



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

11012 - Resumo Expandido - Trabalho - 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 08 - Formação de Professores

PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO NA ESCOLA BRAGANTINA

Daniel Rodrigues Corrêa - UFPA - Universidade Federal do Pará

Waldir Ferreira de Abreu - UFPA - Universidade Federal do Pará

PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO NA ESCOLA BRAGANTINA

GT 8 – Formação de Professores

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem se mostrado um campo de estudo, pesquisa e produção do conhecimento extremamente profícuo abrangendo demandas de natureza diversa e contextos sociohistoricos e educacionais dentre os quais se evidencia a Educação do Campo que vai sendo incorporada, gradativamente, como fundamental nesse processo, projetando o campo em seus diferentes aspectos e enquanto espaço-tempo de saberes e práticas, com ênfase na discussão de um projeto emancipatório de sociedade, denunciando a precariedade das escolas do campo e a necessidade de formação dos professores.

A discussão sobre a formação de professores intensificou-se nas quatro últimas décadas do século XXI ancorada na vasta literatura sobre o tema, nos movimentos reivindicatórios e na reformulação dos currículos de formação inicial e continuada de professores, fazendo emergir diferentes demandas e exigências sociais em relação ao professorado. Essas exigências possuem enfoque na formação superior e na qualificação dos vastos conhecimentos científicos e tecnológicos, não vieram acompanhadas de políticas educacionais comprometidas com a valorização dos professores, perpetuando a lógica da formação individualizada e fragmentada.

No entanto, a empiria tem nos ajudado na elucidação de esforços de diferentes esferas governamentais, sejam elas federal, estaduais e municipais para incluir nas suas agendas de governança políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, especialmente

àqueles atuantes nas escolas do campo. Uma dessas iniciativas, foi observada no município de Bragança-PA, quando a Prefeitura Municipal através da Secretaria de Educação apresentou uma proposta de reorientação curricular e de formação continuada intitulada "Escola Bragantina em construção coletiva" implementada nas escolas da rede municipal de ensino desde 2013 e que ganhou notoriedade na Amazônia Bragantina por sua relevância no processo de construção de políticas locais docentes considerando os contextos existenciais dos coletivos escolares e por sua continuidade mesmo com as mudanças de gestores públicos e transições governamentais.

Em geral, as políticas curriculares e docentes dos sistemas públicos, são apresentadas e cobradas como verdadeiros guias. Assim, o que deveria ser uma orientação para as escolas, na prática, acaba sendo entendido como programa oficial. No caso de Bragança, há sim, desde 2013, uma orientação geral em relação ao currículo e a formação de professores, mas isso não possibilita a autonomia das escolas na elaboração dos currículos e na construção dos itinerários formativos de professores a partir de demandas locais. Entende-se que não há uma proposta pronta, acabada ou imposta por um decreto, mas que sendo construída no processo, mobilizada pelas mudanças próprias da dinâmica social e considerando a atual conjuntura sociohistórica educacional e que entendida por gestores públicos como fio condutor às políticas locais.

Assim, a formação de professores deve ser assumida a partir de uma esfera politicamente estratégica para o sistema educacional com base em princípios éticos, didáticos e pedagógicos. Não deve ser pensada no vazio, mas construída com base em um processo coletivo e colegiado no interior da própria escola. Afinal, não se pode separar a formação do contexto social para o qual é direcionada. Não podem as práticas pedagógicas dos professores serem desvinculadas das perspectivas e necessidades da escola e de seus sujeitos.

Para Arroyo (2011), há duas ideias que apontam caminhos na construção de políticas a fim de atender o professorado campesino, quais sejam: i) urgência de formulação de políticas públicas direcionadas à formação específica para a sua formação e profissionalização; e, ii) as experiências de formação acumuladas, principalmente, pelos movimentos sociais do campo possuem elementos que poderão nortear a efetivação das políticas de formação do professorado.

