

FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE (RE)PENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA

Keyla Cristina da Silva Machado ¹
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral ²

RESUMO

O presente estudo trata-se de um recorte de pesquisa em nível de doutorado em educação, discute a formação continuada de professores na rede municipal de Teresina, na construção e mobilização de saberes em escolas do Campo. Tem como objetivo geral, refletir sobre as propostas de formações continuadas para docentes e pedagogos localizadas em escolas campo da rede municipal. Refere-se a uma pesquisa qualitativa, desenvolvida na abordagem narrativa, tendo 4 (quadro) participantes entre docentes e pedagogos (as), como instrumentais utilizou-se os ateliês biográficos e diários. Os aportes teóricos embasam-se em Alarcão (2011), Arroyo (2004), Caldart (2004), Freire (1996) Nóvoa (1992, 2002), Passeggi (2010), Tardif (2014), Zeichner (1993), entre outros. Pontua-se a princípio, sobre as formações continuadas existentes na rede municipal de Teresina e as contribuições na prática pedagógicas dos (as) professoras(as) e pedagogos (as) em escolas do Campo, discorrendo-se sobre a construção e mobilização de saberes frente a esse processo. Continuando a discussão, refletiu-se sobre os princípios formativos de professor(a)s em Escolas do Campo, superando a ideia da escola somente como executora ações e projetos, devendo fundamentar-se em princípios como reflexão crítica, relação teoria e prática e participação, promovendo o diálogo entre os pares através de um processo de (re)pensar a prática pedagógica, emergindo a mobilização e construção de saberes docentes. Das análises emergiram as dificuldades da formação continuada e das práticas pedagógicas ocorridas durante o período de pandemia nas escolas do campo. As narrativas compartilhadas pelo grupo de professores (as) favoreceram a ação de (re)pensar sobre os processos formativos individuais e coletivos dos quais estão participando, de forma a desvelar o seu processo contínuo dentro e fora das instituições de educação e formação. Revelam, ainda, a necessidade de que tais processos dialoguem com os projetos de vida dos discentes e docentes, e com as especificidades existentes nas escolas do campo, respeitando os modos de produção da comunidade e suas diferenças.

Palavras-chave: Formação continuada, Educação do campo, Prática pedagógica, Saberes docentes.

¹ Doutora do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí- PI; keylacrissmachado@gmail.com;

² Professora orientadora, Doutora em Educação, Universidade Federal do Piauí- PI; carmencabral@ufpi.edu.br.

INTRODUÇÃO

A discussão proposta nesse construto é resultado das investigações de uma Pesquisa de Doutorado em Educação, e tem como objetivo discutir estratégias formativas, com a proposta de analisar a formação continuada de professores/as que trabalham em escola do Campo e as influências na prática pedagógica, bem como a construção e mobilização de saberes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Teresina.

Discorre-se sobre as práticas formativas oferecidas pela rede municipal de ensino do município de Teresina, capital do Piauí, trazendo uma discussão sobre as formações continuadas que endossam as práticas pedagógicas dos participantes, de forma a refletir sobre os desafios e influências das escolas do campo. Para tanto, procurou-se orientações nas contribuições de Freire (1996), Nóvoa (1992), Arroyo (2007), Caldart (2004), entre outros autores que discutem o tema.

As reflexões apresentadas nesse escrito discorrem sobre a prática pedagógica e o ensino, ligadas à construção e a mobilização de saberes do professor em seu cotidiano. Além de tratar sobre as discussões sobre a formação continuada proposta às escolas do campo na rede municipal de Teresina. Nesta linha de pensamento seguiu-se delineando os procedimentos metodológicos da pesquisa, as discussões e resultados e as conclusões.

METODOLOGIA

O estudo em questão, refere-se a uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, tendo como a abordagem a pesquisa narrativa. No que refere-se as técnicas de coletas de dados, utilizou-se os diários narrativos embasados teoricamente Zabalza (1994) e Ateliês biográficos (Delory-Momberger, 2006), tendo como colaboradores 04 (quatro) professores e pedagogos. Com relação a análise dos dados, empregou-se a análise de conteúdos, tendo como aporte teórico estudos de Poirier, ClapierValladon e Raybaut (1999). O local escolhido para pesquisa, foi 1(uma) escola da rede municipal de Teresina, que disponibilizam do 1º ao 5º ano do primeiro seguimento do ensino fundamental, tendo como critério a sua localização, em zona rural.

