



A formação docente e a educação no campo: da teoria à prática educativa

Auricélio Dos Santos Feitosa
madeauricelio@gmail.com

INTRODUÇÃO

Tudo passa e tudo fica
porém o nosso é passar,
passar fazendo caminhos caminos
sobre o mar
(Antonio Machado¹)

Nas contradices do real em movimento é preciso considerar as mudanzas e as permanencias de qualquer processo social. Como na poesia de Machado, ao mesmo tempo em que tudo passa, tudo também fica. Em outras palavras, na mudanza residem as permanencias e essas trazem consigo um que de transitoriedade. Assim, o que é hoje se constituiu daquilo que era ontem e tem em si mesmo a potencialidade de ser (trans)formado amanhã.

Diante da sociedade capitalista marcada pelo acúmulo do lucro desigual que leva o sistema à autodestruição (MÉSZAROS, 2000), a educação pode servir como caminho de reprodução ou emancipação dos sujeitos. Todos os processos sociais encontram na educação a mola propulsora que tem em si a potencialidade de fortalecer caminhos opressores ou permitir a construção da libertação dos sujeitos em constituição através do conhecimento (FREIRE, 1996).

Em meio à tessitura do indivíduo no bojo da sociedade pelas vias do conhecimento, a formação do ser humano e de todos os profissionais toma a centralidade dos processos, sobretudo, na área de educação. Sendo assim, “a educação constitui um ato instrutivo e formador entre sujeitos, de modo que a gestão da matéria, em contexto situado, permeada pela autonomia relativa do profissional de ensino, adquire conotação moral e ética” (THERRIEN, 2006, p. 74). Assim, todos os atores do cenário da educação que se manifestam no palco da escola, da sala de aula e da comunidade ao seu redor, são fundamentais na formação de sujeitos autônomos à sombra da moral e do exercício da cidadania. Quando falamos de uma educação que liberta, nos moldes defendidos por Paulo Freire, não nos referimos apenas àquela que se dá em espaços formais de ensino nas grandes cidades. É de suma importância que o Estado invista em projetos ligados à educação no campo.

¹ Antonio Cipriano José María y Francisco de Santa Ana Machado Ruiz, conhecido como Antonio Machado (Sevilha, 26 de julho de 1875 — Collioure, França, 22 de fevereiro de 1939) foi um poeta espanhol, pertencente ao Modernismo.

Defendemos aqui uma formação docente que considere a importância da práxis gramsciana, não sendo reduzida nem a uma formação meramente pragmática, com foco exclusivo no praticismo, muito menos a uma formação exclusivamente teórica, que não considere os contextos reais de ensino. Portanto, buscamos fazer um estudo da formação continuada de professores que lecionam em escolas do campo e como essas formações consideram a relação teoria-prática.

Acreditamos ser importante ter em mente três ideias:

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos;
2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam;
3. Existe uma nova prática de escola que está sendo gestada neste movimento.

Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história.

Vale ressaltar que este trabalho utilizou-se das propostas presentes na obra “Escola da Terra no Ceará: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo”. Como já salientado por nós em parágrafos anteriores, nossa proposta de formação vai muito além formação meramente pragmática. Defendemos a aproximação entre a universidade e a sociedade, valorizando, principalmente, os profissionais que atuam na educação básica brasileira.

Ao falarmos que a escola é fundamental na formação de sujeitos autônomos à sombra da moral e do exercício da cidadania, vamos ao encontro da proposta da Escola da Terra, uma vez que ela se situa no bojo das ações de resistência, de luta pela garantia do direito à educação e outros direitos sociais, conquistados com muita luta ao longo da história do Brasil.

Este trabalho está dividido em cinco partes que, embora tratem de pontos diferentes do trabalho, complementam-se, resultando em um todo unitário. O próximo item traz a nossa fundamentação teórica, coerente com a proposta de formação da Escola da Terra. O terceiro item trata da metodologia utilizada na pesquisa, dando enfoque à aplicação de um questionário. O quarto item aborda os dados coletados e suas análises, à luz do nosso referencial

teórico. O quinto e último item é composto pelas considerares finais.

