



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 2, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

**EIXO 2 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS.
POLÍTICAS AFIRMATIVAS. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS.
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. EDUCAÇÃO PARA A PAZ.**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <https://doi.org/10.29380/2020.14.02.77>

Recebido em: **29/07/2020**

Aprovado em: **02/08/2020**

Reflexões sobre a educação no campo em tempos de crise

SRGIO LUIZ LOPES

<https://orcid.org/0000-0001-8802-7897>

Este texto é resultado de um conjunto de reflexões sobre os desafios da educação do campo na Contemporaneidade. O texto propõe um diálogo sobre a atual realidade vivenciada por educadores do campo, pesquisadores e estudiosos da temática da formação de professores do campo.

1. Quem é o educador do campo?

Os protagonistas dessa ação podem e devem ser educadores, educandos e sociedade civil organizada, a partir da reafirmação de seu patrimônio cultural, incorporando elementos das paisagens naturais, sociais e culturais, do momento histórico em que vivem, e ao mesmo tempo, [...] respeitando-se a diversidade cultural.

Para a construção desse novo espaço social e sua valorização com propostas de políticas para a educação do campo, são necessários elementos teóricos e práticos que ofereçam subsídios para a reflexão e construção de uma proposta que atenda e permita a reconstrução e a construção da identidade cultural, que, não estando centrada na supervalorização da liberdade individual, é resultante de um processo coletivo construído ao longo de gerações (BORGES, 2012, p. 112-113).

Na discussão sobre escola do campo, é imprescindível reportarmo-nos a um dos grandes protagonistas desse projeto, Paulo Freire, educador que viveu parte de sua vida no Nordeste, especialmente Pernambuco. Em 1963[1], partiu para o Rio Grande do Norte e desenvolveu, no município de Angicos, um de seus principais projetos, um método inovador de alfabetização para camponeses, agricultores, donas de casa, dentre outros.

Na concepção de Paulo Freire (1996), o professor não deve restringir-se ao ensinamento dos conteúdos, mas deve, essencialmente, ensinar o sujeito a construir sua autonomia, estimulando nele a prática do pensar. Freire (1996, p.28) entendia que “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. Nesse caso, o autor idealiza um sujeito capaz de compreender o contexto o qual está inserido numa perspectiva transformadora, de modo a se questionar, a todo instante, sobre a cotidianidade, sobre o mundo e as transformações deste. Ensinar deixa de ser um processo de depositar dados e informações de maneira técnica, passando a ser um processo coletivo de constantes aprendizagens para todos os envolvidos (professores e estudantes), por meio de indagações e intervenções, quando necessárias.

Tomamos, assim, a educação do campo como elemento importante para a emancipação de sujeitos, como direito para todos e para a humanização de todos. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser centralizadora e passa a ser contextualizada nas diversas realidades dos homens, conforme o trecho acima citado, de Borges (2012). Segundo essa autora, os protagonistas de tais conquistas são professores, alunos, comunidade em geral, que passam a valorizar a realidade, respeitando os conhecimentos de mundo.

Compreende-se, portanto, que o professor do campo é comprometido com as transformações visando à emancipação dos sujeitos como portadores de saberes, competências e habilidades. Destarte, a escola deixa de ser portadora de um *ethos* autoritário e imposto pelo modelo tradicional de currículo, historicamente conhecido em nossas escolas. Ou seja, a escola passa a afirmar direitos numa perspectiva dialética, valorizando os aspectos humanos e políticos e o educador do campo tendo como característica central a utilização de saberes da comunidade no processo de ensino.

Sobre a importância de se pensar em uma educação emancipatória, é importante dizer:

Educar para o pensamento e ressignificar o mundo que habitamos é uma urgência. Educar para o pensamento é cultivar em nós e em nossas relações escolares, principalmente nas salas de aula, atitudes que possibilitem o

diálogo. É importante observar que, nas salas de aula, geralmente, o silêncio para o pensamento é raramente valorizado (GHEDIN, 2012, p. 54).