Por sua ancoragem contextual nas escolas públicas do campo bragantino, esta pesquisa possui a seguinte questão-problema: *Como a profissionalização e a formação continuada de professores do campo se desenvolvem em "políticas locais" da Escola Bragantina?*

Ao longo da pesquisa buscar-se-á alcançar os seguintes objetivos: **a**) descrever a trajetória das políticas de profissionalização e de formação continuada de professores do campo no Brasil e em Bragança; **b**) explicitar condições que ensejaram a potencialização das "políticas locais" de profissionalização e de formação continuada de professores do campo em Bragança; **c**) evidenciar desafios são vivenciados por gestores públicos e equipes pedagógicas

em “políticas locais” de profissionalização e formação continuada de professores de escolas do campo bragantinas; **d)** compreender os desdobramentos das “políticas locais” no cotidiano praxiológico de professores de escolas do campo bragantinas; **e)** identificar as contribuições das “políticas locais” à profissionalização e à formação continuada de professores do campo em Bragança.

Notadamente, é imbuída nessa contextualização que, esta pesquisa se insere nos estudos sobre as políticas voltadas à formação de professores e intenciona analisar a profissionalização e a formação continuada de professores do campo nas “políticas locais” da Escola Bragantina. Assim, ao definir a profissionalização e a formação continuada como eixos centrais deste estudo e como nosso objeto de investigação, busca-se contribuir à qualificação das pesquisas sobre a implementação das políticas que vêm delineando o perfil formativo e laboral de professores.

2 MÉTODO

A pesquisa aponta para uma abordagem de natureza qualitativa, pois busca compreender os fenômenos estudados em contato direto com o objeto de estudo. Considerando esse contexto como ponto de partida para interpretar a realidade dos sujeitos investigados.

Para Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa, as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural [...] e privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (1994, p.16).

A pesquisa qualitativa, também pode ser caracterizada como “um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 60). A opção por essa abordagem tem como fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito.

Esta pesquisa também é descritiva; pois, conforme Bogdan e Biklen (1994), ao recolher dados descritivos, os investigadores abordam o mundo de forma minuciosa, já que a abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que há potencialidade para constituir uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

Uma pesquisa descritiva exige planejamento quanto à definição de métodos e técnicas para coleta e análise de dados e, por ser um estudo bastante amplo, permite o desenvolvimento de uma análise para identificação de fenômenos e explicação das relações de causa e efeito dos fenômenos. Para ampliar as possibilidades de conseguir os objetivos traçados, selecionamos como *locus* desta pesquisa o município de Bragança, Estado do Pará.

A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa estará alicerçada nos pressupostos teórico-conceituais do Grupo Modernidade/Colonialidade que vêm se constituindo referencial viável de compreender a experiência latino-americana, inclusive com seus impactos nas políticas de formação de professores, nos sistemas educacionais e nas práticas educativas. Não obstante, o referido grupo tem configurado um projeto intelectual e político robusto e consistente identificado como "projeto decolonial" ou "pensamento decolonial".

Trata-se de uma virada epistêmica, uma "inflexão decolonial" ou "giro decolonial". Para Ballestrin (2013), o termo giro decolonial, cunhado por Maldonado-Torres, “[...] significa o movimento de resistência teórico e prático, à lógica da modernidade/colonialidade” constituindo-se, redimensionamento epistêmico, questionando a racionalidade antropocêntrica. Assim, o giro decolonial é considerado por seus pensadores como um "paradigma outro" e não outro paradigma, questionando a episteme eurocêntrica com seu caráter de universalidade.

A partir das discussões do Grupo Modernidade/Colonialidade, compreende-se que se faz necessário repensar a educação, em uma perspectiva decolonizadora, com práticas que não tendenciem aspectos de dominação e dependência. Com isso, entende-se estar abrindo outras possibilidades à formação, através do "paradigma outro" (Mignolo, 2008), vislumbrando adentrar os conceitos latino-americanos, ponderando "modos Outros" de conceber, planejar, implantar e implementar processos de formação inicial e continuada de professores. A formação continuada de professores do campo exige comprometimento ético-político-pedagógico e a aproximação com novas conformações da pedagogia como ciência, constituindo-se em Pedagogias Decoloniais (WALSH, 2017).