Artículo recibido: 03 nov. 2020

Aceptado para publicación: 20 dic. 2020

Correspondencia eitosauricelio@gmail.com

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

FUNDAMENTADO TEÓRICA

No bojo da sociedade pós-moderna e das aspirações da ciência, atualmente, a dicotomização da relação teoria com a prática encontra seu nascedouro no mundo greco-romano dos homens que pensavam em oposição aos homens que faziam (VÁSQUEZ, 2011)². Esta concepção de mundo se desenvolveu na história das ciências experimentais no contexto da modernidade à sombra do paradigma positivista que propõe a neutralidade da relação sujeito-objeto, obscurecendo as questões de poder que costuram os tecidos sociais. Esse desvelamento foi discutido mais tarde através das teorias críticas que propõem um outro paradigma que mais adequadamente explica as contradições do real e introduz na ciência a politicidade que a funda enquanto caminho marcado pelas intencionalidades na produção do conhecimento (ALVES-MAZZOTI, 1996).

Na tentativa de aproximar o que a ciência moderna distanciou, acreditamos que “o objetivo das teorias é compreender e explicar os fenômenos de uma forma mais ampla, através da reconstrução conceitual das estruturas objetivas dos mesmos. [Por isso...] Concluindo, a teoria não é uma mera descrição da realidade, mas uma abstração” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 123-24). Neste sentido, a teoria serve para compreender os fenômenos naturais e sociais partindo das contradições da concretude em busca de explicar as relações entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível na direção da construção do conhecimento que humaniza (FREIRE, 1996; BRAGA, 2012; VIEIRA, 2015).

Partindo destas premissas de articulação entre a teoria e a prática, buscamos nos aproximar das discussões teóricas do chão da sala de aula. Entendemos que a “[...] boa teoria é aquela que, por sua vez, foi construída em sólidas bases empíricas” (PIMENTA, 2008, p. 21). Além do mais, desejamos trilhar caminhos rupturantes com senso comum instaurado e perceptível na fala de alguns professores que dizem que na teoria é tudo muito bonito, mas na prática a realidade é outra! Entretanto, partimos do princípio de que “[...] o problema consiste na discrepância entre a prática e a teoria que orienta a prática. E os desajustes se resolvem modificando a teoria, não a realidade” (PIMENTA, 2008, p. 65). Em suma, se uma proposta teórica não está dando conta de nos ajudar a compreender e explicar o real, a questão não está em modificar o real, mas, sim, em modificar a teoria.

Segundo a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN),

² “A atividade prática material, e particularmente o trabalho, era considerada no mundo grego e romano como uma atividade indigna dos homens livres e própria dos escravos. Ao mesmo tempo em que se rebaixava a atividade material, manual, exaltava-se a atividade contemplativa, intelectual” (VÁSQUEZ, 2011, p. 39)

O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2010, art. 32)

Mediante as proposições da LDBEN, é possível inferir algumas questões pedagógicas de forma simétrica. Primeiro, a partir dos incisos I e III, verificamos a necessidade de processos de aprendizagem que fomentem a capacidade de aprender (leitura, escrita e cálculo) tendo em vista a construção do conhecimento, de habilidades e de atitudes do alunado. Na inserção do educando no mundo das linguagens e dos processos de raciocínio lógico-matemático, possibilita-se que ele se constitua como sujeito que lê e interpreta o mundo na medida em que se (re)faz como ser ético no mundo da vida.

Segundo, o movimento da relação escola, professor, aluno e conhecimento, no âmbito do Ensino Fundamental, permite aos sujeitos aprendentes a efetividade do que apontam os incisos II e IV: a compreensão da sociedade a partir da formação humana e da inserção na vida social (IV). Em suma, “o indivíduo da espécie humana não se torna homem a não ser que se integre num grupo que lhe ensine a cultura e preencha a distância entre o cérebro e o ambiente” (NÓVOA, 1991, p. 109).