Significa que educar para repensar o cotidiano nos força a provocar rupturas com determinados *ethos* naturalizados e estáticos nas comunidades. Para isso, o diálogo é um aspecto fundamental na prática do professor da educação do campo.

Nessa mesma linha de raciocínio, pode-se acrescentar que o ato de refletir torna o professor do campo um interlocutor tanto no âmbito de sua sala de aula como na comunidade e no mundo. Essa ação reflexiva é um agir político e consciente, necessário para que a sala de aula esteja em movimento e para que ocorra um rompimento com qualquer forma de pensamento unilateral e conservador.

2. Entender o termo professor do campo é possível?

[...] saber lutar e saber construir a escola do campo exige comprometimento epistemológico, político e social (LOPES, 2017).

Pensar no termo “professor do campo” nos leva a duas questões iniciais: a formação do sujeito e sua prática educativa. Assim, faz-se necessário compreender a importância da boa formação do professor, para este ser capaz de atuar nas dimensões política, crítica e reflexiva. Nesse sentido, a formação adequada seria aquela que fomenta, na prática pedagógica, o respeito às especificidades dos sujeitos. Um indicativo de que a agência formadora cumpre sua função aparece quando o professor demonstra comprometer-se “com o contexto no qual a escola está inserida, [envolve-se] com ela e [constrói] o seu sentimento de pertença” (SAPELLI, GRATTI & NAPOLI, p. 165).

Dessa maneira, o professor ingressa em uma arena política de lutas intensas, sendo responsável por entender aspectos sociais, políticos e culturais de determinada realidade na qual estão inseridos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Nessa luta, é essencial a consciência de classe e dos desafios propostos pelo processo de ensino. Convém frisar que as bases desse ensino devem estar assentadas numa concepção que busque a ampla articulação com a vida cotidiana dos envolvidos.

Portanto, à medida que o professor vai experienciando seu fazer pedagógico de forma consciente, vai tornando-se capaz de explorar os aspectos que levam o jovem aluno a um potencial de desenvolvimento intelectual e crítico. E, por meio do diálogo, é possível construir reflexões capazes de produzir a liberdade e a autonomia no pensamento de todos os envolvidos no processo. Dessa maneira, o professor não é apenas aquele que ensina, mas aquele que constrói novos saberes a partir do experimentado por todos de maneira reflexiva.

Conforme atesta Ghedin (2012, p. 37), “A tarefa primordial de um processo reflexivo no ensino é a de proporcionar a si e a toda a educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos”. Na mesma linha de entendimento, pode-se acrescentar que um

[...] professor reflexivo” não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais (PERRENOUD, 2002, p. 43-44).

Entende-se, a partir do exposto acima, que o professor do campo deve ter não somente clareza de seu papel reflexivo, mas também coragem de instalar rupturas, algumas das quais já mencionamos neste texto, e de rever seus próprios paradigmas. Parece-nos que esse é um caminho excelente e indispensável para que o professor consiga desenvolver bem sua prática pedagógica, ou seja, de maneira crítica e dinâmica, porque o conhecimento ensinado[2] não deve ser estático, como se praticou por muito tempo em nossas escolas.

O ensino reflexivo possibilita ao grupo ter um projeto emancipatório agrupando professor, aluno, técnicos diversos do espaço escolar, gestores e sociedade local. A intenção é discutir questões ligadas ao currículo escolar para que a comunidade possa compreender melhor o papel da escola no processo formativo dos sujeitos. Nesse processo, “[...] a escola deveria dar a possibilidade ao aluno de aprender por si próprio [...]” (CHIAROTTINO, 1980, p. 98), ofertando-lhe a oportunidade de reinventar, para não reproduzir discursos de verdades sem um olhar de reflexão.

