

EDUCAÇÃO DO CAMPO

A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO NA MELHORIA DO APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

JAILMA VALERIANO DA SILVA¹
ORIENTADOR: JAQUELINE SOUZA GUTEMBERG²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo problematizar, a partir da legislação e políticas educacionais para o campo, a relação entre trabalho docente e a realidade dos sujeitos do campo, relação esta que se estabelece em busca de outra lógica de trabalho, educação de sociedade. É através de políticas públicas, pesquisas, redes de ensino, dentre outros fatores, que se estabelece um vínculo maior entre os produtores rurais e as escolas, buscando uma forma de ensino-aprendizagem condizente com os valores e práticas tradicionais do campo. Para pensar a reestruturação da escola rural, a partir de reformas institucionais, não se pode prescindir de discutir os marcos legais que antecederam a sua implantação.

Palavras chaves: Educação do Campo; políticas públicas; docente.

ABSTRACT

This article aims to problematize, based on legislation and educational policies for the countryside, the relationship between teaching work and the reality of rural subjects, a relationship that is established in search of another work logic, education of society. It is through public policies, research, education networks, among other factors, that a greater bond is established between rural producers and schools, seeking a form of teaching and learning consistent with the values and traditional practices of the countryside. In order to think about the restructuring of the rural school, based on institutional reforms, one cannot do without discussing the legal frameworks that preceded its implementation.

Keywords: Rural Education; public policy; teacher.

1 – Acadêmica em Licenciatura em Pedagogia e EPT pelo Instituto Federal Goiano – Campus Cristalina

2 –

1- INTRODUÇÃO

A Educação do Campo em processo de consolidação no cenário educacional brasileiro é uma dessas demandas surgidas por meio dos movimentos sociais que, no Brasil, têm sido protagonistas de mobilizações que ocupam a cena pública desde os finais do século XX e chegam com vigor no século XXI. Assim é que diversas reivindicações dos movimentos assumem diferentes ênfases, a partir dos anos 1990 com várias organizações da sociedade civil iniciando o movimento pela educação básica do campo no Brasil. Desde 1990 que o movimento de Educação do Campo tem apontado os problemas relativos à escolarização dos povos do campo: a ausência de escolas na área rural; precária infraestrutura das escolas existentes no campo; a falta de professores e a escassa existência de professores com qualificação para a docência; a ausência de profissionais qualificados residentes no campo; a não verticalização da educação básica até o Ensino Médio e a total inexistência da Educação Superior no campo.

De modo geral a educação sempre apresentou diversas dificuldades, entretanto, são muito mais graves nas áreas rurais. Os problemas evidenciados pela Educação do Campo questionam o modelo de educação rural desenvolvido no Brasil, em toda a sua história educacional. A educação rural era pensada desde projetos e programas que se preocupavam em superar o “atraso” que assolava o país. (LEITE, 2002).

Numa rápida inserção na história da educação brasileira, identificamos que desde a Colônia a escola foi privilégio dos segmentos dominantes. Nesse período eram as gerações dos proprietários de terra e dos comerciantes que podiam ter acesso à educação.

A proposta de Educação do Campo surge, como contrapartida para o modelo tradicional de educação na tentativa de estabelecer um modelo particular de ensino para a população do campo. É através de políticas públicas, pesquisas, redes de ensino, dentre outros fatores, que se estabelece um vínculo maior entre os produtores rurais e as escolas, buscando uma forma de ensino-aprendizagem condizente com os valores e práticas tradicionais do campo.

Nesse sentido, é preciso pensar a educação no campo a partir de outro paradigma, pois a sociedade entende a educação na perspectiva do urbano, do mundo cidadão. Para elucidar essa questão, Arroyo argumenta que:

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas

educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. (ARROYO, 2007, pp. 158),

É preciso considerar então um novo olhar sobre essa narrativa da vida escolar traduzindo novas relações educacionais possíveis, entre elas a educação no campo, a qual exige todo um esforço de empatia e de possibilidades e não pensar o campo como o outro lugar, os povos do campo como outros povos. (ARROYO, 2007). Desse modo, nossa justificativa se apresenta nos moldes da proposta de Arroyo para pensar uma educação que não seja da perspectiva do sistema educativo exclusivamente urbano, traduzindo o campo como sinônimo de atraso.