Na compreensão de Canário (2006), a instituição escolar no contexto do século XX se constituiu a partir de três modelos: a escola das certezas, a escola das promessas e a escola das incertezas. Segundo esse autor (2006), a escola das certezas corresponde à primeira metade do século XX no contexto da “fabricação de cidadãos”, fornecendo os elementos para a divisão social do trabalho. Essa escola elitista permitia a alguns a ascensão social, permanecendo isenta na produção das desigualdades sociais. Em suma, o educador português pontua que “a escola aparecia como uma instituição justa, em um mundo injusto” (CANÁRIO, 2006, p. 16-17).

O momento histórico posterior à Segunda Guerra Mundial marca a transição da escola das elites para a escola de massas e a correspondente mudança da escola das certezas para a escola das promessas (CANÁRIO, 2006). Na compreensão de Formosinho (2009), a marca dessa escola de

massas é a heterogeneidade “[...] essencialmente [...] na dimensão humana - maior heterogeneidade discente, maior heterogeneidade do corpo docente, mais heterogeneidade contextual, isto é, das comunidades locais onde a escola se insere” (p. 39). Aqui é possível perceber a expansão das redes de ensino de forma otimista em busca de “mais escolas” para dar conta de três promessas fundamentais: o desenvolvimento, a mobilidade social e a igualdade (CANÁRIO, 2006).

Mediante essas promessas, instaura-se o movimento de transição do otimismo dos anos 1950 e 1960 para o desencanto da década de 1970. Neste período, as teorias crítico-reprodutivistas, a partir dos estudos da sociologia da educação, apontam a escola como responsável pelas desigualdades sociais no contexto das contradições do capital. Segundo Canário (2006), “paradoxalmente, a democratização da escola comprometeu-a com a produção de desigualdades sociais, o que fez com que ela tivesse de ser vista como uma instituição justa em uma sociedade injusta, tendo passado a acentuar níveis de frustração e desenvolvimento que marcam a sua entrada em uma era de incertezas” (p. 17).

Na concepção freireana de formação é possível verificar o permanente movimento do ensinar pelo aprender na medida em que o educador é também educando e vice-versa. Logo, a formação é um continuum e não um momento estanque. Concebendo que o processo da formação inicial precisa dar conta dos saberes fundantes da profissão docente (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998), defendemos neste projeto, concordando com Lima (2001), uma

[...] formação contínua ligada ao desenvolvimento profissional no horizonte da emancipação humana. Dessa forma, proponho um conceito de formação contínua como a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis (p. 49 - grifos da autora)

Neste sentido, a essa compreensão dialética e dialógica de formação segundo a ótica da Pedagogia Freireana (1996) e a formação contínua assentada no trabalho docente, no conhecimento e no desenvolvimento profissional assentado na práxis discutida por Lima (2001), estão a elas associadas a formação continuada e em serviço já anunciadas pelo PME (2015) anteriormente. De um lado,

A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola, como instituição educacional e como espaço

de formacao continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la (ALVORADO-PRADA; FREITAS e FREITAS, 2010, p. 374). De outro lado, “a formacao concomitante ao exercício do oficio inaugura [...] uma nova racionalizacao da profissionalidade, e, por extensao, da constituicao dos saberes docentes” (AQUINO; MUSSI, 2001, p. 216). Isso faz sentido quando pensamos que o lócus do trabalho docente traz a efervescencia de suas demandas particulares. No entanto, nao se pode perder de vista que o local estabelece a relacao dialética com o global e vice-e-versa. O global antes de tudo é local no âmbito da complexidade (MORIN, 2005³; SANTOS, 2008). Em outras palavras, na formacao em servico damos conta das necessidades do microespaco da escola sem desarticulá-las das proposicoes macrossociais da formacao de professores da rede municipal, estadual e do Sistema brasileiro educacao. Dessa forma,

Pode-se afirmar que, a principio, o objetivo principal desse novo modelo regulador da formacao - a formacao em servico - foi o de funcionar como uma espécie de ‘corretivo’ das práticas docentes (FUSARI, 1988)⁴. O efeito ensejado, presume-se, seria o de promover uma certa homogeneizacao, dessa vez mais controlada, das condutas cotidianas dos professores (AQUINO; MUSSI, 2001, p. 217).