Assim, nasce a concepção de um educador do campo incluyente, porque está vinculado não apenas à vida dos alunos, mas à de todos os envolvidos na comunidade, nos quais busca despertar processos reflexivos por meio de uma prática emancipatória, “compreendida como aquela que oportuniza aos indivíduos uma prática pedagógica de monitor-professor com o objetivo precípua de formar o trabalhador em sua dimensão social, ou seja saber se reconhecer como cidadão de direitos e deveres políticos e sociais” (SOARES, 2014, p.15). Nesse momento de construção, salienta-se que o papel do professor é de agir político, rompendo com o velho modelo de escola em que alunos ouvem e não interagem em sala de aula. A educação ganha, nesse processo, a intencionalidade política, dentro de um projeto cultural e humano.

A intencionalidade política aqui é a pensada pelos estudos de Paulo Freire (1996). Não se trata de um agir partidário; ao contrário, é um agir capaz de despertar e formar homens aptos a compreender o significado do contexto local, observando elementos essenciais, como valores da cultura, da tradição, hábitos, a fim de entender a vida cotidiana local, os aspectos políticos e sociais.

O professor do campo passa a ser compreendido como ator indispensável no processo de mudanças do espaço escolar. A ele, principalmente, compete exercer diálogo com seus alunos, porque tem os saberes necessários para gerar todas aquelas rupturas, visando a aglutinar outras forças transformadoras.

A construção de uma sociedade mais justa, em um contexto com fortes raízes conservadoras, só será possível quando grupos estiverem disponíveis a lutar. Assim, as possibilidades de realização de sonhos, utopias e mudanças vão ocorrendo devagarzinho, por meio da cidadania participativa. É essa árdua tarefa que o professor do campo se propõe desempenhar.

3. Formação e profissionalização docente na contemporaneidade: necessidades e desafios

A profissionalização da docência, como processo de construção de identidades, é muito complexo e não pode acontecer por decreto ou exclusão; portanto se faz necessário incorporar os docentes na busca e na construção de uma nova representação – de um novo sentido – da docência como atividade profissional. Assim, faz-se também necessário que a profissionalização seja parte dos projetos pessoais e coletivos e de desenvolvimento profissional dos professores (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2008, p. 1).

Iniciamos esta seção convidando para pensarmos na construção identitária dos sujeitos do campo que trabalham com o ensino como parte do processo de profissionalização, o qual envolve a autoimagem, a biografia, e, de certa maneira, aspectos relacionados aos valores culturais.

Pensar na profissionalização dos professores como um processo sustentado na capacidade de investigação reflexiva sobre a prática profissional favorece um novo campo de interações. Também permite uma série de modificações, não somente para o universo da atuação profissional, mas também para a prática de sala de aula, especialmente para o ensino.

No processo de profissionalização, de acordo com estudiosos (RAMALHO, 2004; TARDIF, 2002), a escola começa a romper com o discurso unilateralizado. Ou seja, no processo de formação profissional levamos em conta toda a história do sujeito como um ser social e singular, ao mesmo tempo, bem como os efeitos da violência simbólica legitimada no espaço escolar e a força do discurso de aldeia global transmitido pelas mídias nos sistemas de ensino. Tais elementos nos ajudam a entender o espaço escolar celebrando um ambiente capaz de superar o uso do quadro-negro, do giz e a concentração de poder nas mãos do professor.

No processo de profissionalização docente, o professor, ao empoderar-se dos saberes e das competências necessárias para acompanhar os alunos numa perspectiva reflexiva, passa a repensar, a todo instante, seu papel em sala de aula junto aos alunos. Ou seja, ele passa a ponderar como ocorrem as interações sociais no processo de ensino e qual seu papel no processo discursivo sobre todos os membros envolvidos.

Assim, numa postura reflexiva, os alunos elaboram suas interpretações sobre a vida, sobre o mundo e sobre o futuro. Pode-se dizer que, em sua prática pedagógica, o professor deve ter o domínio do conteúdo a ser ensinado, mas é importante ouvir sempre o outro, pois uma das funções do pensamento crítico e reflexivo é operar transformando uma situação obscura e de pouca clareza numa situação clara e assentada na coerência e no conhecimento científico.