Segundo Quijano (2002), a crítica do paradigma europeu da racionalidade/modernidade é necessária e urgente, mediante a descolonização epistemológica, possibilitando a liberação das relações interculturais e o intercâmbio de experiências. A descolonização do poder, do saber e do ser, todavia, somente é viável mediante uma atitude descolonial, isto é, uma postura crítica ante a decolonialidade e suas implicações, criticando a colonialidade em sua tripla dimensão: a colonialidade do ser, que inferioriza seres humanos diferentes; a colonialidade do saber, que marginaliza sistemas de conhecimento diferentes; e a colonialidade do poder, que hierarquiza grupos humanos e lugares para explorá-los, ou seja, vivenciar o giro decolonial e a constituição de um didática decolonial que considere a multiculturalidade e interculturalidade crítica.

Assim, a formação continuada de professores na perspectiva epistemológica proposta pela Rede Modernidade/Colonialidade e pelo giro decolonial, ancorado aos estudos de Mignolo (2008), significa estabelecer outros modos de pensar/fazer a formação docente, em que se atente à voz do educador, e ao diálogo, partindo do cenário conhecido, mas ainda pouco explorado. A formação de professores associada ao desenvolvimento profissional não é só uma possibilidade, mas deve ser entendida espaço-tempo de construção de saberes, identidade e profissionalização.

Em relação aos pesquisados, Chizzotti (2009) enfatiza que todos os que participam da pesquisa são autores de conhecimentos adquiridos e que eles devem ser elevados pela reflexão em relação ao conhecimento crítico. Sujeitos da pesquisa identificam problemas, analisam esses problemas, discriminam as prioridades e propõem ações para sua solução. Por isso, os sujeitos da pesquisa serão profissionais vinculados a rede municipal de ensino de Bragança-PA sendo gestores públicos; integrantes de equipes pedagógicas e docentes que desenvolvem atividades laborais em escolas campesinas. Dentre os critérios de escolha destaca-se o vínculo efetivo com a rede de ensino e vivências durante a implementação das "políticas locais" docentes de 2013 a 2023. No tocante a população, a amostragem será por conveniência (GONÇALVES, 2009).

As informações serão obtidas da seguinte forma: a priori será realizada a pesquisa bibliográfica, considerando autores que fundamentam o estudo, possibilitando reflexões sobre conhecimentos teóricos já produzidos sobre o tema. O estudo utilizará também como coleta de dados a pesquisa documental através da leitura de documentos institucionais e registros pedagógicos acerca das políticas implementadas. Além da análise de documentos, serão realizadas entrevistas semiestruturadas pois, se constituem em “um diálogo preparado com objetivos definidos e uma estratégia para coleta de informações do fenômeno a ser pesquisado, constituindo-se em indicadores de variáveis que se quer explicar” (CHIZZOTTI, 2009).

Considerando o referencial teórico-metodológico deste estudo, objetiva-se proceder a análise dos dados coletados, utilizando-se a técnica de análise de discurso, já que segundo Orlandi (2013) *apud* Pereira (2015, p. 28) “epistemologicamente, a pesquisa qualitativa aceita o uso da Análise de Discurso, pois analisa a materialização na ideologia e a manifestação na linguagem da teoria da Análise de Discurso”. Para a autora, o discurso é um lugar particular dessa relação que fornece indícios para tentar explicar os mecanismos da determinação histórica do processo de significação. Assim, a análise do discurso dos professores justifica-se por privilegiar o ser humano e suas condições sociais, históricas e materiais de sua existência.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Esta é uma pesquisa em andamento, cujas motivações para sua realização emergem de minha proximidade com o seu objeto e *lócus* de estudo, pois recentemente, fui estudante do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFGA) no período de 2017 a 2019 quando desenvolvi a pesquisa intitulada Formação de Professores na Amazônia Paraense: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas.

