

## ELEMENTOS CONSTITUINTES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMPROMETIDOS COM A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

**Eloisa de Souza Santos<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/AM  
(eloisadesouzasantos@gmail.com)

### RESUMO

Esta pesquisa é resultado da leitura de temas relacionados à formação de professores, explorados numa especialização em Educação do Campo, no qual são considerados (i) os saberes próprios do campo, (ii) os saberes específicos da disciplina ministrada e (iii) os saberes pedagógicos para uma prática crítico-reflexiva. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, de natureza básica, descritiva, com abordagem qualitativa como metodologia. Considerando que há especificidades na Educação do Campo que induzem a um processo formativo próprio e partindo da pergunta norteadora: Que elementos são constituintes da formação de professores da Educação do/no Campo, constatou-se que em qualquer contexto escolar faz-se necessário o compromisso para que a aprendizagem ocorra de modo significativo. Esse elemento é potencializado na Educação do Campo pelo viés político, identificado no cenário de ocultamento e expropriação de direitos dessa comunidade. Os saberes específicos do campo são uma ferramenta imprescindível no processo ensino-aprendizagem, bem como os conhecimentos específicos de cada disciplina são importantes para o empoderamento e o protagonismo dos educandos. Além disso, os saberes pedagógicos, o como conectar-se com os educandos de modo a oportunizar-lhes a aprendizagem, têm também sua eficácia. Só assim será possível uma Educação do Campo, no Campo e para o Campo.

**Palavras-chave:** Saberes, Prática pedagógica, Sujeito do campo

### ABSTRACT

This text is a result of the reading of topics related to teacher training, explored in a specialization in Countryside Education, in which are considered (i) the specific countryside knowledge, (ii) the specific knowledge of the subject taught and (iii) the pedagogical knowledge for a critical-reflexive practice. Our base was bibliographic research, basic, descriptive nature, with a qualitative approach as methodo-

<sup>1</sup> Mestre em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia (UFAM) e professora de Filosofia da SEDUC/AM, no 3º Colégio Militar da Polícia Militar Waldocke Fricke Lyra (3º CMPM) e Coordenadora de Telecentro na Escola Municipal Hemetério Cabrinha – SEMED/Manaus.

logy. Considering that there are specificities in Countryside Education that induce a formative process of its own and based on the guiding question: What elements are constituents of teacher education in the Countryside Education? It was found that in any school context it is necessary the commitment so that the learning occurs in a significant way. The political bias strengthens the commitment in the Countryside Education, identified in the scenario of concealment and expropriation of rights of this community. Countryside-specific knowledge is an essential tool in the teaching-learning process, well as the specific knowledge of each discipline are important for the empowerment and protagonism of the students. Besides that, the pedagogical knowledge, how to connect with learners in order to give them the opportunity to learn, also have effectiveness. Only then will it be possible a Countryside Education, In the Countryside and for the Countryside.

**Key words:** knowledge, teaching practice, Subject of the countryside

## INTRODUÇÃO

A educação é um elemento potencializador da transformação de que uma sociedade necessita. É um processo que assegura a produção da cultura de um povo e que liberta pelo saber quando somada ao estímulo para pensar e agir, acelerando a construção de uma sociedade mais justa, que assegure vida digna aos seus membros.

Nesse sentido o tema do compromisso é inerente à função do profissional da educação. Quando se refere à Educação do Campo, esse compromisso deve ser maximizado. Entretanto, só será possível comprometer-se se houver ação e reflexão, pois ninguém pode afirmar ser comprometido se ocupar apenas o mundo das ideias, sem intervir na realidade, sem interferir nela. Só pode comprometer-se quem se reconhece dentro de uma sociedade, quem tem consciência de si, e para isso é imprescindível saber qual a sua identidade no contexto sócio-político-cultural em que se encontra.

Por meio de mudanças paradigmáticas decorrentes dos conhecimentos adquiridos, foi possível constatar nas leituras do curso de especialização em Educação do Campo, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, que além do compromisso, do viés político, progressista e libertário para a efetivação dos direitos dos sujeitos do campo, a formação do professor precisa está vinculada com este ideal. Bem como reconhecer a interdependência entre os processos de pensamento e a construção do conhecimento, explorando múltiplas perspectivas, incentivando a busca de alternativas e propiciando um ambiente que aproxime, una e distinga.

Para isso, os saberes do campo, seus direitos, anseios, significados, identida-

des, imaginário e deveres precisam constar no processo de formação dos professores do campo e em sua prática. Os saberes específicos das disciplinas e os saberes pedagógicos também são importantes nesse processo de efetivação de direitos para a prática crítico-reflexiva de uma educação do campo, no campo e para o campo.