E, no momento do diálogo e do acompanhar o aluno rumo à aprendizagem, o professor não deve esquecer que o conhecimento não é estático. É preciso que ele conheça também outras disciplinas e que goste de sua profissão, porque os conhecimentos adquiridos pelo professor não se restringem à formação inicial; ele também aprende criando, aplicando, desenvolvendo seu trabalho em seu cotidiano escolar.

Pimenta (2005, p. 22) afirma que “[...] conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”. O professor deve ter o saber, mas, principalmente, deve ter a competência de saber ensinar e saber compreender o aluno, respeitando-o nas dimensões social, histórica, cultural e cognitiva. Tardif (2002), na mesma linha, comenta que o saber não pode ser reduzido apenas a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos; há também um saber construído socialmente e historicamente, que aflora nas relações complexas em sala de aula, envolvendo todos os sujeitos do processo.

Para esse autor, é preciso “[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p. 16). Apesar de Tardif (2002) não estar falando diretamente do processo de ensino no campo, pode-se destacar sua compreensão sobre o saber do professor como um conjunto de saberes que têm como objeto de trabalho seres humanos, os quais possuem uma história – da família, de suas relações além das fronteiras da escola, da cultura pessoal, da universidade etc.

Essa concepção da amplitude dos saberes que formam o saber do professor é fundamental para se entender a atuação de cada um no processo pedagógico, primando-se pelo coletivo na escola. Cada professor insere sua individualidade na construção do projeto pedagógico, trazendo elementos que podem contribuir para melhorar o ensino.

No processo de profissionalização, é necessário que se levem em conta os conhecimentos sobre o trabalho, os elementos que possibilitem a construção de uma identidade e seus saberes experienciais. Tal compreensão desconstrói o modelo de escola tradicional, na qual os professores são apenas

transmissores de saberes produzidos por outros grupos, já tratados por Freire (1996) – educação bancária.

Acrescenta-se aqui a compreensão de que o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas agências de formação de professores), de saberes disciplinares (que correspondem aos diversos campos do conhecimento), curriculares (programas escolares existentes na escola) e experienciais (do trabalho cotidiano e de suas práticas junto a toda a comunidade escolar). Ao professor cabe dominá-los, integrá-los e mobilizá-los, como condição para sua prática no dia a dia no ambiente escolar.

Tardif (2002) utiliza a expressão “mobilização de saberes”, transmitindo uma ideia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes, não somente do cognitivo. A expressão revela a intenção de ressaltar uma visão da totalidade do ser professor.

Os saberes dos docentes são relacionais, isto é, são frutos das interações produzidas pelo docente em seu trabalho. Mas Tardif (2002) adverte que eles são temporais, porque passam por constantes transformações, vinculadas às etapas da carreira docente, caracterizando diferentes fases na vida e na prática do professor. Os desafios, na profissão docente, são constantes, porque vivemos em uma sociedade de consumo, com frequentes mudanças políticas, sociais e tecnológicas.

De acordo com pesquisas realizadas, os saberes experienciais da ação pedagógica do professor são importantes, pois possibilitam novos entendimentos sobre práticas pedagógicas, ensino e aprendizagens significativas desenvolvidas no espaço escolar. Por isso é imprescindível uma formação permanente, de modo a proporcionar ao professor um constante *update*, ou seja, uma formação construída sobre outros saberes e desafios ocorridos, a todo instante, em sala de aula.

Sobre os saberes experienciais, Tardif (2002) os caracteriza como um saber interativo, complexo, prático, existencial e, principalmente, capaz de influenciar a personalidade do professor. Esses saberes possibilitam ao professor refletir de forma crítica sobre sua prática. Pode-se sonhar com um professor que saiba ensinar bem? com bom planejamento? Com certeza! Apesar de existirem diversas complexidades no agir pedagógico, há uma série de experiências ocorrendo dentro de quatro paredes nas diversas escolas deste país.

No fim das contas, pode acontecer que cada professor depare sozinho com o outro e com suas próprias responsabilidades. Tais “combatentes solitários” podem construir, na escola, um novo entendimento sobre a docência na contemporaneidade. Assim, o trabalho em equipe pedagógica pode, em primeiro lugar, com grande esforço de abertura e questionamento, trazer para a sala de aula um professor mais preparado para ensinar os novos jovens a entenderem as mudanças ocorridas no campo, numa perspectiva dialética e reflexiva.

