico (a) e libertador (a).

Já conforme Tanuri (2000), a continuidade na formação do (a) professor (a), além de ser um debate que vem crescendo com o passar do tempo, serve para melhorar o seu envolvimento e desempenho dentro e fora da sala de aula, fatores que podem ser determinantes para o começo de uma educação decolonial no Pará, fazendo com que alunos (as) e professores (as) partam de experiências vividas e criem novas para avançar em ensino e aprendizagem.

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. Apesar disso, esse saber local e tradicional é indispensável para a formação cultural brasileira — tanto para alunos (as) quanto para professores (as) — devido à sua riqueza e especificidade. (Dias; Cicilliane, 2005).

Dito isso, só o Pará, como exemplo de um estado brasileiro, possui uma área de 1.245.870,700km², 144 municípios, uma população de 8.777.124 pessoas e 1.389.983 matrículas só no Ensino Fundamental (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021). Portanto, há múltiplos saberes, vivências, modos de aprender e ensinar que não podem e nem devem ser ignorados dentro dos espaços formais e informais de ensino.

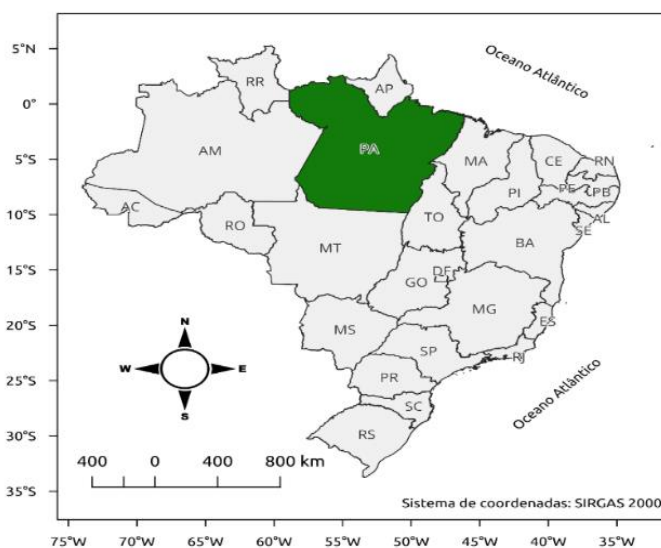


Figura 3. Localização geográfica do estado do Pará. Fonte: Produzido pela autora.

A Figura 3 apresenta a localização geográfica do Pará e o destaca com a cor verde. O mapa apresenta uma dimensão do estado do Pará e o referencia como um dos maiores estados brasileiros em tamanho, e as informações que o antecedem sinalizam a enorme diversidade desse local. Portanto, diante dos múltiplos saberes existentes nesse pedaço da Amazônia, é inegável que eles, ao invés de serem garantidos, sejam apagados.

Posto isto, o estudo sobre formação continuada de professores (as) em uma perspectiva decolonial permite uma aproximação reflexiva sobre o cotidiano desses (as) profissionais, seus saberes, sua realidade e sobre o seu local de atuação. Em complemento a isso, Freire (1983, p. 35) diz que "o ser alienado não procura um mundo autêntico. Isto provoca uma nostalgia: deseja outro país e lamenta ter nascido no seu. Tem vergonha da sua realidade. Vive em outro país e trata de imitá-lo e se crê culto quanto menos nativo é." Desse modo, Freire alerta que é perigoso esquecer sua essência, esquecer de onde veio, inferiorizar os modos de vida que mais se aproximam da natureza, onde cuidam e são cuidados por ela, pois só através desse entendimento o (a) professor (a) amazônico (a)/paraense poderá romper com a dependência colonial que se estabelece nos saberes e alcançar uma formação integral e emancipada.

4.2.1 Decolonialidade e interculturalidade crítica na formação de professores (as) na Amazônia paraense

O pensamento decolonial, como uma energia de descontentamento contra ideais coloniais (Mignolo, 2008b), unido à interculturalidade crítica, traria novas possibilidades e perspectivas de pensamento, de modo de viver, aprender e ensinar, contribuiria para a ressignificação dos espaços escolares e se debruçaria sobre as demandas da diversidade de alunos e alunas dentro de uma sala de aula na Amazônia paraense.

No que diz respeito à formação do (a) professor (a) e as perspectivas decoloniais e interculturais, Freire (1991) afirma que esses profissionais se encontram em permanente processo de aprendizagem junto ao exercício da profissão. Dessa forma, a formação continuada do (a) professor (a) precisa ser diária e, além de trabalhar o intelecto, precisa humanizar e emancipar o (a) educador (a) no sentido que o (a) leve a lutar direcionado (a) à uma sociedade mais democrática e solidária, pois a maioria dos processos formativos dos (as) professores (as) servem a um modelo disciplinar que não permite o compromisso com o “outro” em suas múltiplas diferenças. Faz-se necessário, portanto, romper com tais práticas e se formar no bojo das lutas sociais, do compromisso social com a educação e em respeito ao “outro”, buscando sempre denunciar o sistema opressor e anunciar um projeto de vida libertador.

Freire (1980) diz que “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia é também um compromisso histórico.” (Freire, 1980, p. 27). Para tanto, entende-se em Freire que, para sobrepor um contexto desumanizante, resta-nos romper o que está posto com propostas humanizantes para que a utopia seja um dia alcançada e realizada. Como sugestões humanizantes, apontamos a decolonialidade e a interculturalidade crítica que indicam o ser ontológico, seu processo e seu lugar de transformação. Assim, diante do exposto, e partindo do pensamento de que na escola temos espaços, objetos e sujeitos colonizados (Walsh, 2009), referendamos a decolonialidade e a interculturalidade crítica como perspectivas pertinentes na formação continuada de professores (as) do ensino fundamental atuantes nas escolas do estado do Pará.

Uma educação decolonial se torna fator de soma para a sociedade que constantemente enfrenta governantes reacionários. Freire (1986) fala da recusa ou da busca por alternativas para a pedagogia tradicional e sustenta formas de ações para que o (a) professor (a) não se intimide, mas lute e resista por uma educação transformadora.

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. (Freire, 1986, p.28).

Portanto, conseguiu-se perceber a urgência de pedagogias que possam colaborar para a emancipação, a criticidade e a valorização dos sujeitos que fazem parte e são parte da comunidade escolar, pois já existem pesquisas que apontam caminhos e instrumentos para se trabalhar e assim poder validar verdadeiras transformações na educação e na formação de educadores(as). Dessa forma, discorreremos sobre a interculturalidade crítica e a decolonialidade como conceitos que propõem novas pedagogias.

Walsh (2017) conceitua a interculturalidade crítica como um projeto de vida, um elo entre quem sofre por ter sua mente e seu corpo violentados por aqueles que se consideram detentores do poder no mundo, ou mesmo, apenas dentro dos espaços escolares. A autora identifica que inúmeras políticas educacionais utilizam a interculturalidade ou o multiculturalismo de maneira errônea, caso fossem vistos de forma correta, seriam até mesmo aceitáveis como instrumentos basilares para uma pedagogia decolonial. Com isso, a interculturalidade crítica decolonial reafirma a importância das diferenças identitárias e se desdobra nos processos formativos do (a) professor (a), se articula com as práticas pedagógicas e com os demais processos educacionais em sala de aula.

A interculturalidade crítica decolonial não existe para organizar/moldar ainda mais a educação dentro dos moldes colonizadores, mas sim para desconstruir, reconstruir e desconstruir quantas vezes forem necessárias qualquer ideal de escola, de professor (a), de sala de aula, de práticas pedagógicas, se estas não abarcarem a todos (as), pois um tipo padronizado de ensino é injusto com a pluridiversidade que existe nas inter-relações humanas e com o universo de saberes culturais, pois o ser humano é um ser cultural (Arroyo, 2014), mesmo com sua cultura invisibilizada.

Posto isto, continuaremos o texto conhecendo termos e autores que subsidiaram esse estudo de cunho intercultural e decolonial.

Em Arias (2011), o termo *corazonar* valoriza o saber, o sentir e o ser do “outro” através de modos afetivos, que dentro desse processo, voltam a se conectar com a capacidade de exercer à própria razão intelectual, razão essa perdida ou esquecida por imposições do saber, do sentir e do ser colonizador (Mignolo, 2011). Em resposta a isso, o autor pontua: “[...] ahí la necesidad

de empezar a corazonar como respuesta espiritual y política insurgente, puesto que el corazonar restablece la dimensión de totalidad de nuestra humanidad al mostrar que somos la conjunción entre afectividad e inteligencia.” (Arias, 2011, p. 29). O corazonar surge, portanto, para unir-se à decolonialidade dentro dos espaços escolares, pois nesses espaços há uma racionalidade universalizante impregnada em sua estrutura e sua história.

Posteriormente, também surge como algo indispensável para se tratar de formação pedagógica e decolonial em uma perspectiva intercultural, o termo sentipensar. Conceituado por Orlando Fals Borda (2003, p. 9), que diz: sentipensante é “aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos”. Um homem e uma mulher, um educador e uma educadora dotado (a) de sentimentos, razão, corpo e coração como qualquer outra pessoa, porém, o que o (a) diferencia dos demais é o fato de permitir que esses elementos trabalhem conjuntamente para colaborar com a vida e com as lutas desses sujeitos.

Com isso, entendemos que o termo sentipensar está para perceber o sujeito e seus limites em consonância comigo e com os meus limites, onde as especificidades de um ser não apagam as especificidades de “outro” ser. Não existe apagamento ou camuflagem na interação dos sujeitos e isso é feito de forma sentida e consciente, como pontua Sousa (2017, p. 256) “E se compreender o outro pressupõe estar junto com esse outro, sentir e pensar o mundo junto com, ao estabelecer meu eu e minha mesmidade”. Isto é, na perspectiva da interculturalidade, os termos utilizados surgem como possibilidades de existir, resistir e se formar, seja dentro ou fora dos espaços escolares.

Através do contato com a interculturalidade crítica e a decolonialidade que sugerem o desprendimento de um único conhecimento e modo de ser e viver. O professor (a) pode valorizar sua identidade e história de vida, considerar sua formação cultural além da profissional, adequar seu ofício a partir do diálogo com a realidade em que está inserido (a), e submeter-se à lapidação da contínua formação, guardando ainda o histórico de suas vivências para se tornar uma preciosa ferramenta contra as desigualdades socioculturais. Em suma, o (a) professor (a), através de suas ações educativas, pode e deve oferecer justiça histórica para com as populações segregadas e fazer/ser história (Silva; Grupioni, 1995).

Com isso, “afirma-se: é preciso “decolonizar...” Decolonizar as relações humanas em geral e tudo o que delas desdobra-se, como as relações de gênero, o trabalho, o lazer, as relações culturais, das quais provêm o fenômeno da educação”. (Dias; Abreu, 2020, p. 20). Arriscamos

dizer mais, é preciso interculturalizar também, pois a interculturalidade crítica colabora nesse processo de transformação humana, pois aflora no ser humano uma consciência de luta, de aceitação e valorização por tudo aquilo que o (a) cerca e o (a) proporciona a ser tão singular.

4.3 Educação do Campo/Educação Quilombola/Educação Indígena e Educação da Cidade: Um entrecruzamento de saberes em Capitão Poço - aspectos (de)coloniais

Como citado anteriormente, Capitão Poço é um município que tem como uma das características principais a diversidade cultural, tanto dentro quanto fora dos espaços escolares. Diante disso, ratifica-se a importância de explanar no texto algumas modalidades educacionais e sobre a proposta de Educação da cidade/Centro.

A concepção de Educação do Campo de Fernandes e Molina (2004, p. 37) desmistifica a ideia de Educação rural, descaracterizando o Campo como apenas um lugar de trabalho e o caracteriza como espaço de criação e compartilhamento de saberes e de vivências. Os autores indicam que:

O movimento Por uma Educação do Campo recusa essa visão, concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. Esta concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses. Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias. (Fernandes; Molina, 2004, p. 37).

Dessa forma, Fernandes (2000, p. 28) ressalta que “para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentados da reforma agrária”, pois foi dada uma invisibilidade ao povo do Campo pela classe dominante e essa invisibilidade é reforçada sempre que negada a cultura, os saberes e a forma de viver desses povos. Em referência a isso, surge os movimentos do Campo, a resistência, a voz e a força da população campesina que necessita ter seus direitos à Educação garantidos. A partir disso, Marinho e Vale (2017) conceituam que:

a grande diferença que percebemos entre a escola do campo e da cidade é a resistência; dentro de uma análise de um movimento social, especificamente o MST, cuja participação e o envolvimento vêm para impactar uma autonomia, que a cogestão em uma perspectiva de democracia gera uma não restrição pelos direitos à educação e educação de qualidade, pois a vivência em sala de aula, no campo, traz a valorização do campo, da terra e todos os educadores que estão na escola se identificam com a

história do campo, eles são os que fazem juntos a história acontecer. (Marinho; Vale, 2017, p. 5).

Desse modo, a Educação do campo vai na contramão do sistema educacional, mostrando que não é somente na escola que se aprende, mas a oportunidade de se formar humanamente, profissionalmente e socialmente está em todos os espaços que o sujeito adentrar e com os grupos que se relacionar, ultrapassando assim a ideia fixa de Educação somente a partir da escola, mas não de qualquer escola, a escola ideal precisa ser urbanocêntrica e eurocentrada, como explica Hage (2008) dizendo que:

As pesquisas que temos realizado revelam que muitos fatores contribuem para que os sujeitos do campo acreditem que **o modelo de escola seriada urbana** seja a referência de uma educação de qualidade. Dentre esses fatores, destaca-se o discurso de que vivemos em um mundo em que o espaço urbano tem sido apresentado como o lugar das possibilidades, da modernização e desenvolvimento, do acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas, ao passo que o meio rural tem sido apontado como o lugar do atraso, da não-modernidade, da miséria, da ignorância e do não-desenvolvimento. Esse discurso se assenta no **paradigma de racionalidade e de sociabilidade urbano-cêntrico**, de forte inspiração **eurocêntrica**, que estabelece padrões exteriores como universais para o mundo, sendo esse paradigma fundamentalmente particular e conseqüentemente excludente, posto que apresenta e impõe um padrão de pensar, de agir, de sentir, de sonhar e de ser de acordo com os princípios e valores de uma racionalidade e sociedade capitalista mercadológica, excluindo outros modos de representar o mundo e produzir a vida. Esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo, levando esses mesmos sujeitos a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e do campo; considerando que estas devem seguir os mesmos parâmetros das escolas da cidade se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar de boa qualidade. (Hage, 2008, p. 5-6).

Em concordância com esse paradigma, que aponta que o ensino urbanocêntrico é visto como o ensino ideal, mas o está longe de ser, pois “[...] esse modelo contribui, portanto, para homogeneizar as culturas, fortalecendo valores como o individualismo, a competitividade, a seletividade, meritocracia, e produzindo a discriminação, a exclusão e a desigualdade”. (Hage, 2008, p. 6) [...]. Apontando que o Campo se configura como um espaço que acolheu ou acolhe quem não teve êxito, economicamente falando, ou quem só está no mundo para servir, não possui saberes, não pode ensinar, é inferior. Já a cidade é vista como o inverso das subjugações que são fortalecidas pelo projeto capital contra o Campo, projetando nesse espaço, assim como nos espaços de moradia indígena ou quilombola, a visão colonial que apaga os seus valores.

Posto isto, surge o seguinte questionamento: Em que momento o campo passou a ser desvalorizado e discriminado? Acredita-se que isso faça parte de um processo histórico, pois a partir da invasão do território dos povos que moravam no lugar que hoje é Brasil, o povo europeu dizimou, escravizou e apagou identidades e saberes culturais, engendrando sua

religião, sua filosofia, seus costumes e seu modo de vida nos povos ancestrais, povos esses que já tinham sua vida e tudo o que precisavam para viver. Sem pedir licença, o povo opressor instaurou sua pedagogia e entrou em combate com a própria existência dos indígenas que não se limitavam a isso, eram livres e atuavam no mundo em liberdade.

Desse modo, embora os países que um dia foram colonizados tenham sobrevivido e resistido à opressão dos colonizadores, ainda assim permanece a perspectiva da colonialidade na condição de subalternidade de grande parte da sociedade. É preciso desconstruirmos essa condição subalterna por intermédio de uma educação decolonizadora, que proporcione uma reflexão crítica da realidade, contestando, assim, o status quo. (Ramos; Nogueira; Franco, 2020, p. 6).

Consequentemente, após a colonização, restou as colonialidades para guiar os processos de vida dos seres humanos. Assim, ainda prevalece uma pedagogia colonial nos espaços educacionais e, em embate a ela, surge uma pedagogia decolonial como energia de resistência, pois assim como operado no passado, em que a perspectiva decolonial têm sua gênese junto com o aspecto colonial, assim mesmo ocorre com as pedagogias decoloniais e as pedagogias cruéis, pois, no Brasil e, de modo particular, “na Amazônia, negros e índios escravizados e perseguidos pelos agentes da escravidão em muitos casos se uniram como mecanismo de resistência”. (Gomes, 1997 apud Sodré, p. 60).

Porém, mesmo com os atos de resistência e enfrentamentos, as colonialidades permanecem no mundo, pois ainda existem discursos “com uma certa continuidade histórica, veiculada por documentos coloniais e republicanos que atrelaram os quilombos exclusivamente a escravos fugidos e a atividades marginais às plantations.” (Almeida, 2011, p. 13). Resultando no racismo exacerbado e escancarado que se percebe no mundo.

Diante do exposto, pontuamos a imensa diversidade dos povos do campo e a luta histórica e diária desses povos pela valorização de sua cultura dentro da sociedade.

No município de Capitão Poço, os povos que compõem o campo são os ribeirinhos, poceiros, assentados, quilombolas, camponeses, colonos etc. No meio de toda essa pluralidade cultural, étnica e social, as características dos povos do campo lhes proporcionam a troca do ensino e da aprendizagem mútua e os caracteriza como mecanismos de resistência dentro de espaços historicamente colonizados, como as escolas. Assim, descreveremos brevemente sobre a educação do campo em Capitão Poço com o propósito de relacionar as modalidades educacionais com a proposta de Educação da cidade/Centro no intuito de desvelar esses entrecruzamentos de saberes dentro das instituições educacionais encontrados no município que se faz lócus dessa pesquisa.