Neste sentido, é possível pensar aprácticapedagógica orientada pela teoria que a ressignifica e lhe dá novos contornos no bojo da interculturalidade e da dialogicidade entre os sujeitos aprendentes. Portanto, pensar a escola no bojo da Comunidade de Aprendizagem como espago de formagao continuada, continua e em servido é buscar a corregao de fissuras criadas pelas dicotomias da ciencia moderna. Logo, a teoria é a lente de aumento para enxergar o real na tentativa de descreve-lo e dar-lhe significados no mesmo movimento em que a prática é o lócus de producao de saberes que mobilizam situagoes de humanizagao dos sujeitos aprendentes, com vistas á elaboragao de uma racionalidade pedagógica. Segundo Therrien (2006),

A racionalidade pedagógica é inconcebível fora do contexto da epistemologia da prática. Ela é o suporte de uma práxis educativa como processo de reflexao sistemática sobre a agao por parte de

³ “De toda parte surge a necessidade de um principio de explicacao mais rico do que o principio de simplificacao (separacao/ reducao), que podemos denominar principio de complexidade. É certo que ele se baseia na necessidade de distinguir e de analisar, como o precedente, mas, além disso, procura estabelecer a comunicacao entre aquilo que é distinguido: o objeto e o ambiente, a coisa observada e o seu observador” (MORIN, 2005, p. 30)

⁴ FUSARI, José C. **Formacao contínua de educadores**: um estudo de representacoes de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educacao de Sao Paulo (SMESP). Sao Paulo; 1997. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educacao, Universidade de Sao Paulo.

sujeitos, social e coletivamente, voltados para a construção de conhecimentos e saberes que refletem os significados e sentidos num horizonte de transformação do mundo da vida com emancipação social. (p. 77-78)

Nesse processo formativo, compreendemos que a construção do conhecimento na formação continuada, continua e em serviço parte da ideia de que “entre a ignorância absoluta e o saber absoluto, há lugar para o conhecimento e para o progresso dos conhecimentos” (COMTE-SPONVILLE, 2002, p. 64). Não é possível pensar o conhecimento e o saber acabado, pois o real e o homem são devir, movimento, continuidade. No vértice da relatividade do saber absoluto e da ignorância absoluta há espaço para os sujeitos aprendentes conhecerem o mundo para melhor conhecerem o seu mundo a fim de constantemente ressignificá-lo.

METODOLOGIA

Partindo da ideia de que a ciência seja a busca da veracidade dos fatos de forma verificável, a pesquisa passa a ser o alvo da própria ciência. Mostra-se, pois, de vital importância para as ciências sociais a pesquisa social. Respalhando essa afirmativa, tem-se em Marconi e Lakatos que “a pesquisa tem importância fundamental no campo das ciências sociais, principalmente na obtenção de soluções para problemas coletivos” (p.18). A pesquisa social é definida por Gil (1999) como (...) o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”. (p.42).

Acreditamos que cada pesquisa social terá um objetivo específico. Assim, há a classificação das pesquisas em três níveis: pesquisas exploratórias, pesquisas descritivas e pesquisas explicativas. As pesquisas exploratórias serviriam, em primeira síntese, para um primeiro conhecimento de temas e fatos menos estudados e menos conhecidos. Seria uma etapa inicial para um posterior aprofundamento temático. Pesquisas descritivas servem para encontrar e descrever características de certa população. Gil explica que “são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados”. (p.44). As pesquisas explicativas seriam as mais complexas, e tentariam encontrar fatores que favorecem a ocorrência de fenômenos e se valeriam basicamente do método experimental. Para qualquer que seja o nível de pesquisa ou sua finalidade, é necessário um preparo para a sua realização. Podemos dizer que nossa pesquisa se utilizou dos

tres níveis de pesquisa, que se distribuíram em etapas diferentes.

Em um primeiro momento, estudamos a proposta da formagao no bojo da Escola da Terra. Juntamos uma bibliografia que abordasse os temas: formagao de professores no âmbito da educagao básica; relagao teoria/prática: peculiaridades da escola pública brasileira; posteriormente, realizamos um estudo dos sujeitos-alvo de nossa pesquisa, coletando informagoes sobre a formagao académica e área de atuagao no âmbito da educagao; e, finalmente, já com os dados coletados, buscamos explicar algumas características dos sujeitos envolvidos na prática de formagao de professores.