No fundo, o professor é formado pela junção de vários saberes, porém é transformado e construído no cotidiano docente. Nóvoa (1992, p. 24), ao comentar sobre formação de professores, diz que eles podem “[...] desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no meio do professorado e uma cultura organizacional no seio das escolas”.

A vivência no chão da escola revela informações interessantes acerca dos saberes aprendidos pelos professores:

a. o saber social: um saber que é socializado e engendrado de maneiras diferentes: ou seja, alguns aprendem de maneira mais rápida, já outros adquirem ritmos de aprendizagem mais lentos;

b. o saber não é estático: ou seja, a escola é um *locus* em movimento e em constante transformação; ali existem vidas, histórias sendo compartilhadas, saberes sendo socializados, e, dessa maneira, um ambiente de transformação política e social;

c. por fim, a escola é um lugar para se pensar na formação das identidades dos sujeitos de maneira ampla, tanto nos aspectos históricos como os aspectos culturais.

Nesse processo, o profissional se confronta, seguidamente, com problemas complexos (pouco apoio pedagógico, ausência de debate em torno da resignificação da escola) que se desenrolam em seu fazer cotidiano, porém os docentes têm muito para aprender convivendo entre si. Segundo Candau (2000, p. 146), “[...] os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, são saberes que brotam da experiência e são por eles validados”, servindo para elaborar reflexões nas diversas áreas do conhecimento.

Os saberes experimentados na cotidianidade escolar, quando compartilhados, possibilitam um trabalho coletivo fundamental para a construção de novos saberes. Quando se trata de formação e saberes experienciais, é preciso observar algumas questões:

a. O conhecimento possibilita ao professor um repertório a mais em sua prática cotidiana, mas não é determinante para que ele desempenhe um bom trabalho pedagógico. As pesquisas indicam que a formação prepara o professor para atitudes e práticas mais democráticas. Por ser um conhecedor, ele deve ocupar-se em fazer o trabalho reflexivo, o que é de suma importância para o desenvolvimento da escola;

b. Os saberes experienciais, ou seja, as vivências do docente não apresentam elementos suficientes para que ele desenvolva uma boa prática pedagógica; é necessária uma formação adequada. Alguns usam essa vontade empírica e tentam aplicá-la. Em alguns momentos, até conseguem, mas lhes faltam um método, uma teoria, um suporte.

Deve-se notar que a formação docente não se limita ao processo inicial; é necessário que o profissional da educação busque a formação continuada, ou seja, fazer novos cursos que lhe proporcionem melhores práticas. A formação continuada constitui-se, sem dúvida, em um tema atual, de natureza ampla, e que pode ser tratado e questionado a partir de diferentes dimensões, servindo de subsídio para o professor “resolver” dificuldades enfrentadas ao longo de suas experiências com o ensino.

Pode-se afirmar que a formação continuada deverá seguir no sentido de contemplar, de modo articulado, o desenvolvimento pessoal, o profissional e, por fim, o institucional. Quanto ao desenvolvimento pessoal, ela deve estimular uma perspectiva de crítica e autorreflexão, resultando em novos conhecimentos. Deve valorizar alguns requisitos essenciais, como, por exemplo, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experimentação, que a atividade o interesse, que haja um problema a resolver, que ele possua os conhecimentos necessários para agir diante da situação e que tenha a chance de testar suas ideias.

A respeito do aspecto profissional, Nóvoa (1992, p. 27) afirma que, no processo de formação de professores, as práticas de formação contínua dirigidas para esses profissionais individualmente “[...] favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. No entanto, as práticas voltadas para o coletivo “contribuem para a emancipação profissional”. Nessa tarefa, é importante (re)pensar a construção de novas práticas tanto de ensino como de entendimento da cotidianidade dos alunos, do mundo e da realidade na qual estão inseridos.