Os indígenas Tembé Tenetehara são um dos povos que compõem o campo. A relação desses indígenas com “outros” povos que permeiam os espaços do campo e da cidade de Capitão Poço é nítida, pois há trocas comerciais e relacionais entre eles e elas evidenciam até mesmo a relação desse grupo étnico com o próprio município. Contudo, os Tembé não abdicam de suas comunidades e continuam a lutar por seus direitos, mesmo diante das dificuldades que surgem, onde precisam se locomover até a cidade de Capitão Poço para realizar tarefas ímpares que atravessam suas vidas como ir em busca de saúde ou de educação. Só que, diferente das dificuldades já existentes, atualmente já existem escolas que contemplam a comunidade indígena até o ensino médio. Com isso, as demandas em busca do estudo são menores do que as demais demandas por saúde, trabalho etc. Coelho (2019) adentra um pouco mais esse assunto e explica que:

[...] cotidianamente os Tembé estão na cidade de Capitão Poço, seja para comprar ou vender, o que permite o estabelecimento implícito de uma relação comercial recíproca com a cidade. (Coelho, 2019, p. 19).

E não somente uma relação comercial se firma entre os indígenas e os não-indígenas de Capitão Poço, mas uma relação para além do comércio e do trabalho, uma relação afetiva, em muitos casos.

Os indígenas, mesmo residindo na cidade, participam de lutas, encontros, discussões, cerimônias ritualísticas de seu povo, não renunciando sua cultura, mas também não deixando de lado os direitos que com muito esforço foram conquistados na Constituição Federal de 1988.

Indo ao encontro disso, hoje, em meios aos esforços e as lutas travadas com o Estado, os povos indígenas já possuem alguns direitos garantidos na Constituição Federal brasileira de 1988, a exemplo, temos a Lei nº 9.394/96 da LDB que já trabalha no propósito de uma reparação histórica ante os povos originários, visibilizando a importância da Educação Escolar Indígena, como podemos perceber no artigo 26 abaixo:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena [...] na luta [...] no Brasil [...] na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política [...] ministradas no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Art. 26 LDB 9394/ 1996).

Tratando sobre a importância e a obrigatoriedade do estudo sobre a cultura afro-brasileira e indígena, ou seja, uma educação para as relações étnico-raciais, outro povo que faz parte do campo de Capitão Poço e faz-se importante mencionar são os quilombolas. Assim como os indígenas, os quilombolas encontram dificuldade no acesso às escolas da cidade. Dessa

forma, ao perceberem que é mais fácil acessar as escolas das comunidades indígenas do que as da cidade no município de Capitão Poço, optam pelo espaço que está mais viável ao seu alcance, indo concluir os estudos junto com os indígenas. Porém, diferentemente dos quilombolas, os camponeses/colonos buscam as escolas da cidade/centro de Capitão Poço para darem seguimento aos seus estudos. Com isso, a história viva em cada indígena e quilombola sobre a cultura afro-brasileira e indígena chega nas escolas da cidade, mas chega aos poucos, pois ainda há muitos empecilhos que se colocam entre o campo e a cidade nesse município.

Sobre os camponeses/colonos (povos do campo), que buscam as escolas da cidade/centro de Capitão Poço para darem seguimento aos seus estudos, faz-se relevante perceber a semelhança nos motivos que levam esses povos, distantes da cidade, a fazerem esse percurso até o centro do município, até mesmo utilizando do mesmo transporte para se chegar ao destino traçado.

O uso do ônibus escolar como transporte até a cidade e os motivos de se ir até lá para a realização das atividades básicas de qualquer ser humano, compra e venda, trocas, recebimento financeiro, situações muito peculiares de povos que estão distantes do centro das grandes cidades no estado do Pará, leva o povo do campo também às escolas.

Outra proximidade entre esses povos é que, assim como os indígenas, os quilombolas e os campesinos/colonos foram precursores da fundação do município de Capitão Poço, visto que:

[...] Trindade e Nogueira (2000) afirmam que os negros de Narcisa não estavam em isolamento e tão pouco sozinhos na então Vila de Capitão Poço, porém, a história oficial, exalta a colonização do lugar por “pioneiros” nordestinos e “camuflam” ou ignoram a ocupação realizada pelos negros de Narcisa desde meados da segunda metade do século XIX, como pude recuperar a partir da memória coletiva construída em torno da origem da autodesignada comunidade quilombola de Narcisa. (Sodré, 2015, p. 28).

Com isso, Capitão Poço se fazia um lugar de muitas disputas e conflitos de povos que buscavam um lugar para viver e se apropriar, sendo que, além de conflitarem uns com os outros por moradia e alimentação – enfatizando que os primeiros contatos entre eles não foram tão pacíficos como são os contatos de hoje – ainda lutavam contra a opressão do processo colonial frente ao homem branco e o próprio Estado.

No que concerne ao campo, é curioso pensar nos termos que ainda são usados nesses espaços e como eles demarcam todo um processo histórico de colonização, ponderando que muitas localidades campesinas ainda são denominadas de Colônia/colônia e sofrem o jugo dos processos coloniais. Até mesmo no centro de Capitão Poço esse termo ainda é muito usado para

se referir ao Campo. Porém, Witt (2020) apresenta outros conceitos de Colônia ou colônia dizendo que essas duas formas se adequam da seguinte maneira:

Quando escrito com a inicial em maiúscula, Colônia(s) significa o núcleo onde foram assentadas inúmeras famílias, como a Colônia de São Leopoldo; com a inicial em minúscula, colônia(s) representa a pequena propriedade agrícola recebida por uma família, também chamada de minifúndio. Assim, uma Colônia era formada por muitas colônias, ou seja, por centenas de pequenas propriedades rurais onde famílias de colonos plantavam e criavam pouca quantidade de animais. (Witt, 2020, p. 110).

Em razão dessa pesquisa estar atrelada à formação do (a) professor (a) e ao que tange à sua educação, não se prendendo aos aspectos etnográficos do município de Capitão Poço, de maneira bem breve e diante do que foi acessado para a escrita da pesquisa, acredita-se que o município se adequa aos três conceitos que provêm dos processos colonizadores, em que os povos precursores da cidade (indígenas, quilombolas e camponeses/colonos) precisaram encontrar um lugar para residir após fugirem ou buscarem se esconder dos colonizadores, e assim, se formaram como núcleos que foram assentadas inúmeras famílias, no mesmo movimento que se fortaleceram como pequenas propriedades agrícolas, para que pudessem tirar da natureza os recursos para a sua subsistência, o que é feito até os dias de hoje.

É nesse contexto da produção agrícola que refletimos sobre o artigo 28 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece que os (as) alunos (as) e as suas especificidades precisam ser contemplados dentro dos espaços escolares, pois,

na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: i) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; ii) organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; iii) adequação ao trabalho na zona rural. (LDB 9394/96, Art. 28º).

Assim, a agricultura familiar, que é um dos principais meios de sobrevivência dos capitão-pocenses, está embasada na Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, na qual, por meio dessa lei, se formulam políticas e projetos de empreendimentos para as famílias rurais. Dessa forma, vislumbra-se o debruçar dessa legislação no currículo, na escola e na formação continuada dos (as) professores (as), uma vez que “para ser educador do campo: É preciso aprender da sabedoria do povo; é preciso aprender a ser educador; é preciso jamais deixar de ser educando” (Caldart, 2002, p. 133), pois, “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos”. (Forquim, 1993, p. 9).

Como visto, os povos do campo (indígenas, quilombolas, poceiros, colonos etc.), possuem a sabedoria de relacionar os seus conhecimentos da vida com os conhecimentos escolares e vice-versa, mas infelizmente esse movimento é impedido pelo modelo de escola racional que prepondera na contemporaneidade. Antunes-Rocha (2009, p. 21) fala sobre os (as) professores (as) do campo e diz que “Eles não estudam para serem professores de outros sujeitos distantes de suas realidades, e sim objetivando se construírem como educadores de sujeitos semelhantes, de companheiros”. Com isso, percebe-se que há diferença entre o (a) professor (a) do Campo para o (a) professor (a) da Cidade, ponderando que, apesar da formação inicial ser, geralmente embasada na mesma matriz curricular (matriz urbanocêntrica), a formação continuada informal que parte das vivências nos espaços escolares, o contato com o alunado, com os períodos de colheita, de maré, de pesca, o pertencimento a tal comunidade etc., sensibiliza o (a) professor (a) a ter um olhar “outro” para todas as especificidades encontradas nas escolas, pois partimos da ideia de que as formações são um processo permanente, como foi teorizado por Freire, que considera os saberes dos (as) professores (as) e os espaços em que se formam cotidianamente, não descartando as formações vindas dos formadores e representantes das secretárias de Educação, mas não se prendendo somente a elas.

Diante da complexidade que forma as relações sociais existentes em Capitão Poço, é pertinente compreender “a escola não só como uma mera estrutura, mas também como uma instituição que trabalha a questão social, política, cultural, produtiva e prepara os educadores e educandos para a vida no campo” (Marinho; Vale, 2017, p. 2) /no quilombo/na cidade e na sua comunidade indígena. Dessa maneira, surgem questionamentos como: As formações repassadas aos (às) professores (as) reforçam a inclusão ou a exclusão dos diversos saberes? Os próprios saberes dos (as) professores (as) são valorizados na formação continuada que recebem?

A partir desses questionamentos, e em consonância com o pensamento de Osowski (1999, p. 67), que diz não desejar uma escola que “silencia saberes e nega culturas: dos indígenas e do caboclo, do nortista e do povo ribeirinho, da criança e do jovem, da mulher, do homem, do idoso e do trabalhador”, mas deseja-se uma educação que não está deslocada da vida real, que aceita e fortalece modos “outros” existenciais.

Partindo desse pensamento, a formação continuada de professores (as) do campo e da cidade em Capitão Poço se faz um espaço rico e propício de pesquisa, pois detém uma diversidade que, mesmo sendo plural é específica da localidade, assim, podemos considerar os elementos que o lócus de pesquisa nos apresenta como aparatos que somam com uma educação

crítica, contextualizada e decolonial, assim como elementos fundantes para o processo formativo dos (as) professores (as) capitão-pocenses.

Porém, existem grandes preocupações com a classe de professores (as), principalmente quando se fala de Capitão Poço e das demais cidades localizadas no Norte e Nordeste do Brasil, pois, de acordo com dados levantados:

O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem de habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte. (Brasil, 2007, p. 36).

Assim, percebe-se a carência de formação inicial e continuada para esse público, no qual o grande quantitativo desses (as) professores (as), sem essas determinadas formações, está nas escolas do campo, no qual há uma maior dificuldade de estudo e formação para esses sujeitos.

Dessa forma, devido às condições precárias dessas escolas e o difícil deslocamento, elas são levadas a empregar pessoas da comunidade onde a escola está inserida para exercerem o papel de professor (a), principalmente nas turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que há o imaginário que para ensinar crianças pequenas, qualquer pessoa é capaz, mesmo sem formação alguma, expandindo assim, o grupo de professores e professoras sem formação. Posto isto, surgem várias inquietações e uma proposição, em que pontuamos a importância da formação inicial e continuada na perspectiva decolonial para os (as) professores (as) geograficamente distantes e para os (as) professores (as) próximos (as) do centro de Capitão Poço, formações que possam alcançar o sujeito-professor (a) e que trabalhem em prol da valorização dos saberes existentes nesse lugar acolhedor de tantos universos e saberes.

4.4 Colonialidade e Educação em Capitão Poço

A colonialidade se refere a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas que em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, ao contrário se refere a forma como, o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Em Capitão Poço, é possível perceber os pontos e contrapontos (de)coloniais que demarcam um povo e como isso tem reverberado em sua Educação. Dados que começaram a serem expostos nas seções anteriores que tratam sobre a fundação da cidade e o falso pioneirismo de diversos povos numa terra que já era habitada. Nesta subseção, nos aprofundaremos ainda mais nesses aspectos relacionando-os sempre com o campo educacional.

Sobre a decolonialidade, a explicação mais simples a define como um processo inverso da colonialidade, a primeira (decolonialidade) trabalha em prol da desconstrução da segunda (colonialidade), uma vez que os efeitos da colonialidade estão enraizados em todas as esferas da sociedade. Assim, não se nega a colonialidade, reconhece-se seus efeitos e luta-se para destruí-los. Existem muitos conceitos necessários para se aproximar de uma compreensão sobre a colonialidade, entre os vários conceitos, elencamos um, a globalização, que pode nos situar frente ao aspecto colonial e seu processo histórico no sistema-mundo.

Dessa forma, apresenta-se à humanidade quatro ciclos de globalização. Sendo o primeiro em 1492, onde foi marcado pelas grandes navegações, instituindo assim, um sistema de comércio transatlântico. O segundo ciclo, começou no século XVII tendo como características os povos escravizados, o Novo Mundo e a Revolução Francesa, sendo essa revolução o fenômeno que marca o fim desse ciclo. No ciclo posterior, expandiu-se o mercado exterior, a tecnologia e o quantitativo de migrações para as Américas (Silva, 2008; Warnier, 2002; Coatsworth, 2004). E o quarto ciclo se caracteriza pela sua manifestação tardia em muitos países, trazendo consigo um mundo técnico e informacional.

É importante perceber que o problema não está na sociedade evoluir, mas sim como tal sociedade se modernizou, uma vez que todos os ciclos foram marcados pela conquista, exploração, colonização e a colonialidade, apresentando ao mundo paradigmas distorcidos de conhecimento, como o eurocentrismo que representa a lógica colonial e nega todos os outros saberes. Dessa forma, compreende-se que, no processo de implementação de políticas que perpassam a escola, ou mesmo os modelos de escolas que tem sido implementada na sociedade, tais processos e modelos não podem ser vistos de forma descolada do sistema vigente, que se caracteriza como moderno-capitalista e colonial.

Assim, dentro desse projeto do capital, tanto a formação do (a) aluno (a) como a formação do (a) professor (a) entram em jogo, uma vez que ambos são permeados por políticas utilitaristas, neoconservadoras e ultraliberais, sendo reflexo e produto de uma sociedade capitalista.

Diante do adendo, apresentamos os aspectos coloniais no município pesquisado.

Primeiramente, é viável retornar ao contexto que se insere Capitão Poço, município localizado na região Amazônica, na Mesorregião do Nordeste paraense. Diante de toda a riqueza cultural que foi demonstrada nas subseções anteriores, nada mais comum que o local (cultura) estivesse na legislação, no currículo, nas formações de professores capitão-pocenses

e infelizmente não está, nem mesmo está no plano de aula dos (as) professores (as), por mais que a SEMED esteja ciente que dentro da cidade existe o encontro de diferentes povos nas salas de aulas localizadas no centro-urbano de Capitão Poço. Visto que em Capitão Poço é comum o fato de muitos alunos do campo frequentarem escolas da cidade, em razão das poucas escolas existentes no campo, onde muitas delas só possuem suporte para o atendimento de crianças que cursam até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo assim, a base educacional que predomina é a BNCC, que é nacional e impossibilitada de alcançar as especificidades de cada localidade. Muitas críticas são levantadas diante da Base Nacional Comum Curricular, vejamos o que Bazzo e Scheibe (2019) pontuam:

a BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade. (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673).

A BNCC, desde 2019, foi promovida como força motriz da educação escolar de alunos e alunas da Educação Básica, reforçando as desigualdades sociais e dificultando ainda mais o processo educacional em escolas urbanas, e principalmente em escolas do campo. Dito isso, é nítido que a globalização utiliza como via de acesso para chegar à educação a própria BNCC, que já ganha muito crédito por ser um elemento “obrigatório” dentro das escolas.

Corroborar a isso a fala recorrente entre os professores de que eles (as) estão sempre preocupados (as) em seguir a BNCC, vejamos a seguinte pergunta da pesquisadora e o que a professora 4 responde.

E a sua escola, ela realiza formações em exercício?

Sim, a gente sempre está fazendo formação entre professores, coordenadores e fazendo planejamento, reunião com professores, coordenadores para gente se planejar. Fazendo formação para fazer um trabalho mais alinhado a BNCC. As coisas que a gente precisa para alfabetizar melhor, para fazer com que o indivíduo cresça de forma integral, a educação integral. (Professora 4, 2023).

Em detrimento disso, a decolonialidade se apresenta como razão e atitude para aqueles que buscam um desprendimento e que estão dispostos a romper com o projeto desumanizante de vida e sociedade vigente. Já que estamos cientes de que a modernidade/colonialidade precisa

ser alterada para um projeto novo de nação e educação, pois existe um “modus operandi educacional” que designa aos professores sempre uma maneira de agir ou operar suas atividades seguindo geralmente os mesmos procedimentos, e os currículos por sua vez, são forjados por políticas educacionais mundiais que ocasionam polarização entre Estado e classes subalternizadas visando somente a operacionalização do ser humano como simples mão de obra, já que o objetivo está apenas em formar trabalhadores (Maues, 2021, p. 5).

Dado o primeiro exemplo, outro ponto que demarca um traço moderno-colonial na cidade de Capitão Poço é a exclusão e a submissão do povo do campo à cidade, é a “saída” diária de estudantes que moram no campo rumo ao centro do município, esse deslocamento gera muitas situações conflituosas como: transporte escolar, currículo escolar inflexível, professores sem a formação adequada etc.

Nesse entendimento, Oliveira (2010) afirma que é importante repensar sobre questões de classe e território, uma vez que os grupos camponeses são subjugados e tratados com desigualdade pela visão capitalista e colonial que reforça a supremacia do urbano sobre um estereótipo de marginalizado que insistem em impor ao campo.

É reforçada essa ideia de inferioridade aos povos do campo, percebe-se que até mesmo na narrativa dos (as) professores (as) existe um dado julgamento sobre esses povos, indicando que o esforço precisa ser meramente deles (as) e nunca da escola que precisa adequar seu currículo e seu calendário ao período de colheita/trabalho e subsistência dos povos do campo. Vejamos o trecho a seguir da professora 9 que, ao ser perguntada sobre a diferença educacional da vila/povoado e colônia para a educação do centro de Capitão Poço, responde que:

Ah, acredito que é fazer igual a minha colega falou ainda agora. A diferença é porque lá no povoado eles não faltam tanto, porque aquela comunidade ali é pequena, então não faltam tanto. Não são tão evasivos na escola. Já na cidade tem aquela evasão porque os pais moram no interior. Tem muita gente que vem do interior também estudar para cá. Aí tem aquela evasão. Muitos alunos desistem porque os pais estão lá no interior, então também tem eles também que vem pra cá. Aí tem a colheita da laranja, tem a colheita da pimenta, tem tudo isso também que prejudica também na educação deles, né? Interfere na educação deles. (Professora 9, 2023).

Sobre o trecho, percebe-se que se o aluno (a) estuda na escola do campo, ele (a) pode ter maior êxito escolar, mas ao se transferir para a cidade, sua dificuldade vai aumentar, levando o (a) até mesmo (a) a desistir de seus estudos.