## MÉTODO OU FORMALISMO

A pesquisa se enquadra na categoria de natureza básica. Descritiva, quanto aos objetivos, bibliográfica, quanto aos procedimentos. A técnica aplicada foi de leitura e exploração dos textos estudados durante o curso de especialização em Educação do Campo, ocorrida nos anos 2014 e 2015, na modalidade EaD, no Campus IFAM Manaus Zona Leste. Tais procedimentos visaram responder aos objetivos de: Analisar os elementos constituintes da formação de professores do/no campo; caracterizar o processo de formação dos professores da Educação do Campo; identificar os saberes do campo necessários para a prática pedagógica na Educação do Campo; e descrever os saberes pedagógicos necessários para a efetivação da Educação do Campo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 1. Compromisso dos professores com a educação do/no campo

Os debates e reflexões que dominam a cena política e técnico-científica internacional sobre modelos e alternativas de desenvolvimento – capazes de enfrentar os desafios e problemas econômicos, sociais e ambientais contemporâneos – estão levando à formulação de novas concepções de desenvolvimento – endógeno, humano e local, (BUARQUE, 2008).

Deste modo, o compromisso abre os olhos para os obstáculos que impedem a ação-reflexão, práxis. Quando se é comprometido de fato, é possível perceber os obstáculos e buscar, de forma interativa e consciente, sua superação. Do contrário, a neutralidade seria o medo de esboçar o próprio compromisso, efetivando-se em não comprometimento, perde-se, assim, a dimensão ação-reflexão, práxis.

O compromisso implica em solidariedade, sem abrir mão do engajamento. Freire (1979), teórico bastante explorado no curso, associa práxis à responsabilidade, ao mobilismo social e ao humanismo. Não se pode ser homem se não for possível reconhecer as debilidades do outro e não ter a capacidade de se solidarizar. Se, por ser homem espécie, o humano já deve comprometer-se com o mundo, muito mais terá de fazê-lo como profissional da educação, haja vista a escolha pela profissão na qual o agir-refletir é indispensável.

No campo, este comprometimento auxilia no desenvolvimento e na busca

por superar o dilema humanismo-tecnologia, que precisa ser entendido por um profissional comprometido, principalmente com a Reforma Agrária, uma das principais bandeiras de luta dos camponeses. Na necessidade de aumento da produção agrícola é fundamental a presença da tecnologia no campo, entretanto sem empoderá-la, a despeito do protagonismo do homem que é, sim, superior às máquinas. Apesar de Freire não defender a Agricultura Familiar, nela encontra-se um caminho para o desenvolvimento do homem camponês e, através dela, pode-se ter uma produção mais orgânica (CALDART, 2000).

Nesse sentido o fator chave das tecnologias alternativas deveria ser que estas mantivessem uma produtividade não declinante ao longo do tempo, sob uma ampla gama de condições ambientais e que evitassem degradar os ecossistemas frágeis e marginais. Essa relação deve ser alcançada em um contexto de superação da pobreza rural (COSTA, 2006).

O compromisso requer autenticidade, imersão na realidade e rompimento com a alienação. O professor da Educação do Campo não pode prescindir do compromisso com a realidade camponesa, mas precisa torná-la sua e propiciar oportunidade a seus alunos a também tomar para si a questão do campo como compromisso político-social apartidário.

## 2. Saberes específicos para uma educação do/no campo

Cruz & Batista (SD) dissertam sobre a possibilidade de haver problema em ser um sujeito do campo e, em havendo, qual seria o problema? A partir dessas considerações iniciais é possível identificar também: o que seria ser um sujeito e mais, o que seria ser um sujeito nativo do campo? Segundo o dicionário filosófico (AB-BAGNANO, 2000, p. 930) o conceito de sujeito é entendido como aquele que detém “capacidade autônoma de relações ou iniciativas, capacidade que é contraposta ao simples ser ‘objeto’ ou parte passiva de tais relações”, isto é, o sujeito do campo tem capacidades próprias e autonomia para decidir os rumos de seu existir enquanto ser do campo.

Por outro lado, em um movimento de interpenetração dos contrários, uma visão panorâmica inicial mostra que o modo de vida camponês tradicional vem sendo invadido pela sociedade moderna, ao mesmo tempo em que resiste e tenta se contrapor a esse modelo, ainda se vê as velhas tradições do campesinato ribeirinho como o extrativismo e a pesca artesanal, trabalho comunal (atividades coletivas e divisão de produção entre comunitários), as medidas de volume, massa e área do período colonial (frasco, rasa, cambada, feixe, alqueire), assim como manifestações religiosas e folclóricas, demarcando sua identidade cultural (COSTA, 2006).