Enquanto anteriormente os modelos educativos eram pensados exclusivamente pelos educadores tradicionais, isto é, pessoas com formações para isso (sendo a formação algo privilegiado e inacessível), as novas propostas compreendem a importância da inclusão da população nas discussões sobre educação. Por meio do diálogo entre educadores e produtores se estabelecem diretrizes que passam a aproximar a realidade campesina da proposta escolar e seu modelo de ensino.

Através da relação professor-aluno, o aluno é motivado a construir seu conhecimento, pois o professor entende que ensinar é respeitar os saberes dos alunos e suas diferenças para proporcionar novas articulações.

Neste artigo abordamos na primeira etapa o tema: As Políticas Públicas da Educação do Campo, na segunda etapa o tema: BNCC e a Educação do Campo, na terceira etapa: Diretrizes para a Educação do Campo, na quarta etapa: O Professor e sua Prática Pedagógica e para finalizar na quinta etapa o tema O Relação Professor-Aluno na Educação na Educação do Campo.

2- REFERENCIAL TEÓRICO

2.1- AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As relações estabelecidas entre os Movimentos Sociais e os sujeitos do Campo se estendem por um viés mais complexo, o qual está diretamente vinculado a ambos, que são as políticas públicas e, que nem sempre atendem as necessidades dos

sujeitos nas realidades sociais em que estão inseridos. É exatamente no âmbito das políticas públicas que os movimentos sociais defendem sua bandeira, visto que toda luta que traz em sua ideologia melhorias das condições de existência, moradia, educação e igualdade social ocorre por meio de políticas, pois se trata de realidades de um conjunto organizado, articulado e fortalecido que diz e afirma que especificidades devem ser priorizada para possíveis resoluções, nesta perspectiva Caldart afirma que:

Em defesa de políticas públicas de educação do campo. Os movimentos sociais carregam bandeiras da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e as diversas esferas administrativas a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo. (CALDART, 2011, p.14 – grifos da autora).

As particularidades desses movimentos trazem para o campo social umas diversidades de questões que estão transversalizadas pelas lutas de classes, uma vez que todas as demandas são postas por sujeitos autônomos, capazes de expressar quais são as suas condições e necessidades de existências. Isto, de forma organizada, visando em um âmbito mais amplo, à superação de um modo excludente de produção e reprodução social.

É evidente que nos últimos anos a educação do campo vem ganhando maior notoriedade nos planos políticos, isso é devido à força que os movimentos sociais têm dispensado para que a Educação do campo seja entendida como um todo, deixando de lado uma concepção arcaica do homem do campo, do camponês e do trabalhado rural.

Entende-se que a Educação do Campo nasceu como mobilização dos povos do campo, organizados em Movimentos Sociais que lutam: ”

“(…) por uma política educacional para as comunidades camponesas (…) precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, na afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas” (CALDART, 2008, p. 72).

Os movimentos sociais sempre travaram lutas em busca de uma educação condizente com suas realidades e necessidades, uma educação que afirme o meio rural e sua gente como lugar e sujeitos de possibilidades. Em meio a essa busca dos movimentos sociais por uma educação do Campo e para o Campo, não podemos deixar de lembrar o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais sem Terra (MST)

que além de lutar por reforma agrária lutam também pelo direito à educação, esse movimento é:

Social de luta pela reforma agrária em nosso país. Seu eixo central de atuação é, pois, a luta pela terra e por condições efetivas de trabalho nos assentamentos que dela já são frutos. Em torno desse eixo, vão se configurando novas e cada vez mais diversas dimensões de trabalho, a partir das demandas do processo global de luta pela reforma agrária e pelas transformações sociais necessárias a construção de uma vida mais digna para o conjunto da população brasileira no campo e na cidade. (CALDART e KOLLING, 1997, p.223).