REFERENCIAL TEÓRICO

As noções conceituais sobre a dimensão de Formação continuada são variadas, no que tange ao Formosinho (2009) considera que a formação continuada pode ser compreendida como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes à função docente. No dizer de García (1999, p. 193), formação continuada da seguinte forma: “deve ser entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, diretores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação), implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular”. Desse modo, a formação continuada de professores passa a ser caracterizada como espaço de estudo, desenvolvimento profissional e aprimoramento do trabalho docente. Nóvoa (1992) acredita que “a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais” (1992, p. 29).

Consideramos que a formação continuada deve aproximar o professor aos dilemas cotidianos, que na prática são diversos, dependendo da singularidade da modalidade de ensino em que atua, de forma a entender todos os processos que permeiam os processos educativos pertinentes às escolas do campo e das cidades, a carreira docente, a profissionalização e a valorização docente. Entendemos com isso, que o campo da educação, como qualquer outro espaço de atuação profissional, requer reflexão constante sobre a prática tendo em vista a dinamicidade que o circunda. Diante desse panorama, indagamos como os programas de formação continuada propostos pelos estados e municípios, darão conta em atender as especificidades dos territórios, nas práticas pedagógicas dos professores?

Gatti (2008) descreve vários tipos de formação continuada, destacando cursos estruturados e formalizados oferecidos ao professor após a graduação ou após seu ingresso no exercício da docência. Nesse sentido, destaca:

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).

Nesses destaques, conforme a autora, são várias as formas que podem ser consideradas como formação continuada. Temos esse mesmo entendimento, é nessa perspectiva que investigamos as formações continuadas realizadas pelos professores da rede municipal de Teresina.

Cabe ressaltar que as agências responsáveis por esses processos formativos devem registrar ou assinalar nos programas/propostas de formação continuada, a autonomia dos professores para seguir e decidir nas escolhas conforme suas necessidades formativas, para melhor ensinar aos alunos, fortalecer sua prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional docente, para que os professores ressignifiquem as suas práticas pedagógicas, considerando a necessidade de articulação dos saberes construídos na formação universitária com os saberes dos cotidianos escolares da atuação profissional.

No cerne das discussões sobre formação, colocamos em realce os modelos que orientam as formações de professores e professoras. Na visão de García (1999), discorremos os modelos: a) Orientação acadêmica: voltados aos saberes e concepção que priorizam a formação do especialista em uma determinada área e domínio de conteúdo; b) Orientação tecnológica: formação na competência técnica, nas destrezas e estratégias necessárias para ensinar; c) Orientação personalista: consiste em promover o desenvolvimento pessoal e valorizar o caráter pessoal do ensino; d) Orientação social-reconstrucionista: estreita conexão com a teoria crítica aplicada ao ensino e ao currículo; e) Orientação prática.

Discorre-se, ainda, em torno de modelos que versam sobre as posições hegemônicas no campo da formação, os quais encontram respaldo no processo de globalização, em que a figura do mercado está no centro das tomadas de decisões das políticas públicas governamentais do Estado.

Defende-se um movimento pedagógico a partir de uma reflexão com o coletivo, nessa assertiva é necessário desvelar novos horizontes educativos, em prol de uma melhor compreensão sobre os aspectos teóricos e a realidade impressa na prática, assim serão revelados novos saberes na construção da docência, dialogando democraticamente com a comunidade escolar. Acreditamos em um modelo que dialogue com a realidade e a prática educativa nas escolas do campo. Considerando esse aspecto, pontuamos, assim como outros autores, a exemplo de Contreras (2002), que os modelos de formação continuada discorrem que o formato da racionalidade técnica na

formação e na prática docente promove a divisão do trabalho em diferentes níveis, estabelecendo relações de subordinação.

Nessa vertente discursiva, citamos Freire (1996) que destaca que a prática pedagógica deve ser dialógica e que auxilie na construção do conhecimento. Que seja vista como um processo dinâmico entre professor e aluno, em prol de uma leitura crítica da realidade. Pensando assim, devemos sublinhar, ainda, que a formação precisa propor uma perspectiva crítico-reflexiva, em que os docentes possam ter “[...] os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto participativa [...]” (Nóvoa, 1992, p. 25).