Segundo Marconi e Lakatos, sao vários os procedimentos de coleta de dados. Em linhas gerais, temos: coleta documental; observagao; entrevista; questionário; formulário; medidas de opinioes e atitudes; técnicas mercadológicas; testes; sociometria; análise de conteúdo; história de vida.

Como técnica para chegar até os sujeitos envolvidos na pesquisa, utilizamos o questionário. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigagao composta por um número mais ou menos elevado de questoes apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opinioes, crengas, sentimentos, interesses, expectativas, situagoes vivenciadas etc.”. Assim, nas questoes de cunho empírico, é o questionário uma técnica que servirá para coletar as informagoes da realidade, tanto do empreendimento quanto do mercado que o cerca, e que serao basilares na construgao do TCC.

Utilizamos perguntas fechadas, com alternativas específicas para que o informante pudesse escolher uma delas. No próximo item, trazemos os dados coletados seguidos de suas análises.

ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada com a aplicagao de um questionário a quatorze pessoas, dentre elas onze professores, um gestor escolar e um coordenador pedagógico. Todos os participantes possuem curso superior: tres graduados em História, seis em pedagogía, tres em língua portuguesa, um em química e outro em biologia.

Os participantes desempenham suas fungoes em duas escolas localizadas no municipio de Tururu, no estado do Ceará: Escola Municipal de Ensino Fundamental Caetano José da Costa e Centro Educacional Patrícia Mota de Freitas.

A escola Caetano José da Costa está localizada em uma regio que possui uma presenga histórica quilombola. As casas sao cortadas por uma longa avenida de terra de batida. Há uma escola e uma creche, que servem também aos povoados vizinhos. Há aproximadamente 230 famílias que vivem basicamente da agricultura de subsistencia. Deste total, estima-se que em torno de 20% sejam de

quilombolas puros. O restante tem descendência quilombola, mas é fruto de casamentos de negros com brancos ou pardos vindos de outras partes. As misturas começaram a ocorrer em meados dos anos 70, com a migração de moradores para a Capital e a consequente venda de propriedades. Conceição dos Caetanos é uma das 16 comunidades reconhecidas pelo Incra no Ceará. A escola Patrícia Mota de Freitas está localizada no bairro Novo Horizonte, no município de Tururu. A escola disponibiliza vagas em todos os anos do ensino fundamental.

O questionário aplicado foi composto por dez questões, sendo as duas primeiras referentes à titulação, área de atuação e a cursos de formação continuada já realizados pelos sujeitos. No que diz respeito às perguntas sobre formação e área de atuação, os dados já foram divulgados em parágrafos anteriores.

Todos os participantes já realizaram pelo menos uma formação continuada. Sabemos que o professor dos anos iniciais se forma através de um processo dinâmico de interações e experiências, no qual os saberes são construídos, seja para resolver problemas na sua prática pedagógica seja para organizá-la. Na construção destes saberes o professor aprende a profissão de educador. A esse respeito afirma Sousa (2008, p. 66) “[...] ser docente um profissional implica, portanto dominar uma série de saberes,

capacidades e habilidades especializadas que o fazem competente no exercício da docência.” Assim, a formação continuada apresenta-se como fator relevante para uma atuação repleta de significado, possibilitando ao educador maior aprofundamento dos conhecimentos profissionais, adequando sua formação às exigências do ato de ensinar, levando-os a reestruturar e aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial. O professor que participa de atividades de formação continuada pode refletir sobre suas práticas e trabalho diário. Conforme exposto por Aduino Lopes da Silva Filho e Fátima Maria Nobre Lopes⁵

Para Adorno a figura do professor nessa missão é central. É preciso que saiba analisar o seu papel e tenha um amplo conhecimento da situação social e educacional, libertando-se de tabus, dogmas e acomodações. Aqui urge a necessidade de uma boa formação inicial e continuada do professor, pois, se assim o for, a boa formação irá auxiliar tanto para a compreensão da realidade, onde se insere o professor, como para a formação da sua consciência crítica. Só assim é possível superar a razão instrumental, gerada pelas ciências positivas a serviço da tecnocracia burguesa.