Logo se tem a necessidade de uma educação específica para o campo, que tenha metodologias e conteúdos próprios que contemple a história dos povos do campo que tenha claramente a valorização por sua cultura e que vise à formação de sujeitos transformadores de suas realidades e que se vejam como sujeitos construtores de histórias e que estão situados em um tempo e um espaço.

Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília-GT-RA/UnB, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, representado pelo seu Setor de Educação, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – UNESCO e CNBB. Os participantes concluíram ser necessária uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação.

Os moradores do campo necessitam de uma educação que reflita suas necessidades, que os ajudem a enfrentar uma classe que os vem como uma classe retrograda, a luta por uma educação do campo e para o campo vai muito além de buscas por conhecimentos que foram construídos historicamente pela humanidade, é uma luta pela formação social do sujeito.

Transformar a realidade educacional do campo significa dar a eles o entendimento que os direitos são de todos e que os direitos não são ou não deveria ser de uma minoria, mas sim são universais, são de todos que direta ou indiretamente lutam para que tais direitos fossem garantidos e mantidos, isso se dá através das relações sociais entre os sujeitos que lutam por igualdades.

O PRONERA é uma resposta do Estado às várias reivindicações dos trabalhadores do campo pelo direito à educação que historicamente lhes foi negado.

Este programa é uma conquista dos movimentos sociais que visam à melhoria na qualidade e na formação da àqueles que vivem nas áreas de Reforma Agrária, contudo o PRONERA enfrenta grandes entraves, para a realização de suas atividades, pois o lado burocrático do sistema sempre coloca entraves na tentativa de fazer parar algo que é um direito, tendo em vista que a educação é para todos, mas para muitos esses todos não merece ou simplesmente não tem a necessidade de uma educação, pois quanto mais instruídos a classe dos trabalhadores estiverem mais eles vão reivindicar seus direitos, mas eles vão em busca de garantir e legitimar as coisas que são roubadas deles inclusive o direito à educação.

O PRONERA vem instituir-se no campo das políticas públicas, mostrando que é possível oferecer uma educação de qualidade, não de forma isolada e tão pouco para sujeitos inexistentes, mas de uma forma conjunta e para sujeitos concretos. Tem mostrado nesses quase 15 anos de existência que se é possível ter um modelo de educação contra hegemônico.

2.2- BNCC E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta inicialmente em 2015 e com sua versão para o Ensino Médio homologada em dezembro de 2018, de maneira geral, tem gerado grandes inquietações entre professores, estudantes, gestores e pais.

O documento da BNCC orientado para padronização da educação escolar não considera a diversidade cultural e as especificidades características do povo brasileiro, está pautada em tendências internacionais que fracassaram em diferentes países (FREITAS, 2017). Na concepção política educacional assumida, a BNCC é definida como um conjunto de aprendizagens essenciais e limitadas, das quais os estudantes devem se apropriar no decorrer da Educação Básica, em todas as escolas do país.

A BNCC está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), principal documento da Educação Básica. A Base então surge com o objetivo de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; nela também entra o Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC enfatiza que, “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o

desenvolvimento de dez competências, gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. (BRASIL 2017, p. 08).

A Educação do Campo vem se desenvolvendo através de uma concepção que parte de um movimento, que surgiu na sociedade de classe. Os sujeitos do campo que pode ser definido campo camponês que lutam pela terra, trabalho e por educação, um modelo que é essencial na transformação como, consta no projeto da Educação do Campo. A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (CALDART, 2007, p.2i 3).