Todos esses aspectos relacionados ao desenvolvimento e à formação, reconhecendo que os professores possuem saberes que são mobilizados e que são capazes de produzir suas próprias conclusões e encaminhamentos para suas práticas dentro da escola, juntamente às evidências de que a reflexão docente é, também, fator importante para o professor. Como se observa, esse aspecto envolve o pensar coletivo, a formação que busca a mudança permanente junto às instituições escolares e ao próprio professor.

Para Zeichner (1993), os docentes não devem ficar acomodados com a realidade das escolas, devem refletir sobre elas, não apenas buscando meios para superação de problemáticas ditadas por outras pessoas, sendo apenas “agentes de terceiros”. Alerta que não é qualquer reflexão que vai construir novas deliberações e melhorias profissionais, esse pensar crítico do professor deve proporcionar uma ampliação de olhar sobre seu fazer docente, sendo capaz de perceber onde deve melhorar, e o que deve ser feito para reformular aspectos de sua prática que merecem ser revistos e redirecionados, na intenção de construir e reconstruir saberes docentes.

Os saberes docentes estão interligados a situações que envolvem o trabalho docente, junto com outras pessoas, como os pais, os alunos, os gestores, outros sujeitos que envolvem o coletivo da comunidade.

A discussão sobre essa questão trata sobre a necessidade da participação coletiva da escola para que, assim, possam realizar suas deliberações e pensar de forma integrada o que almejam para seu processo educativo e, principalmente, como desejam ensinar seus alunos. O aporte teórico que sustenta o viés da instituição escolar com ideia de coletivo, partilhamento e reflexão de práticas inspira-se em Nóvoa (1992), dentre outros. Para esse autor, é primordial a transformação da “experiência coletiva em

conhecimento profissional”, com alinhamento nas formações. Tendo em vista que na escola encontramos de forma latente as reais necessidades dos professores e alunos.

Nesse sentido, caberá às secretarias de educação municipais e estaduais a responsabilidade pelo desenvolvimento de programas de formação continuada que contemplem as diversas realidades existentes em suas regiões. De forma a promover situações que sobrelevem os/as professores/as a exercitarem reflexões sobre prática pedagógica, para implementação de novas estratégias de ensino. É válido enfatizar que o professor precisa pensar a sua prática, ter consciência do porquê realiza determinadas ações, renovação e aplicabilidade de ações docentes, articulando novas formas de ensino fomentados por uma base enriquecida de saberes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao discorrer-se sobre os achados da pesquisa, pondera-se inicialmente, alertando em relação aos preceitos da formação e valorização docente na rede municipal de Teresina, que seguem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014), os quais direcionam as ações educativas no município, tal como o Plano Municipal de Educação que rege o período de 2015-2025 (Teresina, 2015) e as Diretrizes Curriculares Municipais.

No que se refere à Gerência de Formação da SEMEC, destaca-se sua divisão em setores: Divisão de Apoio ao Magistério, Núcleo de Tecnologia (NTHE) e o Centro de Formação (CEFOR). A Gerência, no âmbito da Secretaria, foi criada e regulamentada pela Lei Complementar n. 3.835/2008, tendo a responsabilidade de organizar o planejamento, a avaliação das políticas e propostas de formação continuada como pautados nos resultados das avaliações externas e outros indicadores (Teresina, 2008). A CEFOR estabeleceu-se tendo como pressuposto a melhoria da qualidade da educação municipal, uma das intervenções propostas pela rede municipal de Teresina direciona-se às políticas de formação de professores (as) e pedagogos (as) na rede.

O Núcleo de Tecnologia Educacional de Teresina (NTHE), também, se encontra instalado no Centro de Formação Odilon Nunes, criado pela Lei n. 2.794, de 30 de junho de 1999, teve como primeira vinculação administrativa a Escola Municipal Murilo Braga. De acordo com a legislação instituída, possui em sua estrutura administrativa própria, com uma coordenação, exercida por um/a professor/a

especialista na área de informática educativa, um/a secretário/a, servidor/a administrativo com nível médio e os/as professores/as formadores/as.

Tem propostas formativas que contemplam prioritariamente professores/as estendendo atendimento a comunidade em geral “no que diz respeito à utilização de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, bem como pelo apoio e/ou assessoria pedagógica às escolas na implementação do uso dessas tecnologias como ferramentas pedagógicas” (Teresina, DCM, 2023, p. 25).