Outro trecho que apresenta as dificuldades educacionais que o povo do campo apresenta refere-se as formações que os (as) professores (as) recebem/receberam. Ainda na fala da professora 9, ao ser perguntada se alguma dessas formações foi pensada para que o (a) professor

(a) pudesse estar preparado (a) para receber os (as) alunos (as) que vinham do campo para a cidade, disse que:

Nunca aconteceu isso. A gente pegava de supetão mesmo. Até aluno deficiente. A gente não tinha essa formação. Quando a gente ia para as salas chegava lá e se deparava com alunos surdos, então quando as vezes o aluno tinha alguma deficiência, alguma coisa, a gente que tinha diagnosticar que aquele aluno está com algum problema de vista, alguma coisa assim, porque nem isso eles identificavam. (Professora 9, 2023).

Existe a demanda de alunos (as) que vem do campo, um quantitativo menor do que antigamente, mas existe. Na narrativa da professora podemos confirmar isso. Sobre essa questão, a professora afirma que:

Até hoje já tem muitos alunos que vem do interior, agora não, já está bem adiantado, mas antes lá só funcionava até a quarta série, que hoje é o quinto ano, né? Mas antes vinha muita gente, morava até na casa de família para poder estudar, né? Mas hoje é mais fácil porque tem ônibus e vai buscar os alunos, mas antigamente era mais difícil. Mas hoje não, está mais fácil ter um ônibus escolar que vai buscar, né? Mas ainda acontece muito esse fluxo de lá pra cá, daqui pra lá, porque ainda tem muito indígena nas escolas. Quilombola, ribeirinho. Ainda tinha alunos, ainda tem alunos indígenas que não moram com os pais, por exemplo, eu tenho. Eu tinha um aluno lá no Lions, o João. Ele foi criado pela avó e a avó não morava lá na aldeia. A avó morava aqui na cidade. Ele veio morar com a avó e a avó botou ele para estudar no Lions, entendeu? Ele tem o sobrenome, Tembê, mas ele não morava na aldeia. Ele veio morar com a avó e ficou morando e estudando aqui na cidade. (Professora 9, 2023).

Sobre os trechos expostos, entende-se que a missão de chegar até a escola para alunos e professores ainda representa um desafio. Mas o desafio não está só no fato de alunos do campo chegarem nas escolas da cidade, se encontra principalmente no despreparo de professores que não são preparados/formados para tal ação. Assim, são várias as problemáticas entre campo-cidade que sustentam a inviabilização da qualidade de ensino-aprendizagem de alunos (as) e professores (as).

Outro ponto central para essa discussão é que os professores (as) formadores (as) nunca vão até o campo, são sempre os (as) professores (as) do campo que se locomovem até a cidade para participar de qualquer formação. Observemos o diálogo abaixo:

Professora, uma curiosidade, todos os professores que são do campo, eles vêm para a cidade para receberem formação ou vocês, como formadores, já foram até eles, na comunidade deles, no espaço deles, para passar essas formações?

Vem até a cidade, são eles que vem, tanto municipal como estadual, tipo essa formação (Alfabetiza Pará), a maioria aqui é indígena, né? Então assim, eles se deslocaram de lá e vieram para cá, a gente não foi para lá. E a mesma coisa acontece com as formações da rede municipal. Sim, eles preferem que traga todo o povo, eles dão todo o suporte, coloca o ônibus, tudo o que precisar, dão almoço aqui para que

eles não precisem voltar. Eles dão todo o suporte, mas eles preferem trazer, fazer uma junção de todo mundo para fazer uma formação só. (Professora 11, 2023).

“[...] Nesta perspectiva vislumbramos questões como a linguagem e os padrões de organização escolares que visam a adequações quanto ao ritmo, ao tempo e aos modos de vida urbano-industriais que regem a maioria das relações socioeconômicas e culturais do país [...]”. (Silva, 2020, p. 161). Nesse contexto, a educação está para a cidade e não para o campo, pois se organiza conforme as necessidades da cidade e não do campo. É nesse sentido que a formação continuada do professor precisa prepará-lo para não repercutir preconceitos e discriminação contra o povo do campo e seus saberes, mas sim para assumir compromisso e responsabilidade com a educação e formação humana desses povos, por mais que a luta seja constante pela transformação da sociedade.

Na narrativa dos (as) professores há um reconhecimento na diferença de professores (as) do campo para os (as) professores atuantes na cidade. Observemos os dois trechos a seguir.

A diferença é muito grande. O professor que trabalha no interior, ele tem, no meu ver, uma responsabilidade maior do que o professor da cidade, porque ele tem que estar disponível, à disposição, né? Justamente quem trabalha na aldeia, né? Ele está ali, tem que estar ali, à disposição do aluno. Sem falar também a falta de recursos, né? Às vezes chega para o professor da cidade e o interior é bem esquecido. (Professora 11, 2023).

Trabalhar no interior é um pouco diferente da realidade da cidade. Que às vezes tem lugar no interior que não tem uma boa escola, mas na cidade, em todo o canto tem uma escola, no interior não tem essa escola. Uma boa estrutura. Às vezes não tem transporte para os alunos ficarem se locomovendo. O professor tem que ter recursos do bolso dele para ficar fazendo isso. (Professor 8, 2023).

As narrativas dos (as) professores são relatos substanciais para formular uma percepção sobre a Colonialidade na Educação em Capitão Poço. Outra estratégia de coleta de dados foi a técnica de observação, que muito ajudou a pesquisadora na junção de informações que aqui se descrevem.

Sobre a observação feita, percebeu-se que, em um contexto mais amplo, temos o capitalismo, em um contexto mais específico, temos além do capitalismo, o conservadorismo para fortalecer o colonialismo nas formações que são repassadas aos professores (as) de Capitão Poço, pois observou-se que na determinada cidade existe um tradicionalismo mantido, é tradição dentro de tradição, famílias altamente conservadoras que centralizam o poder e que buscam manter “a ordem na cidade”. Esses moradores, em muitos casos, tornam-se os (as) professores (as) do município. Dentro do período de eleição isso foi bem observado, pois a preferência pelo governo de extrema direita era nítida e reforçada em cada cidadão capitão-

pocence, além do agronegócio ser forte na cidade, devido ao renome da cidade em vista da alta produção de citros e outras agriculturas, o que sustenta a tese apresentada. Assim, ressaltamos que se a escola está sujeita ao modelo vigente de Estado – assunto que discorreremos na próxima seção – assim mesmo esta comunidade educacional pode estar sujeita a um governo local ou a forma como se organiza tal sociedade.

Para findar a subseção, elencamos alguns pontos importantes para se discutir nessa ou em uma pesquisadora vindoura, são eles: É possível uma educação livre do pensamento colonizado?

Faz-se importante que a descolonização seja apresentada desde a etapa da Educação Infantil? Já que desde essa etapa já se percebe processos globalizantes e colonizadores advindos da BNCC.

Essa discussão (decolonial) tem que estar tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores (as)?

Reflitamos sobre a importância da perspectiva decolonial e do seu enfrentamento contra os princípios coloniais e globalizantes que sustentam a sociedade, em especial, Capitão Poço e sua educação.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE CAPITÃO POÇO: UMA LEITURA DECOLONIAL

Nesta seção, trata-se sobre a política de Formação de Professores (as) no Brasil, no estado do Pará e do município de Capitão Poço. Sem deixar de lado a decolonialidade, abordaremos também sobre as pedagogias decoloniais, apresentando-as como formas outras de se fazer, pedagogias que são colaborativas, críticas e que valorizam a subjetividade do (a) professor (a) e a sua formação, para que esse (a) profissional não reproduza e nem viva mais refém de uma educação hegemônica, mas, junto com os “outros” sujeitos, caminhe para uma educação emancipatória.

Assim, a decolonialidade como perspectiva outra, junto com suas propostas políticas/pedagógicas, contribui para a formação continuada do(a) professor (a) no Brasil e no mundo, pois, debruçados nas referências que embasam esta pesquisa, fica evidente o quadro de domínio e poder estabelecido nos setores educacionais brasileiros e a urgência para se alcançar uma educação e uma formação libertadora.

5.1 Legislações e Políticas Públicas na formação continuada de professores (as)

Ao longo da história, o Estado Moderno, que se encontra em vigência, perpassou por determinadas fases, evoluções e desdobramentos, como indica Mader e Mueller (2018). Através dessas fases, pode-se compreender os interesses políticos e ideológicos desse Estado e como o projeto Capital vem atuando por meio dele na implementação e manutenção de políticas públicas intencionais. Assim, ficará mais fácil compreender como essas políticas públicas forjadas pelo capitalismo podem reverberar em políticas educacionais até o ponto de chegar na formação continuada dos (as) professores (as).

Segundo Mader e Mueller, o Estado já foi absolutista, liberal, de bem-estar social e hoje é neoliberal. Faz-se importante entender essas determinadas fases, pois, de acordo com os autores, “foi constatado que a concepção de Estado está sim diretamente relacionada às políticas públicas definidas em uma sociedade”. (Mader; Mueller, 2018, p. 2).

Dessa maneira, o Estado se desdobrou sobre quatro fases, cuja primeira é conhecida como absolutista e a conheceremos adiante.

O Estado absolutista transcorreu entre o final do século XIV até o século XVIII, após a queda do modelo de organização feudal que conduziu a sociedade na Idade Média e durante a expansão do mercantilismo que acarretou em novas organizações políticas, econômicas e culturais. Havia a figura do rei que negociava constantemente com a burguesia que financiava a monarquia em troca de um cenário vantajoso para seus negócios por meio da administração da economia, organização da justiça e detenção do poder militar. (Mader; Mueller, 2018, p. 2-3).

Nesse primeiro modelo de Estado, já é perceptível o domínio de determinado grupo sobre outro, o grupo que detinha o poder e lutava para manter esse poder, e o grupo dominado por esse poderio. Porém, esse regime monárquico não se sustentou por muito tempo e caiu diante dos altos tributos que eram cobrados para o sustento dos reinos, fazendo com que nem a burguesia e nem os súditos aceitassem mais esse modelo de Estado. Sendo assim, a Revolução Francesa, contrariando esse tipo de Estado e os benefícios da monarquia, “pretendia o reconhecimento de direitos aos cidadãos, sejam eles políticos, econômicos e de proteção à propriedade privada”. (Mader; Mueller, 2018, p. 4). Aqui surge o gérmen das políticas públicas, pois “tal controle sobre os abusos na monarquia e da nobreza seria efetivado pela produção de leis que passariam a regular direitos públicos e privados”. (Ibid).

Na sequência, temos o Estado Liberal que:

surgiu no século XVIII e perdurou até o final do século XIX como oposição a intervenção significativa do absolutismo na vida social e econômica da sociedade, tais quais as razões suscitadas pela Revolução Francesa. Além da ideia de um Estado

mínimo e liberal, que não interferisse na economia e deixasse o mercado se regular sozinho, o liberalismo apontava como valores básicos o individualismo, a liberdade e a propriedade privada. (Mader; Mueller, 2018, p. 4).

Foi diante do advento das guerras, das crises econômicas, das disputas de poder e dos conflitos ocorridos no mundo que os modelos de Estado foram se modificando, assim, o que anteriormente privilegiava a monarquia, passou a privilegiar a burguesia dentro desse novo modelo de Estado. Com isso, o Estado Liberal oferecia o mínimo para a sociedade, visto que ele visava apenas a conservação da livre economia de mercado. “Além da ideia de um Estado mínimo e liberal, que não interferisse na economia e deixasse o mercado se regular sozinho, o liberalismo apontava como valores básicos o individualismo, a liberdade e a propriedade privada”. (Mader; Mueller, 2018, p. 4).

Após o declínio desse modelo de Estado, surge o Estado de bem-estar, o contexto mundial historicamente conflituoso permitiu que, no intervalo de tempo entre o Estado Liberal e o Estado de Bem-estar, surgissem outros modelos como: o Estado fascista na Itália, o Estado nazista na Alemanha e o Estado Soviético que lutava a favor da classe trabalhadora (Mader; Mueller, 2018). Estados que também não vingaram.

Faz-se necessário pontuar que, assim como o Estado vem se modificando ao longo do tempo, o capitalismo também não deixou de sofrer alterações, crises e êxitos na sociedade.

Sobre o Estado de bem-estar social, Mader e Mueller (2018, p. 6), dizem que nesse modelo, “o mercado passa a ser efetivamente regulado pelo Estado por meio de interferências econômicas que ensejam regulamentação e investimentos para custear gastos com a seguridade social e com o sistema previdenciário”. Nisso, o Estado deixa evidente sua parceria com o mercado, justificando que a comunhão se dá devido à preocupação do Estado com a população mais carente. Esse modelo de Estado desdobra-se não sobre um, mas sobre vários regimentos, uma vez que muitos países investiram financeiramente em sua manutenção para poderem se apropriar de sua oferta.

A partir da década de 1970, especialmente nos países capitalistas desenvolvidos, apontava uma grande crise política e econômica que afetou significativamente a organização estatal até então predominantemente de bem-estar social. O reaparecimento vigoroso da pobreza, do desemprego em massa, da miséria e da instabilidade delimitaram a desigualdade social e econômica da década. (Mader; Mueller, 2018, p. 7).

Através disso, reaparece a defesa em favor do Estado liberal que preconiza o mercado livre e condena o Estado de bem-estar social, o culpabilizando pelos negativos acontecimentos mundiais.

Finalmente se entra no Estado neoliberal. Junto com o surgimento desse Estado, surge também um projeto de capitalismo transnacional. Esse modelo de Estado representa uma nova roupagem do antigo Estado liberal, seu governo é marcado pelas imposições políticas dos Organismos Internacionais como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD) e Organização Mundial do Comércio (OMC). Com isso, fica

perceptível a perda de soberania e supremacia estatal dos países pobres e em desenvolvimento que ficam subordinados às políticas neoliberais e muitas vezes dependentes do capital estrangeiro, afetando, assim, a trajetória de suas políticas públicas. (Mader; Mueller, 2018, p. 8).

Dessa forma, percebe-se que o Estado, como regulador das relações sociais e condutor na elaboração de políticas públicas, é o principal definidor das prioridades a serem tomadas junto à sociedade, sejam elas a favor do mercado como regulador da riqueza e da renda, ou a favor da concretização de direitos sociais assegurados por lei. (Mader; Mueller, 2018, p. 13).

Assim, o Estado tem recorrido à iniciativa privada com o intuito de dividir suas responsabilidades com a sociedade. Conseqüentemente, essa união trabalha na direção de favorecer o privado através das políticas públicas e desfavorecer o público, assim, trazendo essa discussão para o campo educacional, o desmonte do Ensino Público se dá diante de um jogo de interesse e propósito, pois não há neutralidade no contexto que se formula e que se implementa determinada política ou lei.

Todo esse percurso sobre as fases do Estado e o impacto que sofrem as políticas públicas em prol dessa mudança ensejam um caminho que nos leva às políticas sociais, “usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.” (Hofling, 2001, p. 30-31). Como bem explica Hofling, as políticas sociais:

se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. Nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo. (Höfling, 2001, p. 31).

Dessa forma, a política educacional sobrevive em um contexto capitalista, pois como explicitado, o Estado encontra-se na fase neoliberal. Assim, em decorrência da globalização e

seus efeitos no sistema-mundo, o consumo e o trabalho precarizado tem se intensificado e atingido cada vez mais o corpo escolar, o currículo, as avaliações e até mesmo o modelo organizacional das escolas e a formação inicial e continuada do (a) professor (a). Dado que, “coerentes com estes postulados, os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada” (Hofling, 2001, p. 37), pois

para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. (Hofling, 2001, p. 37).

Sendo assim, o desejo dos neoliberais/capitalistas seria a privatização das instituições públicas e a definição da meritocracia como modelo de vida à cada cidadão. Portanto, para combater esse projeto que luta contra à vida e os direitos dos povos oprimidos, ratifica-se que “mais do que oferecer “serviços” sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais”. (Hofling, 2001, p. 39).

Assim, após uma breve explanação sobre Estado e políticas públicas de modo amplo, a partir daqui, delimitaremos esse assunto relacionando apenas com a formação continuada de professores (as) e a decolonialidade.

Ponderando que os (as) professores (as) são profissionais que desenvolvem suas atividades, assim como os (as) demais profissionais, em um contexto neoliberal em que tudo gira em torno do capital, são vistos pelos colonizadores/senhores do capital, como territórios que precisam ser ocupados e dominados desde a mente até seus corpos para continuar propagando o conceito colonial (Maldonado-Torres, 2007). Em direção a isso, é preciso lutar contra o pensamento hegemônico da política neoliberal e contra o “neocolonialismo na educação” (Morosini, 2006), pois as lutas sociais são meios de insurgências e resistências que garantem a não extinção da educação pública como via de acesso para a negação da subalternidade e a não exclusão de sujeitos que foram e são obliterados no sistema-mundo.

Nessa perspectiva, Oliveira e Dulci (2014) pontuam à sujeição da escola ao modelo vigente de Estado, o que não nos impede de tentarmos analisar especificamente a formação do (a) professor (a) diante desse quadro burocrático que se encontra todo o sistema educacional e seus sujeitos. Dessa forma, as autoras dizem que:

a escola integra a estrutura burocrática do Estado, o que faz com que, em maior ou menor grau, sujeite-se às diretrizes definidas por esses governos. [...] Dessa forma, compreende-se que, no processo de implementação de políticas que perpassam a escola, a mesma não pode ser analisada como se fosse um objeto descolado do sistema. Pelo contrário, atenção deve ser dada à sua dimensão burocrática, como um dos elos que a integram à burocracia pública, materializando a Administração Pública. (Oliveira; Dulci, 2014, p. 184-186).

Diante desse cenário, as propostas de formação para o (a) professor (a) são permeadas pelo eurocentrismo, racismo, preconceito, capacitismo e em favor do projeto capital que se move através da economia em todas as esferas mundiais, pois o Estado em sua fase neoliberal-capitalista-moderno-colonial cuida apenas de qualificar a mão-de obra para servir e manter a lógica mercantilista, e faz isso, utilizando as vias políticas e os programas sociais para manter tal controle. Contra isso, surge uma perspectiva que critica essas políticas e consequentemente essa formação institucionalizada do (a) professor (a), e que luta a favor de outros gêneros, outros estatutos, outras leis, outras políticas públicas rejeitando o lugar hierarquizado e vertical onde foi colocado o (a) professor (a).

Dessa forma, e tendo feito um resgate de informações em materiais documentais, cabe assim apresentar brevemente uma retrospectiva de pontos que mais se destacaram na conjuntura ou desconjuntura no cenário de formações profissionais/educacionais brasileiras para uma melhor compreensão da legislação vigente voltada à Educação/formação continuada de professores(as), como exposto na tabela a seguir.

Quadro 4 – Legislações selecionadas para compor a pesquisa.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/1996.
- Plano Nacional de Educação (2014-2024).
- Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.

Fonte: Autora/2024.