No que diz respeito às formações continuadas, todos os participantes da pesquisa afirmaram que

⁵ Em Trabalho, Educação e Emancipação, trabalho publicado na obra Escola da terra ceará: Conhecimentos Formativos para a Práxis Docente do/no Campo.

elas contribuem para a sua prática pedagógica. As formagoes continuadas Escola da Terra, Mais PAIC, PROFA e Proletramento foram sinalizadas como importantes para a própria formagao profissional.

Nessa perspectiva, a formagao continuada possibilita ao docente a aquisigao de conhecimentos específicos da profissao, tornando-se assim um profissional mais capacitado para atender às exigencias impostas pela sociedade, exigencias estas que se modificam com o passar dos tempos, tendo entao o educador que estar constantemente atualizado. Pois, conforme, Sousa (2008, p.42):

Ser professor, hoje, significa nao somente ensinar determinados conteúdos, mas, sobretudo, um ser educador comprometido com as transformagoes da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos á cidadania.

Vemos que os participantes da pesquisa buscam uma permanente atualizagao no que diz respeito aos conhecimentos necessários para a prática pedagógica. A dicotomia teoria/prática, que poderia estar presente na aversao a formagoes continuadas, nao é vista, tomando por base as respostas dadas pelos professores.

Mais do que nunca, o educador deve estar sempre atualizado e bem informado, nao apenas em relagao aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relagao aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendencias educacionais.

Em relagao á pergunta referente á formagao inicial como sendo suficiente para a prática pedagógica, nao houve consenso. Sete participantes consideram a formagao inicial como suficiente e outros sete julgam ser necessária a formagao continuada. Uma vez que todos os professores sinalizaram a importancia da formagao continuada para a sua prática pedagógica, tínhamos partido da hipótese de que todos considerariam a formagao inicial como insuficiente para toda a complexidade da prática pedagógica: nao foi o que ocorreu.

A formagao continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeigoamento dos saberes necessários á atividade profissional, realizado após a formagao inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

No que diz respeito á possibilidade de haver uma formagao diferenciada para professores do campo e da cidade, também nao houve consenso. Sete participantes sinalizaram que deveria ser diferenciada enquanto a outra metade manifestou a opiniao de que deveria ser igual.

CONSIDERALES FINAIS

Diante do que foi discutido aqui, acreditamos que só é possível visualizar caminhos de

enfrentamento das dificuldades oriundas das demandas sociais que deságuam na prática pedagógica cotidiana através da formação e das melhorias das condições de trabalho do professor. O resultado dessas ações viabiliza caminhos para o desenvolvimento profissional docente, a aprendizagem significativa das crianças, e a expansão e qualificação da rede municipal de ensino na esteira da emancipação humana e do desenvolvimento econômico, social, político, e ético em Tururu (GARCIA, 1999; FREIRE, 1996).

A profissão docente realiza-se em ações práticas e exige fundamentação teórica; para a construção desta profissão é essencial a existência de um “tripé da profissionalização”, ou seja, precisa haver uma formação inicial sólida, formação continuada de acordo com as exigências da sociedade e uma carreira que atenda as expectativas do profissional, fazendo sentir-se realizado.

Hoje, tornar-se professor dá-se num processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino e à aprendizagem, destacando-se, neste processo, a importância da formação inicial e continuada, articulada com a realidade sócio-educacional, fazendo com que o educador domine uma série de saberes, capacidades e habilidades que o tornam competente no exercício da docência, podendo então ser considerado profissional da educação

Embora a formação continuada deva atender às necessidades do professor no seu cotidiano, ela não pode ser entendida como um receituário, ou seja, um conjunto de modelos metodológicos e/ou lista de conteúdos que, se seguidos, serão a solução para os problemas. Os processos de formação continuada podem ser valiosíssimos, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica. A formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se. Nesse sentido, é de suma importância que investimentos na área da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, sejam aplicados, também, no campo.