A pesquisa intencionava analisar uma política de formação de professores do campo, articulada nacionalmente e entendida como hegemônica dada seus processos basilares e sua amplitude geográfica, para entender quais foram os impactos dessa política na formação e no cotidiano do professorado dos municípios de Bragança, Tracuateua e Augusto Corrêa.

Naquele momento, já era sabido que, "políticas locais docentes" coexistiam com a

implementação do PNAIC, principalmente em Bragança o que se mostrava por vezes conflituoso, mas também produtivo em sua efetividade. Em 2013, eu compunha a equipe de coordenadores pedagógicos das escolas municipais e participei desse momento inicial. Lembro-me que, nem todas as escolas aceitaram o desafio por diferentes motivos e, penso que cada uma estava em seu direito de tomar para si ou não a proposta. A dúvida e a resistência, diante do colocado verticalmente às escolas, são atitudes necessárias à conquista da autonomia.

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

Estamos imersos e comprometidos com a etapa dos estudos bibliográficos e a partir de uma revisão da literatura, das questões motivadoras e dos objetivos do estudo, a *formação continuada* será vista como categoria central de análise, devido ao entendimento da necessidade de uma política de formação de professores na perspectiva de institucionalização de uma "política local" de organização curricular, de formação continuada e profissionalização do professorado campesino, em que formação, *práxis* e profissionalização sejam indissociáveis.

4 CONCLUSÕES

No contexto das reformas educacionais implementadas nos últimos anos nos países da América Latina, dentre eles o Brasil, evidencia-se expressiva preocupação e atenção com a formação dos professores de modo singular. Os desafios que emergem deste cenário impõem à escola, à formação e aos docentes a construção de novos paradigmas que possam superar a tradição academicista e racionalista do conhecimento, se contrapondo às novas identidades profissionais coerentes com a educação no século XXI.

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

De fato, é nesta perspectiva que, um conjunto ampliado de políticas e práticas de formação e de profissionalização de professores do campo vem sendo idealizado e construído. Os princípios da Educação do Campo vêm alimentando esses novos olhares e práticas

educacionais, intencionando inserir processos de socialização dos conhecimentos científicos e aqueles relacionados às dimensões humanas, tais como artísticas, expressivas e corporais.

Atualmente, a profissão docente tem passado por um processo de desvalorização. O fenômeno do esvaziamento teórico tem se apresentado como um elemento colaborador para a fragilização das formações dos professores, em especial na Educação do Campo, em que grande parte de seus profissionais desconhecem os respaldos legais que fundamentam e orientam as atividades que devem ser desenvolvidas nesses espaços-tempo, seja por falta de entendimento acerca dessa necessidade de trabalhar de forma consciente e com autonomia profissional.

A formação continuada de professores e sua conseqüente profissionalização não podem se desvincular dos princípios, interesses e necessidades das comunidades campesinas, uma vez que na constituição dos saberes e da identidade docente estão imbricados aspectos pessoais e profissionais, devendo ser entendida como a apropriação sistemática da cultura docente.

Dessa forma percebemos o quanto a formação tem sido importante, renovando a autoestima dos professores, além de reforçar seu papel enquanto protagonista de uma educação comprometida com os sujeitos que vivem no campo, de uma educação que parte da vida das pessoas, da história da comunidade, com o mundo do trabalho, da relação com a natureza e a forma de tratar a terra, da cultura e saberes próprios dos educandos, das especificidades e modos de vida no campo. O pensamento decolonial pode contribuir com essa compreensão, por sua aproximação com pressupostos da Educação do Campo, de articulação plural e dialógica.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Profissionalização. Políticas locais.

5 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo.** In: Cadernos Cedes, vol. 27, n.72. Campinas, SP: CEDES, maio/agosto. 2007.

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 10 ed. São Paulo. Cortez, 2009.

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, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PEREIRA, Mary Jose Almeida. **A política de formação continuada da SEMEC de Belém: o projeto expertise sob o “olhar” dos professores.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Pará, 2015.

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

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

WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo Pedagógico y lo Decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) vivir.** Vale do Cauca - CO: Alter/Nativas, 2017.