Tomando como ponto de partida a LDB, que resguarda o direito do (a) professor (a) à sua formação continuada, temos no artigo 62, 63 e 67 o seguinte enxerto:

Art. 62 - A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

em outros Artigos da LDB: Art. 63, os institutos superiores de educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67 “[...] promoção da Formação continuada e suas implicações valorização dos profissionais da educação [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]”. (Brasil, 1996).

Entendendo que a formação do (a) professor (a) não está descolada das políticas públicas educacionais e nem das legislações vigentes, apontamos também o PNE 2014-2024, com foco na Meta 16, pois trata da formação continuada de professores (as), que visa a estratégia de:

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2014).

Até aqui, o levantamento nas fontes de pesquisa deu a conhecer que, aos entes federados (União, DF, Estados e os Municípios) está imputada essa ação de assegurar a formação continuada dos (as) professores (as), mas não se sabe como estão sendo feitas essas formações. Assim, percebe-se que esse direito é assegurado por lei, mas permeiam dúvidas sobre como ele está sendo realizado, ou mesmo, se está sendo realizado, uma vez que o mais importante não é só formar esses professores (as), mas oferecer uma formação com o mínimo de qualidade e dignidade possível.

Sobre isso, reiteramos que não é só implementar leis, pois são muitos os empecilhos que aparecem para o (a) professor (a) e dificultam o seu trabalho e a sua formação, como: a modernização do ensino através dos processos de automação, privatização, organismos internacionais, a mundialização do capital e suas avaliações de larga escala que tanto põe em “xeque” o trabalho do (a) professor (a), sua formação (inicial e continuada) e seu modo de ensinar; apontando para falhas nos sistemas educacionais que estão totalmente subordinados

aos interesses empresariais. Daí parte a importância dos movimentos sociais, da perspectiva decolonial e de lutas contra um projeto hegemônico de educação e de vida.

Dando seguimento, temos também a resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que entra em discussão e fortalece o assunto sobre leis e (de)colonialidade.

Na Resolução CNE/CP nº 02/2015, em seu Capítulo I, no qual trata Das Disposições Gerais, são definidos os princípios, os fundamentos, a dinâmica formativa e os procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação de professores para a educação básica, além de regulamentar o planejamento, os processos de avaliação e de regulação das instituições formadoras. É também nesse capítulo que se reforça a necessária e orgânica relação entre a formação inicial e a formação continuada dos profissionais do magistério, nos termos do Artigo 62 da LDB, responsabilidade dos sistemas de ensino, que as promoverão em estreita articulação com as instituições formadoras. É ainda aqui que se colocam os condicionantes das políticas de formação e de como as instituições de ensino superior devem se organizar para atender essa demanda, sempre considerando os padrões de qualidade exigidos pelas políticas de formação e pelo que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 02/2015. (Bazzo; Scheibe, 2020, p. 674).

“Em síntese, o texto, em suas dezesseis densas páginas, é um convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os professores” [...] (Bazzo; Scheibe, 2020, p. 676), etc. Conforme as autoras, houve forte aceitação do conteúdo da Resolução CNE/CP nº 02/2015 entre os educadores e dentro das universidades, questionando-se apenas o artigo 22, que se referia ao prazo de implantação da determinada Lei. Porém, começaram a ocorrer movimentos de adiamento/interrupção/bloqueio da implantação da Resolução CNE/CP 02/2015, indicando como estratégia a não implementação da resolução, ação protagonizada pelo grupo pró governo instalado no CNE (Bazzo; Scheibe, 2020).

O grupo conseguiu o que queria e surge então a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual vem dialogar estritamente com a BNCC e contrariar a concepção educacional defendida pelas entidades representativas dos educadores, como: Associação pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Brasileira de Currículo (ABDC), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), entre outras. (Bazzo; Scheibe, 2020).

Com esse retrocesso educacional, pois acredita-se que a BNC descaracteriza a formação docente e se caracteriza como um ato antidemocrático no campo educacional, uma vez que seu projeto surge e se alimenta do contexto capitalista, em que:

Todo o processo, que culminou com a aprovação intempestiva e apressada das DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio, no CNE/MEC, precisa ser entendido a partir da compreensão das políticas educacionais de países como o nosso que defendem a manutenção das premissas neoliberais, as quais apostam, ainda, em um capitalismo que cada vez mais revela sua impossibilidade de ordenar uma nação com padrões de igualdade social e de justiça. Assim, confiam na privatização como a grande estratégia para solucionar o problema da equidade social, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, os fatos mundiais revelam, cada vez mais, a riqueza de poucos em confronto com a pobreza da grande maioria da população. Dessa forma, as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades. (Bazzo; Scheibe, 2020, p. 681).

Com essa amostra legislativa, percebe-se como as políticas e as leis caminham juntas no objetivo de manterem e continuarem reproduzindo um sistema capitalista/colonial que afeta diretamente a formação dos (as) professores (as). Assim, as bibliografias e os referenciais citados nas fontes de pesquisa, tal como seus conteúdos e os sujeitos envolvidos na elaboração delas, revelam indícios de colonialidade, da inclinação para o sistema vigente, altamente capitalista e opressor. Dessa forma, mesmo distantes do período de colonização, ainda ocorrem conflitos semelhantes ao passado, sejam eles econômicos, políticos ou educacionais, em que determinado grupo resiste contra o poderio colonial/capitalista e outro grupo se manifesta a favor e vive em função de criar estratégias para que esse sistema se sobressaia e alcance êxito.

A seguir, buscaremos compreender as políticas e legislações da formação de professores (as) no Pará.

5.2 Política de formação de professores (as) no Pará

No Pará, existem pesquisas que já projetam dados sobre a história, sobre programas e práticas formativas voltadas aos (as) professores (as) da Educação básica, temos como exemplo: o SOME, o projeto Gavião, o FUNDEF no Pará, a interiorização das licenciaturas no Pará pela UFPA, o PRONERA e o PARFOR (Abreu; Dias; Oliveira; Silva, 2021, p. 47-63). Fazendo esse percurso do macro, de modo nacional, até o micro, de modo estadual, – indo do sistema educacional brasileiro até chegar ao paraense – percebeu-se as várias medidas tomadas pelo

governo nacional/regional e local para instaurar uma política de formação que “desse certo”, muitas deram, naquele determinado período, só não há como ser permanente porque o (a) próprio (a) professor (a), ser que está sendo formado (a), está em constante mudança.

Assim, entende-se que a formação do (a) professor (a) encontra-se permeada por leis, por políticas públicas e por normatizações, como já foi pontuado anteriormente. Tendo explanado sobre leis, adentramos no campo das políticas públicas.

As políticas educacionais ramificam-se nas políticas públicas sociais e precisam estar embasadas nas leis, principalmente sobre o que aponta a LDB e a Constituição Federal. Sobre política educacional, apontamos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) permanente como elemento preciso para a presente discussão, sinalando que é uma política presente no Pará, estado que a pesquisa se debruça. Além de que, tratar sobre o financiamento da educação como uma política pública requer atenção à relação que se dá entre os entes federados, pois compreende-se que o suporte financeiro conquistado é fator decisivo para se alcançar uma boa educação pública.

O FUNDEB, regulamentado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, ficou em vigência até o dia 31 de dezembro de 2020. A partir da aprovação da PEC nº. 15/2015, se tornou “Fundeb permanente” e pode dar continuidade ao suporte financeiro dos fundos estaduais e distrital do país. O Fundeb permanente visa a permanência de alunos (as) e professores (as) nas escolas estaduais e municipais, se estendendo desde os salários dos (as) professores (as), sua valorização e formação, até aos livros e merendas escolares que chegam às escolas, como apresentado nos artigos 1º e 2º da Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

Art. 1º - Fica instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil, nos termos do art. 212-A da Constituição Federal.

Art. 2º Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei. (Brasil, 2020).

A educação, constitucionalmente, é financiada pelo Fundeb, assim, a captação de recursos ocorre por meio de impostos recolhidos da sociedade brasileira que chegam como investimentos nesse fator de direito social.

No Pará, apesar do FUNDEF e do FUNDEB terem ofertado estímulo financeiro voltado a efetivação de políticas de Formação para professores (as), muitos dos objetivos dos fundos não foram alcançados, fazendo com que as problemáticas sobre a formação de professores (as)

perdurasse nos anos de vigência dessas políticas, indo do período de vigência do FUNDEF até o período de vigência do FUNDEB. (Carvalho, 2012).

Com o intuito de resolver este problema, a SEDUC passou a desenvolver o Plano de Formação Docente do Estado do Pará – PARFOR que teve início em 2009 e término em 2014, no referido estado. Este programa de formação fazia parte da Política de Formação e Valorização Docente para qualificar os professores que atuavam na Educação Básica. (Abreu; Dias; Oliveira; Silva, 2021, p. 67).

Muitos (as) professores (as) aderiram ao PARFOR, pois, diante das limitações do Estado do Pará, no que diz respeito ao ensino, o surgimento dessa política de formação veio para oportunizar que aquele ou aquela sem oportunidade de se formar se formasse, indo além disso, que continuasse a sua formação. (Bastos, 2013).

Assim, o debate sobre a implicação das políticas públicas educacionais nos processos formativos do (a) professor (a) afirma o contexto histórico corrente, ou seja, se o contexto é capitalista, isso reflete na sociedade e na educação dessa sociedade, se a educação é desvalorizada e não há nenhum investimento, idem. Nessa perspectiva, é prudente pensar que as políticas públicas sociais são elaboradas para a sociedade. Sendo assim, suas metas precisam abarcar as necessidades dos diferentes contextos que o ser humano está inserido, trazendo soluções para as problemáticas que surgem, resguardando a qualidade de vida desses mesmos sujeitos, pois, as políticas são feitas para sanar as necessidades que surgem dia a dia na sociedade, são tramites organizacionais que visam solucionar problemas públicos que atingem um coletivo social.

Posto isto, reconhece-se a importância das leis e políticas que se debruçam sobre a formação continuada do (a) professor (a). Sabendo que sem a implementação delas, a situação seria ainda mais delicada. Contudo, somente algumas dessas regulamentações vem de encontro aos anseios e as dores dos (as) professores (as) – aquelas que valorizam a formação omnilateral/o pleno desenvolvimento humano – muitas são dispensáveis e até ferem o caráter desse profissional – as que reforçam a teoria do capital humano – levando-o a cumprir regras e normas que negam sua subjetividade e o colocam em confronto com o seu ambiente de trabalho e com os seus educandos.

Assim, não se desconsidera o papel fundamental que as legislações cumprem, mas questiona-se justamente esse papel que deveria reforçar e efetivar direitos, mas muitas vezes os nega.

5.3 Formação Continuada de professores (as) em Capitão Poço

Em Capitão Poço, o tipo de formação continuada que prepondera é a modalidade de formação remota feita pelo CEFOR, por meio do ambiente virtual de Aprendizagem chamado AVACEFOR, recurso próprio do CEFOR. Entre os cursos ofertados estão as Ferramentas Digitais para a Educação à Distância, Práticas de Leitura e Escrita, Gestão Escolar etc. Porém, apesar dos anúncios que a Plataforma oferece como: discussões sobre os temas transversais e interdisciplinares, não se percebeu nenhum curso que se voltou a esses aspectos.

O CEFOR foi implementado em dezembro de 2014, porém, somente no meio do contexto pandêmico em abril de 2021 seu atendimento se potencializou como remoto, visto que os anos de 2020 a 2022 foram importantes para influenciar a formação do (a) professor (a), pois, precisaram se familiarizar com a tecnologia em função das aulas e reuniões remotas e híbridas. Apresentamos abaixo (Figura 1) a página principal de sua plataforma que permite que, tanto professores (as) quanto outros profissionais da Educação, tenham acesso direto às informações básicas sobre esse Centro de formação.



Figura 4. Captura de tela da Plataforma do CEFOR/SEDUC/PARÁ. Fonte: SEDUC/PA, 2023, disponível no portal SEDUC/CEFOR: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/cefor/modal?ptg=9015>

O Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOR), criado a partir da Resolução nº 001/2014, demarca dois momentos importantes ao que tange a formação do (a) professor (a) a nível nacional e estadual e que vão determinar a efetivação desse Centro de Formação. Assim, destacam-se:

o Decreto Federal nº 6755 de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Educação-PNE.

a criação do Protocolo SEDUC-IES de dezembro de 2006 entre a SEDUC e as Instituições de Ensino Superior possibilitaram a elaboração e apresentação do Plano Estadual de Educação - PEE em 2007.

Em janeiro de 2009 como culminância de uma série de discussões foi elaborado o Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará (SEDUC/CEE/ANFOPE/UNDIME).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do Decreto 6.755/2009 implementou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR.

Em 28 de maio de 2009 a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) assinou o Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT) para a implantação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica-PARFOR, instituído pelo MEC para atender à demanda de professores das redes pública e estadual e municipal sem formação adequada à LDB.

Para operacionalizar as ações do PARFOR no estado foi criada em 2009 a Coordenação Estadual do Plano de Formação Docente do Estado do Pará para articular junto às IES do estado, as Secretarias Municipais de Educação (SME) a CAPES/MEC de forma articulada com a SEDUC para atuar em dois eixos estratégicos: a formação de professores que atuam como docentes e não possuem a formação prevista em Lei, e a formação continuada de professores graduados.

Como coordenador do PARFOR no Pará foi escolhido em 2009, o Professor Dr. Licurgo Brito, professor de Física da Universidade Federal do Pará que montou uma equipe que funcionava na sede da SEDUC composta pelas pedagogas Adriana Dias de Moura, Gláucia de Nazaré Baía da Silva, Conceição de Nazaré de Moraes Brayner e Janete Messias dos Santos. Posteriormente, o PARFOR foi transferido para um espaço cedido pelo Núcleo de Educação Física e Lazer (NEL).

Além da instalação do PARFOR no Pará em 2009, dois acontecimentos foram decisivos para a criação do centro: o empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Pacto pela Educação do Pará que prevê a capacitação dos profissionais da educação.

Ao longo deste processo, ressalta-se que o Projeto do Centro de Formação, existente desde 2008, previa núcleos de formação em três polos: Belém, Santarém e Marabá. Em Belém, a instalação estava prevista para as dependências do Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP).

Entre 2011 e 2014, para gerir as formações no estado, foi criado o Núcleo de Gestão do Conhecimento e de Formação dos Profissionais do Estado do Pará-NGCFOR, mantido em funcionamento na Rua D. Romualdo de Seixas,1215, no Núcleo de Esporte e Lazer (NEL).

Em 2013, com a saída do professor Licurgo para a Diretoria do Ensino Médio, a professora Gláucia Baía assumiu interinamente a coordenação do PARFOR. Posteriormente sob a direção da Professora Janae Gonçalves já se pensava na criação de um núcleo de formação continuada para professores do estado denominado Núcleo de Gestão de Conhecimento de Formação dos Profissionais de Educação-NGCFOR. Em julho de 2014, o grupo passou a ocupar uma parte do prédio histórico do Instituto de Educação Estadual do Pará (IEEP), dado o seu alto valor simbólico, como centro de formação de professores, cuja fundação data de 1871.

Ao final de 2014, na gestão do secretário de educação, prof. José de Seixas Lourenço, foi proposta uma nova nomenclatura: Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOR) e a consequente resolução que institui sua criação. (SEDUC/PARÁ, 2023).

O Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOR), responsabiliza-se pela formação continuada dos (as) professores (temporários ou

efetivos) paraenses das Redes Estaduais e Municipais do Estado. As formações ocorrem de forma presencial, semipresencial ou à distância. As formações à distância abrangem todas as áreas do conhecimento, até mesmo a Educação Especial. Por meio da Plataforma Google Sala de Aula, as formações oferecidas pela SEDUC alcançam não só os (as) professores (as), que são o público-alvo, mas abarca gestores e técnicos em Educação voltados à Educação Básica.

Uma das narrativas que confirma esse tipo de formação é a fala do técnico 1 da URE que diz:

As formações, elas são pautadas num plano estadual. Então é a Seduc. Ela (SEDUC) disponibiliza, por meio do CEFOR as formações. Que são formações pré-agendadas, e geralmente são online. (Técnico 1 da 17ª URE, 2023).

Duas professoras narraram suas experiências na plataforma. E as mesmas professoras também citam as experiências formativas que tiveram na rede municipal e na rede estadual.

Perguntou-se a elas: Apesar dos relatos colhidos dos (as) professores (as) revelarem que tanto a rede municipal quanto a estadual promovem pouca formação continuada aos professores. Na opinião de vocês, qual é a rede que ainda se sobressai nesse aspecto, é a rede estadual ou é a rede municipal?

A rede municipal, com certeza. Estadual esse ano ou desde o ano passado que eles estão se preocupando, mas esse ano intensificou também. O municipal é sempre mais cobrado, né? Estadual, eles estavam fazendo muito a gente se escrever, né? No AVACEFOR. Era mais uma coisa assim online, né? Agora não, eles estão procurando fazer mais, apesar de não ser presencial, mas elas são formação de live, essas coisas que a gente participa, né? (Professora 6, 2023).

Tem mais interação de vocês?

Não. É só ficar mexendo ali no computador. Eles deixam perguntas para a gente responder, deixam atividades para a gente responder né, a gente faz e manda online assim. Antigamente, não tinha tanto. Hoje de 2 anos para cá que eles já começaram mais a interagir com a gente e também porque aqui no município onde a gente está quase não tem mais aluno de primeiro ao quinto ano, mas voltada para a rede municipal. Porque aqui o município não é municipalizado, sim, aí então os professores de primeira ao quinto ano do estado, é poucas escolas que tem. Só tem mais do sexto ao nono ano. É poucas as escolas, mas ainda existe, mas é pouco. (Professora 7, 2023).

Com os relatos, pode-se entender um pouco mais sobre essa formação que ocorre majoritariamente de forma virtual.

Outra formação que descreveremos nessa subseção é a formação Alfabetiza Pará, pois encontra-se em vigência em todo estado paraense, assim como, a formação pelo AVACEFOR. A formação Alfabetiza Pará é um compromisso firmado com Estado e Município, dos 142

municípios do estado do Pará, dois não aderiram ainda e caso, eles não façam adesão, terão que apresentar um programa de políticas próprio de Alfabetização.

O Programa de Alfabetização na Idade Certa - Alfabetiza Pará, instituído pela Lei nº 9.867, de 13 de março de 2023, sancionada e publicada no Diário Oficial do Estado (DOE), é um dos projetos promovido pela Secretaria de Educação do Pará (SEDUC). O público-alvo dessa formação são professores de turmas de 1ª a 5ª/9 ano atuantes em escolas públicas da rede municipal e estadual.

O objetivo do programa é fortalecer o processo de alfabetização na idade certa dos (as) alunos (as) da rede pública, a fim de garantir uma política pública educacional que resulte em melhores indicadores educacionais (eleve o IDEB).