A Educação do Campo apresenta as concepções de educação que foram se formulando através do processo histórico. O seu objetivo vem da luta pela reforma agrária.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas

decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

- Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem
- Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens; • construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

2.3- DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para pensar a reestruturação da escola rural, a partir de reformas institucionais, não se pode prescindir de discutir os marcos legais que antecederam a sua implantação. Por isso mesmo, começaremos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN/ 1996), que lastreará as alterações na BNCC. Pertinente à Educação Básica, o Artigo 28 da LDB 1996 determina que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O texto da LDB 1996 não esclarece sobre a necessidade de superação do conceito de educação rural, põe em evidência o conceito/concepção de educação do campo.

O artigo 26 da LDB/96 estabelece que os currículos devem ter como se apoiar no currículo da base nacional comum, porém poderá ser complementada por uma parte diversificada que atenda as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Tal artigo possibilitou que a educação do campo fosse fornecida de acordo com as necessidades e especificidades da cultura camponesa, ou seja, considerou as diferenças regionais que são gritantes no país, as quais deverão ser levadas em conta no momento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

No ano de 1960, teve início a LDB n. 4024/61 que deixou a educação rural a cargo dos municípios. A partir da problemática das escolas rurais, que não tinham um modo de trabalho específico que atendesse as necessidades do campo, sentiu-se a necessidade de pensar a escola nestes espaços a partir da sua cultura e da sua estruturação sócio-histórica a fim de atender às necessidades dos educandos que nela estudavam. Neste período um plano conhecido como “Paulo Freire” contribuiu com o processo da educação, tendo como apoio os movimentos de alfabetização de adultos e desenvolvimento de uma concepção de educação dialógica e crítica. Com a Lei n. 5692/71, não teve avanços para a educação rural, mas com a aprovação da Constituição de 1988, a educação tornou-se direito de todos, mas nem todos possuem acesso a ela. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96 destaca o reconhecimento da diversidade do campo, mas mesmo assim as escolas do campo continuam precárias.

De acordo com o artigo 6.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo “a escola do campo deve corresponder à necessidade dos indivíduos do campo tendo acesso à educação infantil, ensino fundamental, médio,

profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO).

2.4- O PROFESSOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Muitos professores que atuam nas escolas não se dão conta da importante dimensão que tem o seu papel na vida dos alunos. Nesse sentido, um dos aspectos que se quer ressaltar neste artigo é a importância da formação do professor e da compreensão que ele deve ter em relação a esse assunto. Pois, não há como acontecer na escola uma educação adequada às necessidades dos alunos sem contar com o comprometimento ativo do professor no processo educativo.

Entretanto, ao aproximar-se da figura de alguns professores, percebe-se que muitos, baseados no senso comum, acreditam que ser professor é apropriar-se de um conteúdo e apresentá-lo aos alunos em sala de aula.

Mudar essa realidade é necessário para que uma nova relação entre professores e alunos comece a existir dentro das escolas. Nessa direção, é preciso que se reveja o próprio papel do professor dentro da estrutura engessada do sistema escolar em que nele o professor apresenta-se como um treinador, cuja função é resguardar determinado conhecimento e transmiti-lo aos alunos. Percebemos que ser professor não é apenas vulgarizar os conteúdos advindos da universidade que muitas vezes são considerados conhecimentos nobres, desprezando os saberes populares. Nessa relação ampara-se uma relação de subordinação, em que as experiências da vida real vão se distanciando da vida escolar.

Segundo o sociólogo Miguel Arroyo (2013) “o controle e inferiorização promovem hierarquizações e um culto fiel aos conteúdos sequenciados”. O saber sacralizado dos currículos prescritos coloca a experiência de escolarização como salvação promovendo um caráter messiânico e redutor do processo de escolarização. É preciso entender que toda experiência produz conhecimento (SOUSA SANTOS, B., 2008). Ainda para Arroyo,

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimento e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências e coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de

formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos. (ARROYO, 2013, p. 117).

Para tanto, é preciso compreender que a tarefa docente tem um papel social e político insubstituível, e que no momento atual, embora muitos fatores não contribuam para essa compreensão, o professor necessita assumir uma postura crítica em relação a sua atuação recuperando a essência do ser “educador”. E para o professor entender o real significado de seu trabalho, é necessário que saiba um pouco mais sobre sua identidade e a história de sua profissão.

Teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora [...] Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história (ARROYO, 2000, p.29).

Fazendo uma correlação com esse ponto de vista, não se pode deixar de destacar e valorizar os fenômenos histórico-sociais presentes na atividade profissional do professor.

Nessa perspectiva, jamais poderá ser compreendido o trabalho individual do professor desvinculado do seu papel social, dessa forma estar-se-ia descaracterizando o sentido e o significado do trabalho docente.

Considerando a emergência de se trabalhar a identidade do professor, percebe-se uma vasta bibliografia sobre a profissão docente, a qual tem apresentado muitas ideias e questionamentos, principalmente sobre a formação dos professores, e, mais especificamente, sobre a formação reflexiva dos professores.

Segundo Pimenta (2002), faz-se necessário compreender com mais profundidade o conceito de professor reflexivo, pois o que parece estar ocorrendo é que o termo tornou-se mais uma expressão da moda, do que uma meta de transformação propriamente dita.

Para Libâneo, é fundamental perguntar: que tipo de reflexão o professor precisa para alterar sua prática, pois para ele,

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e

melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Assim, se percebe que pensar sobre a formação de professores é conceber que o professor nunca está acabado e que os estudos teóricos e as pesquisas são fundamentais, no sentido de que é por intermédio desses instrumentos que os professores terão condições de analisar criticamente os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, nos quais ocorrem as atividades docentes, podendo assim intervir nessa realidade e transformá-la.

2.5- RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro têm fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem. Por essa razão, justifica-se a existência de tantos trabalhos e pesquisas na área da educação dentro dessa temática, os quais procuram destacar a interação social e o papel do professor mediador, como requisitos básicos para qualquer prática educativa eficiente.

De acordo com as abordagens de Paulo Freire, percebe-se uma vasta demonstração sobre esse tema e uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos. E para compreender melhor essa prática dialógica, Freire acrescenta que,

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Assim, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estarão conquistando em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as

experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente.

Já para Vygotsky, a ideia de interação social e de mediação é ponto central do processo educativo. Pois para o autor, esses dois elementos estão intimamente relacionados ao processo de constituição e desenvolvimento dos sujeitos. A atuação do professor é de suma importância já que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno. Certamente é muito importante para o aluno a qualidade de mediação exercida pelo professor, pois desse processo dependerão os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem na escola.

Organizar uma prática escolar, considerando esses pressupostos, é sem dúvida, conceber o aluno um sujeito em constante construção e transformação que, a partir das interações, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo, conferindo novos significados para a história dos homens.

Os movimentos sociais do campo têm como prioridade em suas lutas a formação dos professores do campo nas escolas do campo. A maioria dos educadores que trabalham nas escolas rurais não são do campo, são das cidades. Os movimentos reivindicam este pertencimento já que lutam pela atuação do educador do campo nas e das escolas do campo. Considera-se importante este embasamento na sua vida, já que se pressupõe que, a partir dele, saberão lidar de acordo com as necessidades que o povo do campo tem.

3- METODOLOGIA DE PESQUISA

O procedimento utilizado na pesquisa foi à pesquisa bibliográfica, essa categoria de pesquisa é um tipo de revisão bibliográfica, ou levantamento bibliográfico; é elaborada a partir de material já publicado, como livros, artigos, periódicos, Internet, dentre outros.

Neste trabalho foram utilizados para revisão bibliográfica artigos, periódicos e internet; realizados no Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Capes. Os artigos serão escolhidos pelo título; ano de publicação e palavras chaves do resumo. A preparação cuidadosa de uma pesquisa bibliográfica é condição essencial para seu sucesso de uma pesquisa. Quanto mais adequada for essa preparação, mais rapidamente os resultados serão atingidos (FONSECA, 2002, p 32).