No processo de formação de professores, além de eles adquirirem um conjunto de saberes, ressalta-se ser fundamental experienciar, quanto antes melhor, a docência, porque a prática possibilita pensar a reflexão, necessária para o docente. A prática do professor do campo não se reduz a competências e habilidades específicas de sua área, mas implica a necessidade de um espaço que estimule o professor a tomar decisões que contribuam para despertar – nele e nos demais envolvidos no processo – o senso crítico, não apenas dentro da sala de aula, mas também em todo o meio social.

Indiscutivelmente, na prática pedagógica surge a necessidade de constante reflexão, pois esse fazer pedagógico revela que a formação do professor requer articulação entre os diferentes saberes da formação e os diferentes saberes das práticas. O saber que o professor constrói na atividade de pesquisa é orientado para o trabalho com as situações-problema de seu contexto no exercício da profissão.

Retomando a questão do saber experiencial, cabe frisar que este tem relevância, inclusive, por propiciar ao sujeito uma autoformação da ação educativa. Ou seja, é possível, de acordo com a prática em sala de aula, perceber e avançar no aspecto formativo observando como o aluno aprende e como ele mobiliza os saberes, sejam estes adquiridos no processo de formação, sejam aprendidos na prática docente de sala de aula. Tal saber prepara o professor para atuar pedagogicamente: permite-lhe partir de algo concreto, de experiências vividas, para que, com isso, ele possa formar conceitos, novas estratégias e desenvolver sua prática, aprendendo a compartilhar seus conhecimentos, aperfeiçoando-os e facilitando o desenvolvimento de seu trabalho.

Assim, a prática possibilita ao professor segurança em suas aulas e fluência para construir um trabalho com mais autonomia, mais reflexão e mais entendimento sobre o contexto no qual está inserido. Ele passa a reconhecer a individualidade de cada aluno, participando ativamente do processo educativo; direciona-se para desempenhar melhor sua função; consegue suplantar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Além disso, cada realidade vivida na profissão serve de suporte prático para outra experiência.

Algumas considerações...

O professor do campo, como aqui vimos mencionando, passa por muitas inquietações. De fato, ele enfrenta constantemente um impasse: se deixa tudo como está ou se aproveita a oportunidade de implantação da LDB-9394/96, que abre o debate para um novo entendimento sobre o significado de campo[3], e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio*, para dar um salto de qualidade na formação profissional.

Deparamos, pois, com novas realidades sociais desafiadoras. A sociedade contemporânea, ao mesmo tempo que se globaliza e cria novos patamares de progresso material, amplia também os desafios. O maior desafio é, então, alcançar uma escola em que o professor possa exercer com mais clareza o sentido de sua docência.

Para isso, são necessários mais professores qualificados e competentes, para coordenar e fazer funcionar uma escola do campo interdisciplinar, coletiva, propondo e gerindo o projeto pedagógico, articulando o trabalho de vários profissionais e, por fim, liderando a inovação. Pensa-se em uma formação para o professor do campo capaz de fazer essa produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica. Almeja-se um ambiente de genuína aprendizagem, um espaço de formação continuada, no qual os professores reflitam, pensem, analisem, criem novas práticas, como pensadores, não como meros executores de tarefas técnicas.

Precisa-se de professores do campo bem preparados, eticamente comprometidos, que tenham um envolvimento no projeto da escola. Assim, ao longo do processo de ensino ele será capaz de entender o aluno nos aspectos sociais, respeitando a individualidade dele, seus fracassos, sem excluí-lo. Ora, o dia de trabalho como professor, desse modo, deixa de ser um sofrimento, um tormento, uma frustração. Um passo positivo para o desenvolvimento profissional é a assunção da gestão do cotidiano da escola por professores, ligando o projeto pedagógico ao processo de ensino, e um currículo mais flexível, capaz de atender aos interesses dos diversos grupos inseridos no espaço escolar.