Para a concretização de tal proposta, estabeleceu-se que o Centro de Formação fosse constituído por: um coordenador/a geral, um/a coordenador/a do Curso de formação continuada para pedagogos/as, uma coordenação para Educação Infantil, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia Ciências, um/a secretário/a, um/a assistente de administração e o quadro de Professores/as formadores/as, constituído por meio de convite direto aos/às formadores/as, professores/as e pedagogos/as efetivos/as da rede municipal.

Os/as professores/as formadores/as³ são distribuídos/as nas seguintes áreas: Língua Portuguesa e Produção textual; Matemática, Ciências; História e Geografia, Arte, no atendimento às ações voltadas ao público da Educação infantil e Ensino Fundamental, conforma. De acordo com a fala da participante Hortênsia temos no CEFOR atualmente:

Hoje a gente oferta formação continuada, agora em 2023, além de português, matemática e ciências, que a gente já trabalhava nessa última gestão, implementou também, a formação de história, nesse no ano passado (2022); em 2023, geografia, então humanas completou, as duas grandes áreas. Ciências da Natureza, já era ofertada, mas aí também foi implementada a formação das outras, dos outros componentes curriculares da área de linguagem, considerando esse formato também, é composta por língua portuguesa, educação física, arte e arte e educação física. São mais três áreas. Aí, esse ano (2023), também até pensando nas mudanças que iam ocorrer no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB, dessas áreas, também serem reavaliadas. Mas, depois, o MEC recuou, enviou uma nota técnica, publicou uma nota e um decreto, afirmando que iria trabalhar com a mesma matriz de referência de 2020, ou como estava sendo feito (Participante Hortênsia, entrevista, 2023).

³ Para Prada (2006, p. 5) traz a denominação de formador de formadores, como sendo parte de um coletivo ou se constituindo parte dele, medeia a construção de conhecimentos com outros profissionais para, em conjunto, compreender e apreender conceitos e práticas próprias do exercício profissional docente. Porém, seguiremos nomeando-os ao longo do texto, conforme Decreto municipal.

Parece ser uma realidade nas redes de ensino, a organização das formações continuadas todas alinhadas aos resultados das avaliações em larga escala.⁴ Para fins da pesquisa, é oportuno compreender quais implicações as políticas de avaliação implementadas na rede municipal de Teresina trazem para formação, para as práticas de gestão pedagógica nas escolas. Retomando as DCM (2023), estas assim reportam:

O posicionamento da Avaliação é estratégico, estabelecendo uma interseção propícia ao entrelaçamento e à articulação entre a Gestão, o Ensino e a Formação. Desse modo, através do monitoramento e da análise dos resultados, considerando o Currículo da Rede, a avaliação da aprendizagem consegue dados educacionais relevantes para o (re)planejamento e intervenções assertivas que possam refletir efetivamente para a melhoria do desempenho dos alunos (Teresina, DCM, 2023, p. 28).

Assim, ressalta-se as ações voltadas a garantir a qualidade do ensino oferecido por instituições que acolhem a população localizada nas comunidades do campo. É oportuno salientar que a perspectiva de campo que aborda-se, até então, ultrapassa os conceitos da localização geográfica rural, acreditamos que representa um espaço de produção de vida e, como tal, precisa ser reconhecido com propostas que assegurem e valorizem a vida camponesa e seus modos.

Tal pensamento, valida-se na fala de Caldart (2002, p. 23), ao descrever que nessa visão de escola do campo, “trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria, que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura”.

Para fazer uma alusão correta e compreender os achados da pesquisa, precisa-se, antes, proceder a uma explanação para compreender como funciona essa escola e quais as dinâmicas com os espaços que a circundam. Depara-se com o primeiro grande desafio da pesquisa, estar diante de uma escola no campo, delineada nos moldes urbanos com o propósito de uma educação que mantém a hegemonia capitalista. Sendo assim, são pertinentes as reflexões: Qual o papel dessa escola para a comunidade? Qual tipo de formação a escola vem oferecendo aos seus educandos? E ainda, quais os maiores

⁴ Avaliação em larga escala são avaliações externas nacionais aplicadas em todo território nacional. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e mesmo as avaliações da Educação Superior, como o Exame Nacional da Educação Superior (ENADE) e a Avaliação da Pós-Graduação pela CAPES – sedimentam, no Brasil, a avaliação como um “vigoroso instrumento técnico a conferir credibilidade e legalidade às medidas de caráter administrativo e políticos promovidas pela alta burocracia estatal” (Dias Sobrinho, 2002, p. 40).

desafios que a comunidade escolar vem enfrentando para construir uma educação do campo de qualidade?