O descaso com a educação dos povos do campo trouxe consequências e deixou marcas constatadas, ainda hoje, na precariedade da oferta, no funcionamento das escolas do campo, no que se refere à inadequação curricular, dos espaços e da estrutura física; indisponibilidade de pessoal qualificado especificamente para o trabalho pedagógico; baixa remuneração dos professores; dificuldades de deslocamento, tanto dos alunos quanto dos docentes; escassas ou inexistentes oportunidades de formação profissional docente, tanto a inicial quanto a continuada e tantas outras carencias. Nesse contexto, discutir a formação de professores no âmbito do campo é

de suma importância.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. **O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educado**. Cadernos de Pesquisa, n. 96, p. 15-23, 1996.

ALVARADO-PRADA; Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

AQUINO, Julio Groppa; Mussi, Monica Cristina. As vicissitudes da formação docente em ser vigo: a proposta reflexiva em debate. **Revista Educacao e Pesquisa**, Sao Paulo, v.27, n.2, p.211-227, jul./dez. 2001.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente e humanização**: contribuição de Paulo Freire para a escola pública. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. - 5. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

COMTE-SPONVILLE, André. O conhecimento. In: **Apresentação da filosofia**, Martins Fontes: São Paulo, 2002.

CANÁRIO, Rui. Escola: crise ou mutação? In: **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FORMOSINHO, João. (coord.) Formação de professores: aprendizagem e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009 (Coleção Currículo, Políticas e práticas)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_ . **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

_ . **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em Serviço**: o treinamento de professores em questão. PUC-SP, 1988 (Dissertação de Mestrado).

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999 (Coleção Ciências da Educação).

- GAUTHIER, C et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. Sao Paulo: Atlas, 1999.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed., Sao Paulo: Atlas 2003.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A formado continua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Educagao) - USP, Sao Paulo, 2001.
- MORIN, Edgar. **Ciencia com consciencia**. Ed. revista e modificada pelo autor - 8. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Sao Paulo: Revista Outubro, 2000, n. 4.
- NOVELLO, Tanise Paula; LAURINO, Débora Pereira. Educagao a distancia: seus cenários e autores. Revista Ibero-americana de Educagao, n.º 58/4 - 15/04/12, pp. 1-15.
- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da genese e desenvolvimento da profissao docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu (edit.). **Teoria & Educagao**, Porto Alegre, RS, 1991, pp. 109-139.
- _ . [Palestra]. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SINPRO - SP: Sindicato dos Professores de Sao Paulo. Sao Paulo: Janeiro, 2007.
- OLIVEIRA, Manfredo de. Conhecimento e historicidade. In: _____. **Tópicos sobre dialética**. Editora EdPUCRS: Rio Grande do Sul, 1997, p. 9-41.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formagao de professores: saberes da docencia e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educagao**. Universidade de Sao Paulo., v. 22, n. 2, jul./dez., 1996, p. 72-89.
- _ . (org). Didática e Formagao de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 5.ed. Sao Paulo: Cortez, 2008.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de Souza. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervengao ou prevengao? In: _____.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs.) **O coordenador pedagógico e os desafios da educagao**. 4. ed. Sao Paulo: Edigoes Loyola, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciencias**. 5. ed. - Sao Paulo: Cortez, 2008.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed., rev. e atual. Sao Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **A formagao continuada e suas contribuigoes para a profissionalizagao de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de**

Teresina- Pi: revelagoes a partir de histórias de vida. 2008, 130 f. Dissertagao (Mestrado em Educagao -UFPI).

Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-formacao-continuada-para-uma-atuacao-docente-reflexiva-o-processo-formativo-e-o-desenvolvimento-profissional-de-professores-das-series-iniciais-do-ensino-fundamental-basico/71685/#ixzz4nLBP0Yt5>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formado profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa.** Goiânia, v. 9, n. 1, jan./jun. 2006, p. 67-81.

_. Docencia profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipado de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática e docencia na educado superior: implicares para a formado de professores.** Campinas/SP: Papirus, 2012 (Colegao Magistério: Formado e trabalho pedagógico)

VIEIRA, Hamilton Perninck. **Saberes da docencia universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE:** um olhar a partir de Paulo Freire. (Dissertagao). Programa de Pós-graduagao em Educagao, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia dapráxis.** 2.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clasco: Sao Paulo: Expressao Popular, Brasil, 2011.