No período da pesquisa de campo, foi nos informado que os representantes dessas organizações (PARC) estiveram em Belém para elaborar o documento de formação. A partir desse documento, formadores da SEDUC eram formados e se deslocavam até os municípios paraenses para formar professores (as) da rede estadual que seriam incumbidos de formar os demais professores (as).

Sobre essa formação, muito nos chamou a atenção o Art. 2º que estipula que as ações do Programa serão desenvolvidas inicialmente no 1ª e 2ª anos do Ensino Fundamental, podendo se estender aos demais anos, abrangendo inclusive a Educação Infantil (Pará, 2023). Isso demarca uma problemática antiga que estipula que as crianças da Educação Infantil precisam ser leitoras, sendo que essa etapa de ensino demanda a socialização escolar e não a fluência da leitura e da escrita.

Já no Art. 3º, o Programa Alfabetiza Pará apresenta alguns objetivos que confirmam o que foi detectado, como:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas estadual e municipais de ensino do Estado do Pará estejam alfabetizados, na idade certa, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental; II - monitorar o índice de qualidade educacional responsável pela distribuição da quota-parte dos recursos do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços de Transportes Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS); III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no âmbito das escolas pertencentes às redes públicas estadual e municipais do Estado do Pará; e IV - promover a qualidade e equidade na educação infantil junto das redes municipais como premissa para o pleno desenvolvimento e alfabetização na idade certa. (Pará, 2023, p.1).

Mais uma vez confirma-se a ênfase nos resultados educacionais e o interesse que a Educação Infantil seja preparada para esse caminho, instituindo que essa etapa de ensino esteja apta para alcançar uma alfabetização fluente já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que

os (as) alunos (as) cheguem “quase prontos” para seguirem o ciclo de uma educação tecnicista e capitalista.

Assim, percebeu-se que todo o documento é permeado por interesses fundados na manutenção e reprodução do conceito do homem/mulher/criança como simples capital humano.

Importante também verificar os Eixos do Alfabetiza Pará que confirma tudo o que foi observado em documento. São eles:

- I - formação da equipe técnica, professores e gestores escolares;
- II - oferta de materiais complementares para todos os alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino;
- III - oferta de materiais complementares para formação e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da Rede Pública do Ensino do Estado;
- IV - avaliação e monitoramento dos resultados educacionais, por meio do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE);
- V - premiação das escolas com os melhores resultados na avaliação externa do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE);
- VI - apoio técnico-financeiro visando à melhoria das escolas com os menores resultados na avaliação externa do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE); e
- VII - acompanhamento e assessoria técnica e pedagógica para a implementação do Programa no município por intermédio das regionais. (Pará, 2023, p.1-2).

Essa formação do Alfabetiza Pará começou no ano de 2023 e sua frequência aumentará no ano de 2024, então o programa de formação de professores encontra-se em vigência. Abaixo, algumas observações feita pela pesquisadora que acompanhou por dois dias essa formação.

Quadro 5. Observação de campo sobre a formação Alfabetiza Pará.

A formação ocorreu inteiramente baseada nos livros didáticos (conteúdos programáticos) e BNCC.
Ênfase no Ensino Privado como modelo de Ensino.
Formação vinda da Seduc (Estadual) e não do local (Município).
Uma das únicas formações presenciais, a maioria das formações ocorrem pelo AVACEFOR e são online.
Patrocinadores querem resultados. “Resultados ganha o quê? Dinheiro! É dinheiro investido na escola, e principalmente, é dinheiro no nosso bolso”. (Fala de uma formadora).
Visam somente os rankings/ bons resultados de avaliação.
A BNCC prepondera nos cursos de formação continuada fazendo com que os (as) professores (as) tenham pouca autonomia.

Fonte: Autora/2023.

Para confirmar o quadro acima, o coordenador do campo expõe sua opinião sobre a formação continuada repassada aos (as) professores (as) pela SEDUC e diz que:

No meu caso vou me referir à Seduc, uma vez que a nossa escola é da gestão estadual. Infelizmente a formação oferecida é incipiente, muito limitada à formação de fluência linguística e de matemática, uma neurose pra subir o IDEB do Estado. Deixam de lado a formação integral. Forjam um padrão de que educação é só português e matemática, em vista de mercado, deixam de lado a formação da pessoa e de suas especificidades como o homem e mulher do campo, ou indígena e quilombola, que vivem na terra e precisam de uma formação que estreitem ainda mais seus laços com seus territórios e suas culturas e ao invés disso, tiram isso deles. (Coordenador do campo, 2023).

Diante de tudo o que foi exposto, percebe-se que a formação continuada dos (as) professores (as) de Capitão Poço encontra-se atravessada por colonialidades, sejam elas: do poder, do saber ou do ser. Com isso, entendemos que a formação continuada precisa ser configurada a partir dos (as) próprios (as) professores (as) e seus anseios e não vir de programas ou sujeitos distantes da sua realidade. Destarte, a formação continuada do (a) professor (a) só será legitimada quando os (as) mesmos (as) forem proponentes desse processo, quando as demandas partirem dos seus locais de trabalho, quando as necessidades reais forem vistas e quando o (a) professor (a) tiver vez e voz junto a esse processo.

5.4 Dialogando com os sujeitos-colaboradores da Pesquisa

Os encontros com os (as) professores (as) participantes da pesquisa foram agendados com contatos prévios, marcando assim dias e horários estabelecidos pelos profissionais. A realização ocorreu no primeiro semestre do ano de 2023, onde as narrativas foram gravadas e transcritas de forma descritiva, segundo a autorização dos colaboradores (APÊNDICE I). Foram utilizados três instrumentos de coleta de dados (narrativas, registros fotográficos e diálogos). Foi usado um único documento constituído pelas temáticas abordadas que serviram para iniciar os diálogos com os (as) professores (as) (APÊNDICE II) e outro documento para tratar com diretores/vice-diretores/coordenadores/secretário e técnico pedagógico (APÊNDICE III). Em anexo a esse texto, incluímos os Termos de Livre Consentimento, assinados pelos nossos/as narradores (as).

A coleta das narrativas teve a finalidade de obter o máximo de informações ligadas ao “objeto de estudo”. Para os encontros com os colaboradores da pesquisa (professores (as), secretário, técnico (a) e coordenadores), as temáticas abordaram tópicos que orientaram o eixo principal das narrativas, como: perfil dos sujeitos (nome, idade, escolaridade, tempo de atuação), conhecimento sobre as questões culturais/interculturais, decoloniais etc. Assim,

durante o processo de investigação, foi possível utilizar, além do diálogo, a técnica de observação como importante meio de coleta de dados realizada de forma simples e direta, possibilitando complementar as informações, uma vez que alguns aspectos da realidade apresentada ficam evidenciados nas atitudes dos (as)colaboradores (as) no momento das suas narrativas. Visto que a observação participante permite acesso a uma porção de dados, dos mais previsíveis até os imprevisíveis, pois, "uma proposta de construção de conhecimento comprometida com a mudança social implica tomar criticamente a realidade como objeto de pesquisa e requer a inserção do pesquisador na realidade social". (Silva e Silva, 2006, p. 125).

Diante dos dados colhidos, pode-se constatar que quase todos os sujeitos da pesquisa possuem formação em curso superior completo em pedagogia/E. Física/Matemática e 1 possui apenas magistério, entretanto, somente 75% possuem pós-graduação em nível de especialização, (lato sensu), seguida de 25% que não tem curso de pós-graduação.

O nosso primeiro colaborador a apresentar suas narrativas foi o técnico 1 da URE. Ao expor sua opinião sobre como a escola deve valorizar a cultura e a identidade dos alunos, foi respondido que:

Eu acredito que o plano de Ensino da escola já precisa contemplar essas ações. Nós sabemos que o ensino deve ser intencional, a educação precisa ser intencional, ela não pode acontecer de qualquer forma e dentro do sistema de Ensino, a gente busca, por meio dos projetos, das ações pedagógicas incluir aquilo que é nosso, aquilo que é da nossa cultura. (Técnico1 da URE, 2023).

Faz-se relevante explicitar que a Educação Infantil encontra-se na responsabilidade do município, mas os anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar de também ser de responsabilidade da Rede Municipal, a Rede Estadual também toma para si essa responsabilidade, pois possui escolas que trabalham com essas turmas – um total de duas até cinco escolas na cidade – sinalando que a quantidade maior de escolas estaduais que trabalham com anos iniciais está concentrada nas áreas indígenas de Capitão Poço, conforme o técnico:

Apesar do ensino das séries iniciais, se dá preferencialmente de responsabilidade da rede municipal, a nossa regional ela tem um número pequeno, né? De turmas de ensino fundamental, é que a gente costuma erroneamente chamar de fundamental menor que na verdade, são as séries iniciais. E essas séries iniciais, elas estão concentradas em suas, em sua maior parte, na área indígena, né? Então, as séries iniciais, elas, a quantidade maior de turmas está nas áreas indígenas e o acompanhamento ele se dá de forma em lócus, né? A gente tenta fazer esse acompanhamento em lócus ou quando possível, trazendo os professores para nossa regional, como aconteceu ontem. Nós estamos planejando uma. Planejando não, já está em curso já está em execução. Nós estamos dentro do período da avaliação de fluência verbal e de leitura, né? E ontem, os professores receberam essa capacitação para aplicação dessa avaliação. (técnico 1 da URE, 2023).

Quando perguntado sobre que formações continuadas ou ações são desenvolvidas para os (as) professores (as) da cidade do campo de Capitão Poço? O técnico respondeu que:

As formações, elas são pautadas num plano estadual. Então é a Seduc. Ela disponibiliza, por meio do CEFOR, as formações em que são formações pré-agendadas, e geralmente é online, né? É, e as escolas são informadas e os professores passam a ir junto com a coordenação da escola, ter acesso a essas formações, né? E aí cabe a URE. Enquanto intermédio Seduc-escola, já que é uma extensão da Seduc, é fazer esse acompanhamento, saber se as escolas estão participando, se os professores estão tendo acesso a essas informações, se as informações que chegaram até esse professor foram suficientes, se é possível caminhar com aquelas informações ou se a URE precisa intervir. Quando eu falo URE, é a coordenação pedagógica URE. Ela precisa intervir para que outras informações cheguem até esse professor, para que facilitem o trabalho dele em sala de aula. (técnico 1 da URE, 2023).

Outra narrativa colhida foi da Vice-diretora de uma escola da cidade, que confirma que essas formações ocorrem de forma online e pontua fragilidade delas, dizendo que:

[...] Nós temos algumas formações online. Não é mais formação presencial, que eu acredito que seria muito produtivo, porque a formação continuada do professor ela precisa ser. É como se diz assim, ela precisa e não pode deixar de acontecer porque o professor, ele precisa estar sempre buscando conhecimentos. É como eu falei, ainda há pouco, não é porque o professor fez uma graduação, uma pós ou até um doutorado, um mestrado, que ele possa dizer assim, eu já sei tudo porque nós não aprendemos tudo. Nós nunca estamos prontos e acabados porque o conhecimento ele é inacabado. Quanto mais nós buscamos, mais nós aprendemos. Então a formação continuada para mim eu vejo que é de suma importância para o professor e deveria ser essa formação continuada, com pessoas especializadas, que viessem passar essa formação para os professores pelo menos uma vez ao ano ou 2 vezes ao ano. Eu acredito que deveria ser assim. O município, não sei como é que funciona, mas do estado, quando tem, é online, mas tem as formações online. (Vice-diretora, 2023).

Quando pedido para a colaboradora falar sobre que formações continuadas ou ações são desenvolvidas para os (as) professores (as) da cidade e do campo, ela respondeu que:

Logo no início do ano, quando nos reunimos, todos os professores. E, às vezes reunimos na escola para a parte de planejamento, mas também com a formação online para que os professores possam estar se organizando e se preparando para todo o ano letivo. Tivemos formações também aqui na escola no mês de fevereiro, justamente por conta do ensino médio, porque houve muitas mudanças. Então veio um técnico da URE passar a formação aqui para os professores, para tirar todas as dúvidas sobre como trabalhar no novo ensino médio. Esta foi presencial e as outras têm sido online, mas sempre para falar do novo ensino médio, que tem sido um assunto que tem deixado os professores preocupados e com muitas dúvidas por conta que é muita coisa, eletiva, é projeto de vida, é projetos integradores e os professores ainda não estão habituados a trabalhar assim, né? Como também nos aplicativos, teve muitos professores, muitos professores que encontraram muitas dificuldades para trabalhar com os aplicativos. Ficar enviando as atividades dos alunos pelo WhatsApp, pelo aplicativo. Então isso aí foi muito difícil aqui na escola, mas deu pra gente fazer. (Vice-diretora, 2023).

A partir das coletas de dados e compreensão das narrativas, que pode ser ou não resposta para a problemática que envolve essa pesquisa, revelou-se a resposta unânime de todos (as) os (as) colaboradores (as) sobre a importância e sobre a falta de formação continuada para os (as) professores (as), segundo o relato de três professores (as) e das outras narrativas que surgirão no decorrer do texto. Os (as) três professores (as) ao serem perguntados se já receberam algum tipo de formação continuada, disseram que:

Prof. 12 - Não, não, eu não.

Pesquisadora: - Nem mesmo online?

Prof. 12 - Tem as formações nas semanas pedagógicas.

Pesquisadora: Especialização vocês não têm?

Prof. 10: - Sim, eu tenho sim, no caso, eu tenho a especialização, né? Mas assim como a gente tava comentando, né? Ainda há pouco, alguma formação que venha da Seduc pra gente não, só essas formações que a gente tem, né, que é aí no início do ano pedagógico.

Prof. 1 - É, eu já passei por algumas formações continuadas, como trabalhar com o povo do campo, né? Com aluno que vem do interior, que tem seus hábitos, seus costumes, até ele estar vivendo isso aqui na escola, que é o aluno que pede pra fumar lá fora, porque ele tem o hábito de fumar, né? E assim é. São esses tipos que a gente vai se adaptando e vendo o tipo de aluno que a gente trabalha.

Quando perguntado se eles (as) consideram que a formação continuada é importante para o professor, eles responderam que:

Prof. 12 - Sim, porque para atingir, né? alguma nova descoberta, né? para ter um aprendizado, né? Melhorar como profissional, né?! Para estar sempre atualizada em sala de aula, é isso.

Prof. 1 - É, até então, quando eu comecei a trabalhar, a gente tinha um, vamos dizer assim, um alunado diferente, com costumes diferentes de hoje, né? Então, a formação continuada ela faz você se preparar para trabalhar com o tipo de aluno atual. Então é muito importante a formação continuada.

Prof. 10: - Sim, eu acho, né? É importante no caso pra gente. Todos nós, professores, né? Nós temos que sempre está se atualizando, né? Sempre está buscando porque a cada ano que vai passando a gente vai percebendo, né? Que as coisas estão diferentes, os alunos, né? Cada vez estão mais elétricos. Então a gente tem que buscar mais, entendeu? Se atualizar.

Prof. 1 - Até na questão hoje do tipo de aluno que a gente tá recebendo nas escolas, que a gente não via antigamente, é o aluno com autismo, né? Hoje a gente, as escolas estão todas recheadas de aluno autista e a gente tem que estar preparado para isso.

Em um dado momento, foi pedido que o professor 1 falasse um pouco mais sobre a formação continuada que já havia recebido, sendo que foi o professor que mais falou sobre formação continuada, ele então pontuou que:

Bem na formação que eu tive, a primeira formação que eu tive foi até para trabalhar. Ou seja, para aceitar, ver como trabalhava o aluno, na questão do homossexualismo, né? Porque na época estava iniciando. Hoje está bem, é bem expandido, né? E a gente teve essa primeira formação que eu tive. Depois foi a formação que a gente teve para trabalhar com o aluno que vem do campo, porque nessa época o aluno não vinha, né,

não tinha transporte escolar. Aí depois a gente teve essa formação continuada para a aceitar e ver como trabalharia esses alunos que vêm do interior, né, que vem das colônias, acostumado com outros hábitos, com outros costumes que vem para a cidade. E até eu vou ter que reeducá-los, porque a educação deles é outra, diferente da cidade. (Professor 1, 2023).

Importante destacar que ao pedirmos sugestão aos colaboradores para melhoria da formação continuada do (a) professor (a) de Capitão Poço, os (as) professores (as) mais uma vez reforçaram a importância e a falta de formação continuada no sistema educacional de Capitão Poço, como visto abaixo:

Prof. 12 - Fazer mais formações, né? Pra gente ficar mais atualizada, né? Que eu me especialize na área, né, que estou atuando.

Prof. 1 - Como a professora falou. É, deveria ter, né? Deveria, infelizmente, a gente não tem. Que fosse, no mínimo anual a formação continuada, porque a cada ano a gente tem uma, vamos dizer assim, um alunado diferente, com hábitos diferentes, principalmente agora, depois da pandemia, tem período que a gente tem que estar se adaptando para trabalhar com o aluno. A gente vê os costumes, então que fosse anuais a formação continuada e essa formação continuada fosse é com base na necessidade do alunado.

Prof. 10 - É em cima. Isso, em cima do que a gente está vivenciando, né? Porque está cada vez mais complicado, cada vez mais complicado trabalhar dentro de sala de aula porque a gente já vê alunos na sala, né? Desses alunos de 6 anos já que meu Deus, muito complicado já de trabalhar. Então acho que como o professor, disse, né? Anualmente essas formações, né? Ela viesse com base do que a gente está vivenciando.

As narrativas apresentadas foram colhidas no primeiro dia de pesquisa de Campo. As que serão apresentadas agora ocorreram no segundo dia de pesquisa.

O professor 2, ao ser perguntado se gosta de ser professor, responde que não gosta completamente, mas justifica sua resposta falando da desvalorização do (a) professor (a), não somente na formação continuada, mas desde o processo da sua formação inicial:

Gostar 100% não, mas passei a gostar. No início eu achava, sei lá, uma profissão muito desprezada, desvalorizada, que não tinha valor, principalmente porque eu comecei a trabalhar no município e no município comecei a ver que o professor era muito desvalorizado, tanto é que eu encabecei uma greve. Encabecei uma greve. No início, eu comecei a dar aula aqui na minha cidade, porque eu vi que quanto o professor ganhava, era pouco demais. Era assim, eu trabalhava como como pintor. Meu dinheiro era muito diferente, ganhava muito mais do que o professor. E aí, com o tempo, eu passei a me formar, a estudar mais e tal, e percebi que poderia ter mais um valor do professor. A própria sociedade, tem muita gente que não consegue dar o devido valor para o professor, mas tem muita gente que sabe o verdadeiro papel do professor e dá valor. Eu acredito que a maioria das pessoas, maioria das famílias, eles acreditam ainda no professor. Eu sou um que acredito ainda nessa força. (Professor 2, 2023).