Dando continuidade à discussão sobre os desafios citados pelos/as participantes da pesquisa, revelam os impactos da pandemia de COVID-19 sobre a educação de forma geral e, em especial, a própria pesquisa, que teve seu curso modificado para se adaptar às exigências sanitárias ocasionadas pelo período.

Na educação, como resposta à crise do isolamento e às escolas fechadas, as dinâmicas escolares também tiveram que construir estratégias para manter o desempenho educacional. Mas, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-Unesco (2020), 90% dos estudantes da educação básica e do ensino superior foram afetados e, atualmente, ainda sofrem para recuperar perdas na aprendizagem.

Com o objetivo precípua de retomar as atividades após isolamento, surge o Ensino Remoto Emergencial (ERE). No contexto da educação do campo, tal sugestão oferece dificuldades ainda mais intensas, tendo em vista os fatores locais, como acesso à Internet e a instrumentos tecnológicos para as escolas e para as famílias são muito escassos. Acrescentamos as dificuldades quanto à formação adequada para aulas virtuais nessa modalidade, de modo que o reflexo de tal situação provocou desdobramentos prejudiciais na formação e na prática pedagógica dos professores.

Nessa ótica, as desigualdades ficaram mais acentuadas para o acesso e permanência nas atividades escolares para a população camponesa, revelando a escassez de investimentos nos campos da infraestrutura e dos recursos tecnológicos, além dos aspectos relativos à formação docente e ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação-TDC. Em razão de todas essas questões, defendemos uma política educacional para os povos do campo, que assegure, de forma permanente, uma educação de qualidade a essa população.

Os impactos educacionais da pandemia são imensuráveis, ainda hoje escoam nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Nesse panorama, a Educação do/no campo que já sofre historicamente grandes desafios com as demandas específicas, passa por graves momentos de esquecimento e exclusão em grande parte do país.

A narrativa da participante Hortênsia (Ateliê biográfico, 2022), descreve as práticas pedagógicas dos professores no ensino remoto. Observamos que tiveram várias tentativas de metodologias e artefatos tecnológicos para chegarem a uma estratégia mais eficaz de ensino. Na primeira fase, com os recursos de WhatsApp, “Foram formados

grupos e a gente abria os grupos oito horas para iniciar a aula com a acolhida, com a oração e aí fazia a retomada do dia anterior. Em seguida, colocamos questionamentos sobre as aulas do dia anterior e dávamos continuidade à aula do dia”. Nesse trecho, a Participante Hibisco assim rememora todos os passos da aula e as tentativas para conseguir se adaptar às dinâmicas da aula, ao universo limitado do aplicativo e às próprias limitações frente aos recursos da internet e aos instrumentos tecnológicos.

Levando em consideração essas premissas, revalidadas as necessidades de formação continuada dos professores, para atendimento às dinâmicas do cotidiano escolar, nesse caso, a urgência necessária nas adaptações no construir/ressignificar saberes com relação ao uso das tecnologias.

Indaga-se, ainda, do quão importante deu-se o processo de repensar a prática pedagógica pelos participantes. Ao observar o relato, imagina-se as dificuldades do planejamento e da mediação dessa aprendizagem via chat de conversa, aulas televisivas e pela plataforma. A escola, de forma geral, teve que (re)existir e manter-se integrada com estudantes conectados entre si, com as professoras em prol do ensino dos conteúdos escolares.

Dando continuidade à discussão, as narrativas das participantes apontaram um outro desafio, que eram compreender os processos que perpassam as relações entre a escola e a família. Essa realidade faz-se necessária em todas as instituições, independentemente da localização geográfica, visto que grandes instâncias sociais estão em constante mudanças, permeadas de especificidades. Na visão de Dias (1997), alguns fatores vêm favorecendo para essas transformações, segundo a autora, o desenvolvimento industrial, a urbanização, as correntes migratórias, as alterações na divisão sexual do trabalho e o surgimento de uma ordem moral e maior jornada de trabalho dos componentes familiares.