No caso de revisão bibliográfica a coleta de dados é a fase comprometida com a coleta da documentação, envolvendo dois momentos distintos e sucessivos: levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas na bibliografia. É o estudo dos dados e/ou das informações presentes no material bibliográfico. Deve-se salientar que os resultados da pesquisa dependem da quantidade e da qualidade dos dados coletados. A coleta de dados é iniciada com a adoção de critérios que delimitam o universo de estudo, orientando a seleção do material, definidos: os parâmetros temáticos: as obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos e as principais fontes que se pretende consultar – livros, periódicos, teses, dissertações, coletâneas de textos, etc.

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mesmo com a evolução da educação, hoje em dia poucas pessoas possuem acesso a ela, principalmente as pessoas que vivem no campo, mas estas evoluem em relação ao que ocorre no campo, como melhores maquinários, desenvolvimento da agricultura, de plantações, pecuária. Nota-se que existe falta de materiais didáticos, ausência de ambiente para a construção de escolas e existência de poucos profissionais qualificados para atuarem em sala de aula de maneira adequada.

A criança deve frequentar o ambiente escolar, estar em contato com outros seres humanos, viver a chamada socialização, pois é em contato com outras pessoas que podemos obter maiores conhecimentos e assim poder expor o que conseguem apreender no dia-a-dia.

Enfim, os conteúdos ministrados pelos educadores do campo aos alunos do campo devem ser adaptados a estes, de acordo com que vivem, com suas próprias dificuldades.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados no possibilitou observar que a caracterização da educação do campo possa motivar os leitores à reflexão sobre a educação na sociedade contemporânea para fora dos limites do espaço urbano. Afinal, o Brasil caracteriza-se por um grande número de municípios nos quais as relações sociais e econômicas fundam-se nos valores da vida e cultura camponesas. Também, que possa motivar a

reflexão sobre o papel da sociedade civil organizada na conquista de espaços na agenda política e na efetivação de uma educação pública, de fato, oriunda dos anseios dos povos do campo. Na organização das políticas e práticas pedagógicas há uma prática educativa que se constrói na participação sociopolítica.

Por fim, cabe dizer que os desafios da pesquisa sobre a educação do campo são: aprofundar a compreensão de quais conhecimentos científicos os professores dominam e quais são necessários para a efetivação de uma prática pedagógica transformadora. A construção da educação do campo vem sendo marcada por uma prática social que indaga a educação pública estatal e que demanda/fortalece a educação pública proveniente das reflexões dos povos do campo. Analisar a articulação que tem havido entre a sociedade civil organizada e o Estado contribuirá na compreensão da trajetória da educação do campo, como uma nova concepção de educação e de campo no Brasil, fundada nas relações de classe.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, M. (2009). A educação básica e o movimento social do campo. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013;

_____. Políticas de formação de educadores (as) no campo. **Cadernos Cedes**, 27(72), 157-176, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>. Acesso jun./2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Acesso em: 27. jul. 2022.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20 dez.1996.

CALDART, Roseli Nunes; Kolling, Edgar Jorge. O MST e a educação. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). A reforma agrária e a luta do MST. Petrópolis: vozes. 1997.

_____. **Sobre a educação do campo**. In: SANTOS, Clarice (Org.). Educação do campo: Campo-políticas públicas-educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

Decreto nº 7.352 (2010, 04 de novembro). **Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera.** Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 02 de março, 2019, de: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em ago. /2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. _____ . **Medo e ousadia.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

Apostila.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005

GUILLOT G. **O resgate da autoridade em educação.** Porto Alegre: Artmed. 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2005.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2002.

MUNARIM, A. (2011). Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, 24(85), 51-64. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i85>. Acesso em set./2021.

MIZUKAMI, M da G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras aproximações.** 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVÉRIO, L. D; ISOBE,R. M. R. Educação do Campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as do ensino básico. **Revista Brasileira do Campo. Tocantinópolis**, v.5, 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo** – para uma nova política. São Paulo: Cortez, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.