Não existe uma mágica para transformar o trabalho do ensino, assim como todos os demais aspectos que necessitam de mudanças no ambiente escolar; ademais, há de se considerar as muitas interferências (sociais, políticas e econômicas) imbricadas nesse processo. As mudanças na formação docente não significam uma simples eliminação da perspectiva baseada no racionalismo técnico ou, ainda, nas práticas tradicionais legitimadas na escola ao longo do tempo. O racionalismo técnico é mais que um problema técnico; representa uma ideologia e uma racionalidade de um grupo hegemônico do mundo atual.

No fundo, as mudanças perpassam por uma série de alterações políticas, de caráter ético, moral e econômico, conforme as finalidades do homem atual e das necessidades de se buscar um indivíduo mais democrático e compreensivo. A escolha por essa perspectiva parece ser o caminho mais “correto” para se entender a escola na atual conjuntura e os sujeitos nela envolvidos.

Por fim, é importante salientar que o professor do campo necessita de quatro entendimentos essenciais:

- a. A profissionalização docente pode ajudar o sujeito a conhecer o contexto em que está inserido, considerando as dimensões cultural, social e política.
 - b. Faz-se necessário, a todo instante, pensarmos a escola como um espaço de movimento, um espaço com gente que se reconhece, que tem identidade, história, saberes diversos, portanto cabe ao professor ter maturidade para acompanhar todas as transformações ocorridas no processo de ação educativa.
 - c. O professor do campo é um sujeito que pauta consigo a esperança, desafiando, a cada momento, o aluno ao crescimento, à autotransformação e também à transformação coletiva.
 - d. É fundamental que o professor do campo tenha em mente o papel social de seu trabalho, diante de uma série de dificuldades vivenciadas por todos os sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem. Logo, significa dizer que o cotidiano desse profissional será sempre permeado de luta e desafios.
-

BORGES, Heloísa da Silva. Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro. **Educação do campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9394/96)**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1996.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHIAROTTINO, Z. R. A teoria de Jean Piaget e a educação. In: PENTEADO, W.M.A. (Org.). **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980, p.84-100.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.(NÃO ACHEI DO CORPO DO TEXTO)

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

LOPES, Sérgio Luiz. **Notas para discussão sobre Educação do Campo**, IFRN-Canguaretama, III Seminário de Docência e Contemporaneidade, 25 mai. 2017.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: ed. Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMALHO, Betânia Leite; NUNEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor. Profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAPELLI, Marlene L. S.; GATTI, Selma; NAPOLI, Ana Paula (Orgs.). **Pedagogia do campo: a serviço de quem? Política e gestão da educação: questões em debate**. Londrina: UEL, 2009. p. 143-168.

SOARES, Maria José Nascimento. **Processo formativo-educativo e prática pedagógica no MST-SE**. Sergipe: Editora UFS, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

O que estão marcados de amarelo, foi que estão no corpo de texto e na referencia.

O que está de vermelho não está no corpo de texto.

[2] Em 1962, Paulo Freire recebeu convite para realizar um trabalho no Rio Grande do Norte, em Angicos, e, em 24 de janeiro de 1963, houve a primeira aula regular do projeto, cujo tema era: “Conceito antropológico de cultura”, iniciando a primeira das “Quarenta horas de Angicos”.

[3] É importante lembrar que “A criação e recriação do Conhecimento na escola não está apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas; ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar” (CORTELLA, 2001, p.124). Ou seja, deve-se respeitar os saberes dos envolvidos no processo de ensino almejando a construção de novos conceitos coletivamente. Dessa forma, nos aproximamos da realidade e os desafios passam a ter planejamentos com claros objetivos.

[4] O art. 28 da LDB – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) assinala: “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.” Todavia, esse artigo tem sido desrespeitado; mas abriu uma ampla possibilidade de debate em várias partes do país que possuem realidades camponesas.

[1] Pós-doutor pela Universidade Federal de Sergipe. É professor da Universidade Federal de Roraima – UFRR –, no curso de Educação do Campo. É líder do grupo Formação de Professores, Práticas pedagógicas e Epistemologias do Professor do Campo/no Campo (FPEC) – UFRR. E-mail: sergio.luiz@ufr.br / serlupez@yahoo.com.br.