Outro fator de destaque nas falas narradas durante a pesquisa, tratou-se da questão sobre a valorização dos profissionais em educação, seja no campo ou cidade, faz-se imprescindível para termos uma educação de qualidade. Para tanto, são inúmeros fatores que desencadeiam ou devem garantir as condições mínimas para tal feito. Entre esses fatores, podemos citar a melhoria das condições de trabalho, ingresso às escolas via concurso público, evitando a alta rotatividade de professores; formação inicial e continuada condizentes com as dinâmicas cotidianas da escola em que atua, respeitando as peculiaridades locais; melhores condições salariais, entre outros fatores que circundam as dinâmicas de relações da educação e favorecem a precarização.

Entre tantas falas que ecoam desafios presentes em suas práticas nas escolas, trabalhar a realidade proposta pela educação do campo, na escola situada no espaço rural, é complexidade em dobro. Como inferimos ao longo deste escrito, estamos arraigados em uma cultura hegemônica, na qual se sobressaem currículos e formações voltadas para ‘urbanocêntricos’. Para Molina (2015, p. 188), a Educação do campo “[...] não deve reduzir-se às dimensões curriculares e metodológicas, embora delas queira e necessite se ocupar”. Para a autora, a educação do campo emerge uma visão ampla sobre a formação dos sujeitos do campo. Em vertentes que abracem suas lutas cotidianas que mantêm sua identidade, a partir da compreensão dos processos culturais, das estratégias de socialização e trabalho.

Nessa conjuntura, recorre-se a um dos recortes, das narrativas das participantes, para sintetizar o debate sobre as conduções dos partícipes sobre a realidade da escola e as concepções de educação do campo:

As cobranças realizadas pela SEMEC e o cumprimento das sequências didáticas engessam muito o trabalho de formação a ser realizado dentro da escola. Embora nossa escola esteja situada na zona rural, ela não segue a normalização da relação com a comunidade, ou seja, não há um estudo voltado à comunidade rural. Seguimos o mesmo currículo adotado para a rede municipal de ensino. Dessa forma não há formação, nem estudo que envolva a necessidade da população rural. É um ensino centrado em sequências didáticas, que seguem gêneros textuais a serem trabalhados. Não há relação campo-escola. Embora muitas famílias tirem seu sustento do trabalho rural não faz relação com o que se trabalha nas escolas. Fazendo com que muitas crianças tenham que sair da zona rural para continuarem seus estudos, pois não há estímulos de ensino aprendizagem que permitam eles se desenvolverem em seus locais de origem (Participante Tulipa, Ateliê Biográfico, 2022, grifo nosso).

Conforme proposição tecida nesta pesquisa, entende-se que as formações continuadas, as quais frequentam as professoras, orientam o planejamento e ações dos docentes nas escolas. Revelam, também, que, em geral, são as mesmas orientações para os docentes da cidade e do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando esse panorama, infere-se que a temática formação de professores/as é permeada por projetos políticos, ideológicos, econômicos, curriculares e pedagógicos em disputa de espaço e tempo histórica. Almejamos o fortalecimento da luta em defesa de uma educação pública de qualidade real para todos e todas, acolhendo as diversidades e os sujeitos sociais que dela dependem. Para tanto, temos o entendimento

que as formações de professores/as devem problematizar as diversas realidades sociais que permeiam o Brasil, de forma autônoma e reflexiva, na justiça, na ética, na solidariedade e na emancipação humana.

Nessa mesma direção, segue a luta pela Educação do Campo, pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, em prol da democracia e de uma sociedade sem exploração do trabalho e da natureza. Salientamos que esses movimentos de luta devem estar articulados com os ideários de Reforma Agrária e agricultura, pesca artesanal, extrativista vegetal, gestão das águas, saúde e cultura para todas/os as/os trabalhadoras/es do nosso País.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157 – 176, maio/ago. 2007.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**: 221-284, Porto Editora, Portugal, 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 19. ed. Paz e Terra: São Paulo, 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma educação continuada. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2008. (Relatório de pesquisa).

MOLINA, M. C. **A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENFRENTAMENTO DAS TENDÊNCIAS DAS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS**. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, 2015. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.665. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>. Acesso em: 27 out. 2024.

NOVÓA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida**: teoria e prática. 2. ed. Tradução de João Quintela. Oeiras: Celta, 1999.



SILVA, Carlos Alberto Pereira da *et al.* (org.). **Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental.** Rio de Janeiro: FGV, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERESINA. PMT. Prefeitura Municipal de Teresina. **Diretrizes curriculares do Município de Teresina.** Teresina: SEMEC, 2023

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.