O professor registrou também algumas repercussões que a formação continuada promoveu em seu desenvolvimento profissional entre os quais estão os momentos de

coletividade – pois muitas vezes o trabalho do (a) professor (a) é solitário e parece ser individual, sem colaboração do Estado ou do Município.

[...] Nós temos poucas informações do governo do estado para com os professores. São poucas as formações. Oh, tivemos uma no período da pandemia. E depois? Só agora em janeiro. É pouquíssimo demais. A escola não tem como oferecer esse tipo de atuação, de conhecimentos, informar para nós não tem como. E só se nós estivesse procurando, se juntasse umas pessoas para solicitar, se bem que a gente já solicitou. Nós que trabalhamos aqui na biblioteca já solicitamos algumas informações a respeito desse setor aqui desse órgão, mas dificilmente vem, são poucos. Sempre esbarra na questão dos recursos, nunca tem recursos para nada e a gente fica de mãos atadas, mas seria muito bom se tivesse sempre (formação continuada), seria ótimo que tivesse sempre. A gente ouve muita reclamação dos professores, se fala tanto nessa questão. Mas na atuação de verdade, a gente não tem quase. Pouquíssimos, pouquíssimos raros. (Professor 2, 2023).

Ainda sobre a formação continuada de professores (as), destaco o fragmento da narrativa da técnica 2 da 17ª URE localizada em Capitão Poço, que ao ser perguntada sobre o que ela pensa em relação aos (às) professores (as) da cidade, se eles estão aptos ou não para receber os alunos que vêm do campo ou se ela já acompanhou algumas formações voltadas a isto, formação continuada que valoriza essas diversas culturas, essas outras identidades, ela respondeu que:

Já, inclusive, inclusive tem, tem projeto que já foi feito já. Com a pandemia que parou um pouco, né? Mas sempre é feito projetos, né? Que valoriza toda essa, toda essa cultura e teve um projeto muito bom, é no Dia da Consciência Negra, que conseguimos envolver todas as escolas da rede estadual. Então a gente corria para uma escola, corria para outra, porque foi feito tudo. Foi organizado para ser feito tudo num dia só, entendeu? Então tinha, foi feito lá em Nova Esperança do Piriá, porque Nova Esperança do Piriá ela pertence à nossa URE. Foi feito no Livramento, que então foi tudo no mesmo dia, então foi uma correria e foi muito, foi muito bonito, foi muito gratificante ver todas as escolas se envolvendo, né? Nessa questão, né? (técnica 2 da URE, 2023).

A técnica também declara o interesse da realização de mais formação continuada para os (as) professores (as) da rede estadual de Capitão Poço, mas não nega que ainda estão abaixo das ordens e organizações da Secretária de Educação do Estado.

[...] O ensino médio que ainda tá se implementando, então é isso. Não houve ainda essa formação assim, do fundamental, como teve do ensino médio (para implementar o novo ensino médio). A gente até tava se organizando aqui pra fazer a formação. A gente colocou o ensino médio, ensino fundamental, a educação especial. Tudininho direitinho. Aí foi quando veio comunicado da Seduc que ia ter a formação online para todo mundo, só que ela foi focada mais no ensino médio, entendeu? Aí é isso a confusão que estão fazendo, mas eles (professores (as) já têm isso (formação continuada). Agora, o que está faltando é sentar novamente com eles e dizer, ó, vocês vão seguir isso que já tinha, porque o que está mudando é o ensino médio. É isso que está faltando. (técnica 2 da URE, 2023).

É tocado no assunto das formações online, e a técnica opina dizendo que:

A gente tem as formações, tem as formações online, né? Porque agora a maioria das formações que acontece agora é online. A gente vê que às vezes tem uma falha nessas formações online, porque às vezes, nem todo mundo se inscreve, nem todo mundo consegue participar por conta da internet, mas também já houve esse acompanhamento presencial, em que fazia a formações para os professores, entendeu? (técnica 2 da URE, 2023).

Quando surgiu a pergunta se existe formação continuada que é voltada para receber o público que vem do campo, que tem uma cultura diferenciada, que desde cedo já começam a trabalhar, que não é uma realidade dos alunos (das crianças e dos adolescentes da cidade), ela disse que “não, que não lembra”. Por fim, perguntou-se o que ela acha que contribuiria para promover a melhoria da educação nas áreas do campo e da cidade? E ela respondeu que “Eu acho que deveria haver formação, né? Deveria haver formação para esses professores”. (técnica 2 da URE, 2023).

A 17ª URE responsabiliza-se por todas as escolas Estaduais de Capitão Poço e pelas escolas Estaduais de mais dois municípios, Garrafão do Norte e Nova Esperança do Piriá. Sendo assim, a pesquisa de campo, embasada na decolonialidade, se deu pela tentativa de buscar entender os fatos e realidades vivenciados dentro e fora do contexto escolar, das escolas do campo e urbana e dos órgãos municipais e estaduais do município.

Seguindo para o terceiro dia de pesquisa, ao diretor 1 pediu-se que ele falasse sobre as formações promovidas aos (às) professores (as) em Capitão Poço e se eles (elas) recebem suporte necessário da Secretaria de educação do município. No tocante que o diretor respondeu que “Nem tanto. Aqui não, porque aqui é mais estado (escola que ele trabalha). Mas não dão tanto suporte. Suporte que tem mais aqui vem da Seduc, Secretaria de estado de educação. Mas no município não tem quase suporte nenhum”. (Diretor 1, 2023).

Sobre a formação dos (as) professores (as), se fez necessário destacar dois trechos das narrativas colhidas do diretor que dizem assim:

Pesquisadora: - Que formação continuada ou ações são desenvolvidas para os professores da cidade e do campo aqui em Capitão Poço?

Diretor: - Aqui, que eu saiba do tempo de gestor e professor daqui da Teresina e Siqueira. A única oportunidade que eu tenho aqui é do polo, através da UEPA. E tem os cursos, pessoal se inscreve, ela é a única que eu conheço de formação continuada.

Pesquisadora: - É o PAFOR?

Diretor: - É o PAFOR.

Pesquisadora: - Aqui na escola acontece formações em exercício? Vocês têm reuniões para falar no início do ano, a semana pedagógica, como acontece?

Diretor: - A gente sempre faz isso, antes de começar as aulas a gente tira uma semana para fazer planejamento, né? Sobre o que vamos direcionar durante o ano todo. Pra

falar a mesma língua, né? São as reuniões pedagógicas. A gente reúne também, eu vejo antes de começar a prova, duas vezes antes de começar a primeira avaliação e depois que termina a primeira avaliação a gente reúne de novo com os professores para ver onde está melhorando e onde não está indo bem.

Pesquisadora: - Que diferença você acredita que existem entre escolas do campo e escolas da cidade?

Diretor: - Eu acho nem tem tanta diferença, né? Porque eu acredito que esses professores das cidades, eu acho que os professores são mais qualificados. Falo de estado, Estado e município. A gente ver que professor em colônia que vai, porque a maioria é contratado, né? A gente vê que a pessoa não tem qualidade nenhuma. A gente percebe isso. Pessoa não tem aquela qualificação do que os da cidade tem. Bom, e hoje também que tem muita qualificação na cidade, mas não sabe repassar para os alunos, ou se sabe, sabe fingir que não sabe. A formação dele é boa (professor da cidade). (Diretor 1, 2023).

A última professora da rede estadual que dialogou com a pesquisadora foi a Professora 3, a professora colaborou significativamente com a pesquisa pontuando sua experiência formativa e como essa formação continuada ocorreu e ocorre para ela.

Ao ser perguntada se ela já recebeu algum tipo de formação continuada, a professora respondeu que “Sim, já”. Aqui na cidade, em Castanhal, já participei também. (Professora 3, 2023). Ela frisou que a formação continuada foi uma ação da SEDUC. A professora também reitera a importância da formação continuada para o (a) professor (a) e diz “Que é o momento que a gente compartilha as experiências, aí a gente aprende e passa coisas novas para os outros colegas também.” [...] “Mas seria bom que fosse pelo menos duas vezes no semestre. Uma quatro vezes ao ano, né?” (Professora 3, 2023).

Nesse período, na primeira ida a campo (março de 2023), o programa Alfabetiza Pará ainda estava nos trâmites para ser implementado, nenhuma formação havia ocorrido ainda, a primeira que ocorreu foi em junho de 2023 e em outubro de 2023 participamos da segunda formação que foi feita de modo presencial e voltada principalmente aos (as) professores (as) do Estado, uma vez que os (as) professores (as) do município já haviam passado por essa formação. Dessa forma, as narrativas colhidas vão se voltar, muitas vezes, a essa formação e não mais a formação feita pelo CEFOR/SEDUC.

A partir daqui a colhida das narrativas se deu no segundo momento de ida a campo e demonstram que no decorrer do tempo, o número de formações foram diminuindo, fator negativo ao que tange à importância da ocorrência de formação continuada de professores (as). Confirmemos isso nas seguintes falas:

Você já recebeu algum tipo de formação continuada? Se sim, qual?

“Já participei de muito curso de formação, já fiz de professor, Educa Pará e entre outros que tinha muito pelo município. Quando eu trabalhava pela área municipal”.

Você pode falar um pouco dessas formações, por exemplo, a que você recebeu? Eram formações que só vinham da Seduc ou a prefeitura elaborava?

Às vezes, a prefeitura elaborava, então vinha de outros municípios também. Aí a gente fazia, por exemplo, vinha muito de Belém. Outros professores vinham de Belém para fazer formação com os professores, ou então vinha de outros municípios, do garrafão, de Ourém, vinha outros professores fazer estágio e aí já pegava aqueles professores da rede municipal daqui para fazer uma formação com a gente. (Professora 9, 2023).

Essa informação é nova para mim.

Dez anos atrás, as pessoas vinham muito fazer estágio. Aproveitavam aqueles professores para formar outros professores assim, ele mesmo se formando, não é? Às vezes a gente nem se deslocava para ir para outras cidades. Fui para Santa Maria uma vez fazer uma formação de matemática lá, que tinha uns alunos se formando em matemática, a gente tinha se deslocado aqui para fazer o curso de matemática em Santa Maria, porque ficava mais próximo da gente e de outros professores se deslocar para lá para esses professores que estavam se formando em matemática estagiar, então já pegava os professores para fazer o estágio deles. A gente se tornava aluno deles. Na realidade, para eles fazerem a formação deles. (Professora 9, 2023).

Em relação à vinculação, rupturas e superações nessa relação entre o inicial – que nunca é tão inicial – e o continuado, Freire (1991, 1996, 2003) em seus textos, sempre suscitou a ideia de contínua aprendizagem, de que o ser humano passaria sua vida aprendendo, mudando de pensamentos, de opiniões, se desfazendo e se refazendo, por isso, a proposta de formações e não de uma única formação, pois, a formação inicial é basilar para se tornar professor (a), porém, é inegável a importância da formação continuada para se permanecer professor (a). Visto que, no decorrer da caminhada, sonhos, anseios, expectativas, a emoção do professorado vai se esvaindo diante das dificuldades que permeiam a vida do (a) professor (a) como: salários baixos, atos de violência nas escolas, sentimentos de incapacidade, de inferioridade etc. Posto isto, a formação continuada colabora para que o (a) professor (a) adquira novas aprendizagens e expectativas ante a profissão, mas também e principalmente, ajuda-o a resgatar expectativas antigas e reelaborar suas primeiras aprendizagens adquiridas, se essas dialogarem com o seu tempo presente e o seu lugar de atuação.

Os (as) narradores (as), cientes que (a) professor (a) precisa ser pesquisador (a) da própria prática e não somente um pesquisador de academia, sugerem ações que possivelmente colaboraram/colaboram e podem colaborar com a formação continuada no município de Capitão Poço. Conforme as narrativas posteriores.

Que sugestão você daria para a melhoria da formação continuada?

Acredito que eles (SEDUC/SEMED) deveriam se unir mais assim para conversar com o professor, porque cada caso é um caso, né? Como falei às vezes, o professor está em uma sala de aula, ele está sozinho. Ele não tem um ajudante e às vezes ele pega um aluno com deficiência, com algum distúrbio. Agora está tendo muito esses alunos com autismo. Que antigamente a gente nem ouvia falar de autismo, agora é tanta criança com autismo que a gente é, às vezes a gente nem sabe que aquela criança tem autismo, às vezes a criança não tem nem nenhum diagnóstico. A gente chega na sala que a gente vai dar de supetão com aquela criança que tem aquele diagnóstico, né? E a gente não está preparado e a gente não sabe como agir. Acredito que eles tinham que fazer uma formação com a gente para poder dizer, olha o assunto de vocês, vão ter isso, isso, alguma coisa assim pra gente poder se se qualificar melhor pra gente poder atender, né? (Professora 7, 2023).

Essa formação do estado, por exemplo, trabalho no estado há um bom tempo. E é a primeira formação que tem.

Então é mais quantidade, né? Sim, e de preferência no início do ano letivo, porque a gente pega uma formação dessa já no final. Já no terceiro bimestre, né? Aí o que vai acontecer, a gente vai ter que correr e aí não vai dar tempo, a criança não consegue avançar e o professor acaba se estressando, né? Porque as cobranças são muitas. Essas formações deveriam ser sim em maior quantidade. Maior quantidade e de preferência no início do ano letivo. (Professora 8, 2023).

“Que as formações sempre sejam no início do ano e que que tenha mais e mais vezes para que venha melhorar o ensino-aprendizado do aluno”. (Professor 10, 2023).

A necessidade de formações ocorre por sermos seres inacabados, incompletos (Freire, 1991), seres que precisam estar permanentemente em busca de mais, de avanços e de melhoras. Mas não existe apenas a formação continuada – apesar desta ser foco desse escrito – temos a mais a formação inicial, a formação pessoal do sujeito (a)-professor (a), a formação do (a) professor (a) em contato com o (a) aluno (a), pois “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (Freire, 1996, p. 25). Diante disso e sabendo que a formação continuada de professores (as) é uma só das formações que se apresentam para os (as) professores (as), Freire (2003) garante a importância de todas elas dizendo que:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (Freire, 2003, p. 28).

Freire coloca em jogo a práxis docente que, ao gerar uma reflexão sobre as experiências, pode formar. Mas é necessário que os professores possam se dar conta disso e passem a reconhecer tal formação e é a partir desse momento que começa a relação entre formação inicial e continuada. Sobre o tipo de continuidade que há na formação continuada, existem diferentes

concepções, sendo uma delas a oportunidade de o professor repensar sua prática ou até mesmo fechar lacunas de uma formação inicial defasada. Sendo assim, há uma importância em dar continuidade na sua formação, principalmente quando se é professor (a), pois uma formação continuada ajuda a conhecer o alunado e a se autoconhecer, como considera a professora 16.

Você considera a formação continuada importante para o professor, por quê?

Sim, porque como já tinha falado antes, né? É assim. É uma formação que vai reciclando a gente, né? O tempo todo a gente vai aprendendo cada vez mais e a gente não fica na mesmice, a gente não cai naquela rotina de fazer só daquele jeito que a gente acha que tem que ser feito. A gente com as formações visa a dificuldade que o aluno tem. A gente já tem um olhar mais crítico para dizer, olha esse daqui não vai aprender desse jeito, mas dessa outra forma aqui vai dar certo com ele. Se essa forma aqui deu certo com aquele outro, mas com esse aqui não dá esse aqui eu vou ter que arranjar uma outra maneira para que ele venha a aprender a ler para que ele venha aprender a conhecer a palavra, conhecer os números. Então assim, ajuda muito. Ajuda muito, prepara muita gente para ir nesse ponto de vista. Para que a gente não ache que uma turma com 21 alunos, eu tenho que ter só um método para ensinar todos os 21, se eu sei que ali o método não vai funcionar com 5 ou 10 alunos e eu vou em busca. E as formações da prefeitura é assim, ela sempre nos bota em busca de soluções para aqueles alunos que eles não estão alcançando o objetivo que a gente pretende, que é alfabetizar. (Professor 5, 2023).

Em síntese, ao atentarmos para tudo o que foi narrado, reconhece-se que as formações têm vindo de cima para baixo, de um projeto transnacional, por isso importa revelar e desvelar (conhecer) a formação de professores (as) para depois propor uma formação outra, reconhecendo a urgência da decolonialidade e das pedagogias decoloniais no município estudado, pois do lugar onde o (a) professor (a) estar ele (a) deve ser resistente, trabalhar nas brechas, para que um dia possamos contemplar um currículo e uma formação continuada alterada e não mais colonial.

5.5 Por que a urgência da decolonialidade e das pedagogias decoloniais no município?

O debate sobre a colonialidade se configura de duas formas, conforme Casanova (1963), sendo um colonialismo externo e interno. Posto que historicamente, a região Amazônica sempre foi pensada de fora para dentro e de cima para baixo, suprimindo os saberes locais e regionais e convencionando os saberes estrangeiros ou até mesmo do Sul e Sudeste do país. Dessa forma, instituições hegemonicamente eurocentradas tem reproduzido um processo educativo e formativo que atinge alunos (as) e professores (as) no sentido desses sujeitos não se reconhecerem como participantes junto a esses processos e nem de perceberem o contexto escolar como importante locus de estudo diante das pesquisas amazônidas.

É importante que ocorra a justiça epistêmica e a emancipação dos povos e de seus direitos de representar o mundo. Visto que desde a implantação da educação jesuítica, a vida, modos de viver, aprender e ensinar dos povos violentados foram negados dentro do processo de colonização, e hoje na colonialidade, não contamos nossa história do início, fomos ensinados a iniciá-la do meio, da versão dos saqueadores, rememorando a cada dia os aspectos sociais, econômicos, educacionais coloniais que nos foram ensinados. Por causa disso, ao longo de nossas vidas, temos anulado totalmente a nossa ancestralidade e isso é cruel com quem tanto lutou, e é cruel com nós mesmos que tanto temos lutado para garantir o básico, o direito à vida e a liberdade.

Assim, a decolonialidade apresenta-se como ferramenta de luta, pois age abrindo caminhos para aqueles e aquelas violados de forma simbólica e física pela colonialidade do ser, do saber, e do poder (Palermo, 2014; Quijano, 2014; Dias, 2021). 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.

Freire (1983), indica que sem a atualização profissional, o (a) professor (a) pode afetar e impedir que o processo de ensino-aprendizagem alavanque nos espaços educacionais formais e não formais, não conseguindo atender as especificidades da contemporaneidade de seus (suas) alunos (as) e do espaço que está inserido. Compreende-se, portanto, que há a necessidade de ressignificação nos processos de formação de professores (as) visando saberes e vivências locais, embasados em uma perspectiva decolonial.

A necessidade desse embasamento se dá, devido a perspectiva decolonial ouvir as vozes, sejam elas dos ribeirinhos, dos assentados, dos quilombolas, indígenas, mulheres e homens negros, vozes de crianças, vozes que foram silenciadas por tanto tempo e que ecoam nas escolas, no território paraense, na Amazônia, no mundo. Também ecoam os gritos, as lutas, a força ancestral dos povos que manifestam seus saberes culturais nas suas práticas laborais diárias dentro do espaço amazônico. (Coelho, 2020).

Posto isto, temos como desafio nessa subseção, mostrar a prática, os sujeitos, o contexto e depois o que a teoria colabora para essa questão da formação continuada de professores (as) em perspectiva decolonial em Capitão Poço.

Os sujeitos de Capitão Poço são professores (as) que recebem habitualmente alunos (as) do campo (quilombolas, posseiros, indígenas, extrativistas, etc.) e da cidade, por isso há a necessidade de que sua prática pedagógica (sua pedagogia ou pedagogias) abarque a diversidade existente dentro dos espaços escolares e que há no próprio município, pois é importante que o (a) aluno (a) chegue à escola e se sinta representado, valorizado, acolhido e não excluído, pois é possível “que crianças e jovens cuja educação se baseie numa subalternização de sua cultura originária pela valorização de outras culturas, tendem a “educar-se” no sentido de negar suas identidades culturais”. (Silva, 2020, p. 213). No caso, dessa “identidade” não ser alienada e oprimida, vale a pena considerá-la em todo o processo de ensino e aprendizagem, por isso, a importância de não valorizar somente o ser, mas o universo simbólico, vivo e pulsante que envolve esse ser, pois, as culturas não devem ser só reconhecidas, mas enaltecidas.

No quesito relacional do estudo com o contexto social, ressaltamos que as pesquisas sobre pedagogias decoloniais são muito pertinentes à toda a comunidade escolar e à Educação, visto que, além dessas propostas insurgentes valorizarem os saberes e fazeres dos (as) professores (as) e alunos (as) (Arroyo, 2014) amazônicos (as) em sala de aula, *suleiam*⁷ formações outras para os (as) professores (as) dessa região, possibilitando o avanço na profissão e na própria formação humana desses (as) sujeitos (as).

Sobre a contribuição da perspectiva decolonial para a formação continuada de professores (as) em Capitão Poço, acredita-se na possibilidade da aceitação dos (as) professores da cidade, mas pouco se observou em suas falas o descontentamento frente ao sistema educacional vivido. Mas ao observamos os (as) professores (as) do campo, é visível como levam junto de si atos de rebeldia e subversão perante a educação que está posta.

Sendo assim, se a decolonialidade simboliza resistência, podemos dizer que pedagogias decoloniais representam resistência, de modo específico, no campo educacional. Com isso, apresentamos o trecho abaixo, pois é sobre a narrativa de dois professores do campo (indígenas) que tem resistido com seus corpos e mentes ao processo colonial que tem atingido a Educação. Assim, com suas pedagogias da resistência, como pontua Catherine Walsh (2013), esses (as)

⁷ Ser guiado pelo Sul e não pelo Norte Global. Ver o texto **Por que *sulear*? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica** de Marcio D’Olne Campos, onde o autor trata do assunto dizendo que “SULear problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica, nos desvinculando ou nos desarraigando do Norte como referência universal”. (CAMPOS, 2021, p.139).

professores (as), em especial os do campo, tem conseguido caminhar em seus caminhos transgressores.

A pergunta foi sobre séries multisseriadas. Se existem ou não nas escolas estaduais e municipais de Capitão Poço. E nos foi respondido que:

Existe sim. Ainda existe por conta que nas escolas, nos interiores, na cidade não, mas nos interiores, como são poucas crianças. O número de alunos são poucos e aí não tem como formar uma turma com um, dois alunos, então se faz o multissérie que é pra suprir todas as crianças. Sabe que não é fácil, mas existe. Na aldeia, eles assim, eles querem um professor nem que seja só para um aluno, mas eles não gostam de multisseriado lá. Na aldeia que eu trabalho, não sei nas outras.

Outra pergunta que marcou muito o aspecto da resistência foi esta: Você gosta de ser professor, por quê? O que levou você a ser?

O que me levou a ser professor foi também por uma necessidade que na minha aldeia não tinha professor. E às vezes o professor ficava com os alunos, ficava muito vazio quando entrava de férias, passava um período mais longo e ficava sem estudar. E aí quando contratava professor ou removiam ele para outro lugar, passava um bom tempo os alunos sem estudar. Aí eu passei a me interessar para que eu pudesse ensinar os alunos da minha aldeia ou outras aldeias que viessem estudar. Dá um melhor para eles, para que eles viessem a não perder aula, entendeu?

Assim, embasados em Palermo (2014, p. 17), reafirmamos a urgência da decolonialidade e das pedagogias decoloniais no município de Capitão Poço, pois seguir a perspectiva decolonial,

el cómo ir generando espacios dentro del mismo sistema institucionalizado, para pensar y hacer en orden a ensayar acciones tendientes a proponer una pedagogía que desprendiéndose de los modelos instituidos – alcance un futuro decolonial pluriverso.

Sendo assim, as pedagogias decoloniais só reforçariam ainda mais os atos de resistência e subversão demonstrada na prática pedagógica dos (as) professores (as) de Capitão Poço, uma vez que mesmo sem conhecerem seu conceito já manifestam indícios de decolonialidade, pois “a decolonialidade surge no mesmo movimento genealógico da colonialidade e da modernidade como mito sacrificial, mas sendo compreendida a um só passo como atitude e razão decolonial”. (Dias; Abreu, 2020, p. 02). Posto isto, resta a certeza que:

não é possível enfrentar a invasão cultural, a colonialidade e o colonialismo intelectual e pedagógico se não aprendermos a estabelecer outra relação com o saber local, com as histórias de vida dos educandos, com as necessidades concretas dos movimentos sociais, com os desejos e os medos das classes populares. (Mota Neto, 2017, p. 8).

Por esses motivos, e por muitos outros que ainda serão desvendados, as pedagogias decoloniais importam para o município de Capitão Poço, assim como importam para o mundo inteiro.

6 CONSIDERAÇÕES

Um caminho extenso foi percorrido até aqui e com certeza muito ainda há para caminhar. Mudanças de rotas, de escritas e de pensamento foram feitas, tudo para tentar “fugir” do cientificismo e de seu ego inflado, que ao longo do tempo, tem guiado e validado as pesquisas brasileiras. Dessa forma, sendo propósito da pesquisa tentar contribuir com os estudos sobre formação continuada de professores (as) em perspectiva decolonial, buscou-se desde a primeira seção romper com a escrita neutra/engessada e se posicionar, revelando que a minha vida/meus caminhos existenciais reflete/refletem muito nessa obra. Ademais, sou consciente que além do reflexo da minha vida, essa pesquisa também foi atravessada por outras vidas (colaboradores/narradores, professores-avaliadores, colegas-amigos) nos momentos singelos de diálogos e trocas vivenciais.

Com isso, aponta-se que foram muitas as contribuições da pesquisa para a formação da pesquisadora, tais como: o entendimento que a sociedade capitalista e colonial nos sufoca todos os dias com os seus padrões sociais que negam modos “outros” de viver e ser, que aqueles (as) que sentem na pele as dores/feridas coloniais, tem grandes chances de buscar uma outra perspectiva de vida, uma perspectiva decolonial, e a toma não só como uma teoria e método/razão e atitude, mas faz da mesma uma opção de vida diária, pois a busca precisa ser constante contra a atroz colonialidade.

Assim, tendo uma mudança mais efetiva de pensamento, ou mesmo, dado o giro decolonial durante a construção da pesquisa, chegou-se à algumas considerações que não arriscamos a dizer que são finais, pois como dito anteriormente, um longo caminho já foi trilhado, mas ainda há muito a percorrer.

Uma das considerações é em relação ao desafio de construir uma pesquisa decolonial, dado que é fato que os pressupostos teóricos e metodológicos modernos/coloniais ainda tem conduzido a forma que muitos pesquisadores se aproximam, conhecem e investigam o “objeto de estudo” ao qual se pesquisa, pois mesmo que haja uma intencionalidade em construir uma pesquisa decolonial, um momento ou outro recorreremos à propostas coloniais, a um modelo cartesiano, neutro e engessado de pesquisar e fazer pesquisa, uma vez que são modelos postos e enraizados no sistema educacional brasileiro desde a Educação Infantil até a universidade nos

cursos de pós-graduação. São saberes/poderes que foram historicamente determinados para o sistema-mundo moderno-colonial. Diante disso, o (a) pesquisador (a) que busca seguir a perspectiva decolonial, imerso no contexto de mundo apresentado, primeiro resiste ao modelo colonial, depois procura por modos outros de pesquisar, anseia por uma possível reconfiguração geopolítica de saberes outros e acredita numa retratação da dívida histórica do Norte Global para com o Sul Global.

Desse modo, considera-se importante começar a abrir gretas (Walsh, 2019) no âmbito acadêmico, pois as fendas de hoje podem ser alargadas por outros pesquisadores que ainda virão, trazendo novas e inúmeras possibilidades para a pesquisa brasileira/amazônica.

Sobre as contribuições desta pesquisa para outras/novas pesquisas sobre formação continuada e decolonialidade, este estudo justifica-se tanto no intuito de ter conseguido responder sua problemática, que se constitui da seguinte maneira: Como as pedagogias decoloniais podem contribuir para formação continuada de professores que atuam em Capitão poço? – que será respondida nas próximas considerações que serão feitas – Quanto para construir sentidos e produzir conhecimentos na área da Educação através das narrativas dos (as) professores-colaboradores, reconhecendo o protagonismo que lhes pertence e sempre pertenceu no momento que se busca pesquisar sobre a formação continuada desses (as) profissionais. Nessa direção, a proposta da pesquisa traz consigo a possibilidade de fazer avançar o tema da pesquisa, tanto em nível teórico (acerca da formação de professores), quanto em nível contextual, considerando que o local da pesquisa é um município do Pará. Nesse sentido, evidencia-se a relevância e o potencial científico e social a justificar a pesquisa.

Apontamos outras considerações pertinentes à pesquisa, como a que revela que o pensar e fazer decolonial e a interculturalidade crítica aparecem como proposições de formação pessoal e profissional para o (a) professor (a), pois consideram a alteridade, respeitam e valorizam os sujeitos subalternizados e seus saberes, se contrapondo a ideologia eurocêntrica do colonialismo. Mas é importante entender que a decolonialidade e a interculturalidade crítica não são semelhantes, mas sim complementares, onde cada termo possui seu significado, apesar de seus propósitos se voltarem para uma sociedade e uma educação crítica e emancipada, cada uma possuindo a sua importância. Nisso, sinaliza-se que a decolonialidade e a interculturalidade crítica contribuem significativamente para uma formação outra, distante das amarras coloniais. No mais, e já respondendo a problemática que guiou esta pesquisa, adentramos nas pedagogias decoloniais que muito podem contribuir para a formação continuada de professores que atuam

em Capitão poço, pois elas revelam que a Educação está para além da escola, pois não se prende a conhecimentos sistematizados, enquadrados no espaço escolar, mas valoriza desde os saberes formais até os saberes informais, ditos saberes culturais produzidos e compartilhados por povos que muitas vezes se quer adentraram uma escola.

Essas pedagogias, ajudam o (a) professor (a) a contextualizar os diversos saberes, jeitos, vivências, modos de vidas e de viver que cotidianamente encontra nos espaços educacionais com a sua formação pessoal, profissional e com a sua práxis pedagógica. Sendo que essa perspectiva busca reconhecer e valorizar as alteridades como exterioridade negada pelo sistema-mundo moderno-colonial. Capitão poço sendo um lugar que acolhe muitos povos, necessita de uma Educação, de professores (as) e de pedagogias outras que sejam subversivos (as) a um modelo educacional, formativo e pedagógico unificado e aprisionador como o que se encontra em vigência.

Diante disso, aproveitamos para demonstrarmos também o alcance dos objetivos, onde desejou-se compreender as contribuições das pedagogias decoloniais à formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de Capitão Poço e como objetivos específicos, desejou-se identificar políticas públicas no âmbito municipal que incentivem à prática das Pedagogias Decoloniais na formação de professores (as), enunciar o nível de conhecimento de profissionais da educação de escolas públicas em relação as pedagogias decoloniais, caracterizar indicativos de (de)colonialidade na política de formação continuada de professores (as) da SEMED – Capitão Poço e abordar, por meio do estado do conhecimento, a discussão sobre a formação de professores em perspectiva decolonial.

Para isso, propomos uma metodologia que levou em consideração o objeto de estudo e a técnica da coleta de dados, assim, optou-se por uma pesquisa de campo em perspectiva decolonial – que foi pautada no diálogo entre pesquisadora e pesquisados (as), partindo de um documento constituído por temáticas que abordaram os assuntos discutidos. Com base em tais argumentos, optou-se por uma pesquisa qualitativa, pois a pesquisa de campo encontra-se imbricada na pesquisa qualitativa.

Para a produção da metodologia e da pesquisa em um todo, utilizou-se referências sobre pedagogias decoloniais que foram produzidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, mais especificamente produções vinculadas ao GEPEIF, como as produções *stricto sensu* de Correa (2022) e Coelho (2021) que também se encontram vinculadas

à RPPDA. Também, buscou-se subsídio nos referenciais teórico-metodológicos, sendo um deles o estado do conhecimento sobre produções *stricto Sensu*, somando assim, com a construção da teoria e do método desta pesquisa.

Por fim, ou talvez para início da discussão, a pesquisa de campo em perspectiva decolonial, ajudou a pesquisadora a identificar que a formação continuada de professores (as) em Capitão Poço não segue a perspectiva decolonial, pois ela é permeada pela colonialidade e se fortalece ainda mais no contexto capitalista vigente, uma vez que esta formação provém de ações que a SEDUC desenvolve em parceria com grandes empresas privadas como: o grupo Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC) – faz parte do escopo da PARC a Associação Bem Comum, a Fundação Lemann e o Instituto Natura – que visa o lucro e a manutenção da exploração e dominação do corpo escolar e da própria Educação. Assim, essas formações provêm de uma educação colonizada, de políticas educacionais forjadas pelo sistema capitalista que assentam-se em uma sociedade moderno-neoliberal. Dessa forma, o contexto que se insere essas formações não permite que as mesmas sejam decoloniais, pois percebeu-se que em um contexto mais amplo temos o capitalismo, que determina as leis e diretrizes educacionais, em um contexto mais específico, temos além do capitalismo, o conservadorismo para fortalecer o colonialismo nas formações que são repassadas aos professores (as) de Capitão Poço.

Porém, apesar de tudo o que foi apresentado, isso não significa que os (as) professores (as) não sejam, ou mesmo, que o germen da decolonialidade não esteja surgindo entre essa classe trabalhadora no município pesquisado. Aponta-se isso, porque por meio das narrativas dos (as) professores capitão-pocenses percebeu-se que há resistência contra as formações que provêm da Secretaria de Educação, principalmente por parte dos (as) professores (as) que atuaram ou atuam nas escolas do campo, pois os (as) mesmos (as) apontam ser necessário que a formação continuada seja pensada a partir dos (as) próprios (as) professores (as), das suas necessidades, do seu contexto social e cultural, reiteram também, que são poucas as formações que ocorrem no município e que as que ocorrem de modo presencial são muito mais aproveitadas do que as que ocorrem à distância. Além de que os (as) professores (as) reconhecem a riqueza que existe em Capitão Poço e apontam que isso poderia sim somar com as suas formações profissionais e pessoais, já que o lócus de pesquisa é o lugar de trabalho, mas também é a moradia desses (as) sujeitos (as).

Tendo exposto alguns pontos e contrapontos decoloniais acima, ratificamos que ainda existem muitos outros para discutir, visto que a BNCC é o documento que tem regido a educação do município em questão, igualando Capitão Poço e sua educação, as demais cidades e educações no Brasil que seguem paradigmas dominantes; existe também a supervalorização das escolas da cidade e da educação urbanocêntrica em detrimento das escolas do campo e da educação do campo. Por outro lado, temos o povo do campo lutando contra as turmas multisseriadas em suas escolas, onde esse mesmo povo tem buscado formação inicial para que sua comunidade não fique sem professores (as), revelando sua resistência e insurgência, sua força decolonial.

Com isso, as conclusões da pesquisa à luz da decolonialidade são que as pesquisas decoloniais fogem do reducionismo proposto pelo positivismo, já que a mente e o fazer humano ultrapassam aquilo que as abordagens qualitativa ou quantitativa podem analisar. Posto isto, a perspectiva decolonial responde bem ao se pensar em um projeto novo de nação e educação, ou particularmente, uma formação continuada outra, pois ela faz uma crítica ao capitalismo e traça um enfrentamento contra os princípios coloniais, além de assegurar princípios humanos a um mundo tão distante de sua própria humanidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, W. F.; DIAS, A. S.; OLIVEIRA, D. B.; SILVA, E. S. Formação de professores na Amazônia paraense: Uma caracterização. *In*: ABREU, W. F.; DIAS, A. S.; OLIVEIRA, D. B.; SILVA, E. S. (org.). **O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia como Lócus de Humanização e Formação de Sujeitos**. Belém: RFB editora, 2021. p. 47-63.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e as novas etnias**. 1ª edição. Manaus: UEA edições, 2011.

ALONSO, Sara. **Os Tembés de Guamá**: processo de construção da cultura e identidade Tembés, Rio de Janeiro, 1996.

ALVES, A. de B. O pós-colonialismo: por uma nova epistemologia das ciências sociais no sul. **Revista de História Bilros**: História(s), Sociedade(s) e Cultura(s), v. 5, n. 8, p. 50-64, 2017.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. **Alteridad 10. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación**, 2011, n 10.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun. 2003.

AVANCINI, M. **Correção de rumo**, 11 set. 2011. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/correcao-de-rumo/>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BASTOS, Robson dos Santos. **A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR**: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico, 2013, 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém – Pará, 2013.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 30 Jan. 2023.

BORDA, Orlando Fals. **Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio**. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.

BRASIL. **CADERNO SECAD 2/MEC**. Educação do Campo: diferença mudando paradigmas. Brasília-DF, 2007.

BRASIL. **A Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 da Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm. Acesso em: 19 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. [Edição extra – seção 1].

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.) **Educação do campo**: identidades e políticas públicas. Brasília, 2002 (Coleção Por uma Educação do campo).

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da pedagogia às pedagogias – formas, ênfases e transformações**. 203f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CAMPOS, Marcio D' Olné. Por que SULEar? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica, p. 10-35. *In* Dossiê Sulear, **Revista Interdisciplinar Sulear**, Unidade Acadêmica Ibirité UEMG, Ano 2, n.2, Belo Horizonte, MG: EdUEMG, 2019. Disponível em <http://revista.uemg.br/index.php/Sulear/article/view/4140/2410>. Acesso em: 04 fev. 2023.

CAMPOS, Márcio D'Olné. Por que SULEar? Marcas do Norte sobre o Sul, da Escola à Geopolítica. *In*: LIMA, Adriane Raquel Santana de *et. al.* **Pedagogias Decoloniais na Amazônia**: fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021. p. 135-167.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).

CARVALHO. Fabricio Aarão Freire. **Financiamento da Educação**: do FUNDEF ao FUNDEB – repercussões da política de Fundo na Valorização Docente da Rede Estadual de Ensino do Pará – 1996 a 2009. 267f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARDOSO, Silná Maria Batinga. **Indícios de uma perspectiva (de) colonial no discurso de professores (as) de Química**: Desafios e contribuições. Salvador, 2019. 105 f.; Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, 2019.

CASANOVA, P. G. “Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo” em América Latina. **Revista do Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales** (Mexico) ano VI, nº 3, julho-setembro. 1963.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. **Rev. Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, p. 1-20, 2020.

COATSWORTH, John H. Globalization, Growth, and Welfare in History. *In*: Suárez-Orozco,

M. M., Qin-Hilliard, D. B. (Orgs.). **Globalization: Culture and Education in the New Millenium**. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 2004, p. 38-55.

COELHO, Pollyana Santos. **Educação das relações étnico-raciais e decolonialidade na formação de professoras (es) de ciências naturais**: reflexões sobre identidade étnico-racial, direitos humanos e ensino - São Cristóvão, SE, 2020. 180 f. Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos. **Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na tríplice fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia**: um olhar decolonial na educação ribeirinha. 2020. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/mariaauxiliadora.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

COELHO, José Rondinelle Lima. **Os Tembé na cidade**: territorialização, trajetória e história dos Tembé que residem em Capitão Poço/PA. 2019. 219 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

CORREA, Maria Francisca Ribeiro. **Entre o Rio e a Mata**: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas Ilhas de Abaetetuba. Tese. Universidade Federal do Pará. Belém. 2022.

DIAS, Alder de Sousa. **As Pedagogias Decoloniais na produção *Stricto Sensu* em Educação no Brasil**: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas. Tese. Universidade Federal do Pará. Belém. 2021.

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

DIAS, A. S.; ABREU, W. F. Possibilidades às pedagogias decoloniais a partir de práticas educativas com crianças ribeirinhas na Amazônia. **Cadernos de Gênero e Diversidade**. v. 7. p. 136-159, 2021. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/f650/aca3a2ca930d27f7e478780b8d4da5f70d38.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2024.

DIAS, F. R. N. E; CICILLIANI, G. A. Pela narrativa dialógica... Os movimentos de constituição de formação de professores a partir do interior da escola. **25ª ANPED**. Pôster. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt2>. Acesso em: 15 ago. 2022.

DONATO, H.; DONATO, M. (2019). Etapas na Condução de uma Revisão Sistemática. **Acta Médica Portuguesa**.

DULCI, T.M.S; MALHEIROS, M. R. **Um giro decolonial à metodologia científica**: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. Esporales, Edição Especial. Janeiro, 2021.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr. 2016.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação**: na idade da globalização e da exclusão. 2. ed. Trad. Ephaim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lucia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUSSEL. **Filosofia da Libertação na América Latina**. 2. ed. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/UNIMEP, 1977.

DUSSEL, Enrique. **1492 – o Encobrimento do Outro**: a origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica C. O campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. (org.). **Contribuições para a 9 construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, Fagner. METODOLOGIAS DECOLONIAIS: um museu de grandes novidades? **Cadernos de estudos culturais**. v. 2, p. 77-88, jul./dez. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14^a ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FREIRE, P. **Educação e mudança**". 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Medo e Ousadia** - O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Edytora, 2002 (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. Contexto: São Paulo, 2001.

GRIZORTI, Wagner. **Decolonialidade**: uma análise da formação continuada de docentes da rede estadual de ensino no município de Foz do Iguaçu/PR. Foz do Iguaçu, 2020.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política (ILAESP), Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina.

HAGE, Salomão A. M. A **Multissérie em pauta**: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. 2008. Disponível em:

https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Formação Docente, Culturas, Saberes e Práticas**: Desafios em face das Territorialidades e Socioculturaldiversidade da Amazônia. 2011. Disponível em:

<https://pt.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/formao-docente-culturas-saberes-e-praticas-desafios-em-face-das-territorialidades-e-socioculturaldiversidade-da-amaznia-salomo-mufarrej-hage>. Acesso em: 17 nov. 2022.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2023.

IBGE. **Cidades**: downloads, 2017. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/capitao-poco/panorama>. Acesso em: 10 fev. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **cidade@**. 2021. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **cidade@**. 2017. Disponível em:

cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 20 abr. 2022.

JORDÁN, J. A. **Propuestas de Educación Intercultural Barcelona**: CEAC,1996.

JOSÉ FILHO, Pe. M. Pesquisa: contornos no processo educativo. *In*: JOSÉ FILHO, Pe. M; DALBÉRIO, O. **Desafios da pesquisa**. Franca: UNESP – FHDSS, p. 63-75, 2006.

LEAL, Francy Eide Nunes. **Pedagogias quilombolas – considerações sobre as possibilidades de uma educação escolar quilombola em Minas Gerais**. 282f. Tese

(Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola** – teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MADER, D. A.; MUELLER, R. R. **A relação entre políticas públicas e as concepções de Estado**. In: XIV Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, 2018, Santa Cruz do Sul RS. Seminário Nacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar, 2007. p. 127-159.

MARINHO, L. G.; VALE, P. N. Uma análise comparativa entre educação do campo x educação urbana. In: Jornada Internacional Políticas Públicas, VIII., 2017, São Luís, MA. **Anais de Eventos**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017. p. 1-10.

MAUES, Olgaíses Cabral. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, maio-ago. 2021.

MENDES, Luiz Otavio Rodrigues; PEREIRA, Ana Lucia. Revisão sistemática na área de Ensino e Educação Matemática: análise do processo e proposição de etapas. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 196-228, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i3p196-228>. Acesso em: 29 ago. 2022.

MIGNOLO, W. Epistemic disobedience and the decolonial option: a manifesto, In: **Transmodernity**. 1(2), 2011, p. 44-66.

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, n. 34, p. 287-324, 2008a.

MIGNOLO, Walter. **La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso**. Tabula Rasa. Bogotá – Colombia, n.8, p. 243-281, Jan-jun. 2008b. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

MIGNOLO, W. *et al.* **Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la Liberación e nel debate intelectual contemporáneo**, 2 ed. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

MIRANDA, Julia Cleide Teixeira de. **O Ritual da Festa do Moqueado: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembé-Tenetehara**. 2015. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

MORAES JUNIOR, Henrique de. **Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembé Tenetehara e o Ensino de Filosofia: olhar decolonial e intercultural na Amazônia paraense.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M.; NEZ, E. Estado de Conhecimento: a metodologia na prática. **HUMANIDADES & INOVAÇÃO**, v. 8, p. 69-81, 2021.

MOROSINI, Marília. **Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário.** Brasília: Inep/Ries. 2006. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489875. Acesso em: 20 ago. 2022.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** 2015, 370f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

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: 10 ago. 2023.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da; SILVA, Heraldo Aparecido. Experiência, filosofia e educação: a formação humana na modernidade e uma alternativa de estudos para o campo da filosofia da educação na contemporaneidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.** n° 27, nov./2016-abr/2017, p. 69-85.

NASCIMENTO, M. C. S.; CARDOSO, M. E. M. **Caracterização de Agroecossistemas de quintais na comunidade rural Barro Vermelho em Capitão Poço, nordeste paraense.** 2022. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal Rural da Amazônia, Capitão Poço, 2022. Disponível em: <http://bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/2063>. Acesso em: 03 mar. 2023.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil.** Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251005/1/Nunes_CelydoSocorroCosta_D.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

OLIVEIRA, B. R.; DULCI, L. C. O professor e a escola no processo de implementação de políticas públicas em Educação. *In.*: JARDILINO, José Rubens Lima *et. al.* **Formação e políticas públicas na educação: profissão e condição docente.** Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 181-208.

OLIVEIRA, C. S. **Descentralização e participação popular nos anos 90**: o caso do orçamento participativo de Belo Horizonte. 2010. 170f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, I. A.; DIAS, A. S. Ética da libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social. Caxias do Sul, **Conjectura**, v. 17, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática da “diferença” e da exclusão social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônicos. Belém-Pará: CCSE-UEPA, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é Pedagogia Decolonial? *In*: LIMA, Adriane Raquel Santana de *et. al.* **Pedagogias Decoloniais na Amazônia**: fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021. p. 23-34.

OSOWISK, Irene Cecília. Dizer poético e currículo: tramas de reconhecimento. *In*: OSOWISK, Irene Cecília. **Provocações da sala de aula**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

PAIXÃO, Antonio Jorge Paraense da. **Interculturalidade e Política na Educação Escolar Indígena na Aldeia TekoHaw – Pará**. 2010. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

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

PARÁ, **Lei nº 9. 867, de 13 de março de 2023**. Institui o Programa Alfabetiza Pará, vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), em regime de colaboração com os municípios do Estado do Pará. Belém: Assembleia legislativa do estado do Pará, [2023]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pa/lei-ordinaria-n-9867-2023-para-institui-o-programa-alfabetiza-para-vinculado-a-secretaria-de-estado-de>. Acesso em: 03 fev. 2024.

PATINO, C. M., FERREIRA, J. C. Critérios de inclusão e exclusão em estudos de pesquisa: definições e porque eles importam. *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, 44, 64-84. 2018.

PÉREZ, Caroline da Matta Cunha. **Educação das relações étnico-raciais e a formação de professores**: buscas e inquietações – 2020. 151 f.; Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2020.

PLANCHARD, Émile. **Introdução à pedagogia**. Coimbra. Coimbra Editora, 1962. 224p.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

- QUIJANO, A. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. Perú Indígena, Lima, n. 13, 1992.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- RAMOS, Kellyane Lisboa; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; FRANCO, Zilda Gláucia. Elias. A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 54, p. 1-10, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17339>. Acesso em: 11 abr. 2023.
- ROSA, P. A. A perspectiva intercultural na formação docente: novos desafios, velhas questões. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 68, p. 372–393, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/39018>. Acesso em: 02 abr. 2023.
- RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. **Revista Periferia**, v.10, n.1, p. 71 - 88, Jan./Jun. 2018.
- SANTOS, Antônio Luís Parlandin dos. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural**. 282 f.: Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, D. L. dos. Desenvolvimento socioemocional na Educação Básica: reflexões a partir do Estado do Conhecimento. **Educação Por Escrito**, v. 14, n. 1, p. 1-12, jan.–dez. 2023. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/45151>. Acesso em: 02 fev. 2024.
- SEDUC/PA, 2023, disponível no portal SEDUC/CEFOR: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/cefor/modal?ptg=9015>.
- SILVA, Aracy Lopes. GRUPIONI, Luís D. (org.). **A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.
- Silva, Delma Josefa da. **Referenciais Epistêmicos que Orientam e Substanciam Práticas Curriculares em uma Escola localizada na Comunidade Quilombola de Conceição das**

Crioulas – Recife, 2017. 236 f.: Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.

SILVA, E. T. **Professor de 1º grau: identidade(s) em jogo**. 2001. 130 f. Tese (Livre-Docência) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1993.

SILVA, G. R. M. **Educação e culturas do povo tembé: representações sociais e implicações identitárias**. 252f. Tese (Doutorado em Educação, Cultura e Sociedade) -Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/glauber.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SILVA, Josieli. **Os mbya guarani professores e a educação diferenciada no território do litoral norte do rio grande do Sul: uma narrativa (auto) biográfica**. 113 f.; Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

Silva, Keise Barbosa. **Descolonizar e afrocentrar a educação infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras** - 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2022.

SILVA, Luísa. **Modernidade e desigualdades sociais**. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

SILVA E SILVA, M. O. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. *In*: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. (Org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo, Aparecida: Ideias e Letras, 2006. p. 123-151.

SODRÉ, Raimunda Conceição. **“Aqui é uma parentesa só”**: Conjugalidade, Gênero e Identidade na Comunidade de Quilombola de Narcisa – Capitão Poço/PA. 2015. 231 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

SOUZA, Carlos Henrique Garcia de. **PEDAGOGINGAS: A Pedagogia do Coletivo Casa Preta como insurgência educativa**, 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2021.

SOUSA, F. B. Corazonar o pensar e o fazer pesquisa em educação como proposta para metodologias outras: Esboços germinais. **Revista COCAR**, v.11, n.22, p. 248-266, jul./dez. 2017.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (org.). **Geografia: conceitos e temas**. BERTRAND BRASIL. Rio de Janeiro, 2006.

STRECK, D. R. Encobrimento e emergências pedagógicas na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, v. 6, p. 55–66. 2005.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, mai./jun./jul./2000.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. Instituto Lukács, São Paulo, 2013.

TRINDADE, Mariléia Pereira. **Representações Sociais sobre crianças e infâncias em teses e dissertações da Amazônia**. 2019, 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

VIESENTEINER, J. L. O conceito de vivência (*Erlebnis*) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. **Revista Kriterion**. nº 127, Jun./2013, p. 141-155. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2013000100008>. Acesso em: 23 set. 2023.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. v. 1. quito, ecuador: Abya-Yala, 2013.

WALSH, C. Gritos, gretas e sementeiras de vida: Entreteceres do pedagógico e do colonial. In: **Entre-linhas**: educação, fenomenologia e insurgência popular/ S. R. M. Souza; L. C. Santos (Org.). – organizadores. – Salvador: EDUFBA, p. 93-120, 2019a.

WALSH, C. Interculturalidade e Decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, Pelotas, Rio Grande do Sul, v. 05, n. 1, p. 6-39, jan.-jul., 2019b.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado **Tabula Rasa**, núm. 9, julio-diciembre, 2008, p. 131-152 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon. (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 115-142.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminário de Interculturalidad y Educación Intercultural. Instituto Internacional del Convenio Andrés Bello, **La Paz**, 9-11 de março de 2009.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico 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.

WARNIER, Jean-Pierre. **A mundialização da cultura**. Lisboa: Editorial Notícias, 2002.

WITT, Marcos Antônio. PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO PARA O BRASIL: imigração, colonização e políticas públicas. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica** (Recife. Online), vol. 38, p. 89-114, Jul-Dez, 2020.

ZEFERINO, A.C.S. **Ensino de história e decolonialidade**: Em busca da visibilidade das mulheres populares latino-americanas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná. Jacarezinho, p. 221. 2021.

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa: Formação continuada dos (as) professores (as) de Capitão Poço (PA): pontos e contrapontos (de)coloniais

Pesquisador Responsável: Deise Ferreira dos Santos

Nome do participante:

Idade:

Gênero:

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa de mestrado intitulado “**Formação continuada dos (as) professores (as) de Capitão Poço (PA): pontos e contrapontos (de)coloniais**” de responsabilidade do (a) mestrand(a) **Deise Ferreira dos Santos**.

Leia o que se segue e peça esclarecimento sobre a dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. A partir de uma perspectiva decolonial, a pesquisa tem por *finalidade dialogar com os (as) professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental para colher narrativas que possam colaborar para a pesquisa de mestrado que está em andamento. A pesquisa objetiva conhecer a formação continuada de professores do campo e da cidade que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em capitão poço, para assim, caracterizar e compreender os aspectos que compõem essa formação*

2. Você não terá nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderá retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

3. Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, caso não autorize que o mesmo seja divulgado.

()Autorizo/()Não autorizo que meu nome seja divulgado nos resultados da pesquisa.

4. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com **Deise Ferreira dos Santos** pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: **(96) 991548005**, e-mail: **dayseferrera@gmail.com**.

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima
descrito.

Cidade _____, Data _____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE II



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA DE MESTRADO

“Formação continuada dos (as) professores (as) de Capitão Poço (PA): pontos e contrapontos (de)coloniais”

Estimado(a) professor (a), é com muita satisfação que agradecemos sua participação nesta pesquisa, que tem como objetivo: *“Compreender as contribuições das pedagogias decoloniais à formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de Capitão Poço”*.

ROTEIRO CONSTITUÍDO POR TEMÁTICAS QUE ABORDARAM OS ASSUNTOS

DIALOGADOS

1. Diga:
 - a) Há quanto tempo você trabalha como professor (a)? _____.
 - b) Rede de ensino em que atua: () Estadual () Municipal
 - c) Local e Série/ano em que trabalha: _____.
 - d) Turno em que trabalha: () Manhã () Tarde
 - e) Sua turma tem quantos alunos? _____.
2. Você gosta de ser professor (a)? Por quê? O que levou você a ser professor/(a)?
3. Você já recebeu algum tipo de formação continuada? Se sim, qual?
4. Você considera a formação continuada importante para o professor (a)? Por quê?
5. Para você, qual é a diferença do (a) professor (a) da vila/povoado/colônia para o (a) professor (a) que trabalha no centro de CP?
6. Que sugestão você daria para melhoria da formação continuada.
7. Quais são as políticas públicas que permeiam a formação de professores (as) em CP?
8. O que você entende por decolonialidade e por pedagogias decoloniais?
9. Como as pedagogias decoloniais podem contribuir para formação continuada de professores que atuam em Capitão poço?

APÊNDICE III



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA DE MESTRADO:

**“Formação continuada dos (as) professores (as) de Capitão Poço (PA): pontos e contrapontos
(de)coloniais”**

Estimados(as) Gestor(a), Coordenador/a, secretário (a), é com muita satisfação que agradecemos sua participação nesta pesquisa, que tem como objetivo: *“Compreender as contribuições das pedagogias decoloniais à formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de Capitão Poço”*.

ROTEIRO CONSTITUÍDO POR TEMÁTICAS QUE ABORDARAM OS ASSUNTOS

DIALOGADOS

1. Diga, por favor, a secretaria e/ou escola em que você atua.
2. Fale sobre o trabalho que você realiza na escola.
3. Na sua visão como a escola deve valorizar a cultura e a identidade dos/as alunos/as?
4. No seu ponto de vista, a (s) formação (ões) promovidas pela escola /Secretaria Municipal dá/dão o suporte necessário para as escolas do município? Por quê?
5. Que formação continuada ou ações são desenvolvidas para os (as) professores (as) da cidade ou do campo em Capitão Poço?
6. Você considera a formação continuada importante para o professor (a)? Por quê?
7. Para você, qual é a diferença do (a) professor (a) da vila/povoado/colônia para o (a) professor (a) que trabalha no centro de CP?
8. Que sugestão você daria para melhoria da formação continuada.
9. Quais são as políticas públicas que permeiam a formação de professores (as) em CP?
10. O que você entende por decolonialidade e por pedagogias decoloniais?
11. Como as pedagogias decoloniais podem contribuir para formação continuada de professores que atuam em Capitão Poço?