Nesse sentido, ser sujeito está intimamente ligado ao termo identidade. Só é possível a autonomia se houver o entendimento de quem se é no campo, quais seus interesses, problemáticas e motivações para refletir e propor sugestões de me-

lhorias e buscas para o desenvolvimento social, sobretudo no que diz respeito à educação. É através do processo educativo que o sujeito do campo superará a possível negação de ser do campo e não terá problema em sê-lo. Para isso é fundamental uma educação emancipatória, que desvele as ideologias subjacentes nas políticas públicas que apontam o campo como subalterno às cidades (CARVALHO, 2003).

Sendo assim a escola e sua função social intimamente relacionada poderia ser muito mais crítica, enquanto espaço de interação, integração e referenciamento do sujeito, onde a principal finalidade do conhecimento deveria ser a de libertá-lo e ajudá-lo a melhorar a sua e a vida dos outros seres humanos. Claro está que ao ser uma das superestruturas da sociedade hegemônica, dificilmente cumprirá esta função desalienante. Ainda assim cumpre ao educador a busca pela quebra dessa alienação, dentro das limitações do escopo social que lhe é permitido, elevar o nível de compreensão e crítica dos educandos, outrossim, muitas vezes o próprio trabalhador está alienado, não percebendo sua própria condição de instrumento de uso, reforço e reprodução do sistema total.

Pensar o campo como espelho da cidade é renegar a identidade camponesa e aceitar com passividade o avanço do agronegócio que, sob o pretexto de desenvolvimento, agride os princípios da Agricultura Familiar. O conhecimento mais adequado para os educandos está associado às relações e mudanças que podem provocar no ser e suas relações, interpretações e atitudes perante o que determina e acontece em uma dada realidade, num dado tempo e espaço em que venha estar, interagir com outros e com o meio societal em geral. Onde os critérios e parâmetros norteadores do conhecimento sejam os que possam levá-los ao avanço da consciência política sobre o estado da realidade em sua relação cotidiana, que opere conceitos reflexivos, significantes e ressignificantes da vida em sociedade (VASCONCELOS, 2004).

Logo, a Educação do Campo pode reafirmar a presença do sujeito do campo, suas aspirações e conquistas para superar a antinomia rural x urbano, apontando que ambos têm direito à coexistência sem subjugação ou menosprezo. “O movimento social no campo representa uma nova consciência de direitos, à terra, ao trabalho, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação” (ARROYO, 2004, p.22). Para isso a presença de um professor do campo com formação dialógica contribuirá para o desenvolvimento social no campo (CALDART, 2004). O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam e os riscos que assumem demonstram os quantos se reconhecem como sujeitos de direitos.

### **3. Saberes específicos da(s) disciplina(s) ministrada na educação do/no campo**

Outro fator importante na prática pedagógica do professor do/no campo diz respeito aos saberes específicos da disciplina ministrada. Nóvoa (2009) afirma que a escola precisa deixar de transbordar se sobrecarregando com preocupações

sociais alheias ao processo ensino-aprendizagem, por deixar de focar no essencial da educação para discutir assuntos não tão específicos da escola. De outro modo, é importante considerar que a escola precisa dialogar com a sociedade, com as famílias e demais instituições para se aprimorar e se atualizar. Nesse sentido, o professor que ministra uma disciplina específica precisa apropriar-se dos saberes inerentes a ela, de forma dialética e dialógica com a comunidade extraescolar.

É fundamental alinhar e discutir alguns saberes fundamentais para a prática educativa-crítica e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente e discente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, precisam ser reelaboradas na prática formadora, contribuindo para que o aspirante a professor do campo assuma-se como sujeito também da produção do saber, se convença de que definitivamente ensinar não é transferir conhecimentos e sim criar as possibilidades para a sua produção e construção.

Na Educação do Campo os saberes das disciplinas específicas precisam estar vinculados ao fazer dos cidadãos da comunidade. O saber, o saber-fazer e o saber-agir (NÓVOA, 2009) devem concatenar-se de modo a favorecer o empoderamento e o protagonismo da comunidade do campo no processo escolar. Para isso, é imprescindível que se rompa com o tipo de construção/produção/reprodução de conhecimentos de viés urbanocêntrico, que prepara o educando para sair do campo pelo seu atraso, perdendo assim os sujeitos do campo para a cidade.

Bolzan, et. al., (2013) afirmam que é preciso considerar que o foco da formação de professores não pode estar restrito a pensar e discutir a organização do ensino e seus desdobramentos apenas, mas antes de tudo está em mobilizar os sujeitos a continuar aprendendo nos diferentes contextos de atuação. Nesse sentido, é interessante analisar o currículo estudado na escola, pois a educação dialoga com a cultura e o currículo a estrutura. Para Arroyo (2015), o ocultamento do valor do sujeito do campo no currículo é o reflexo do desvalor desse sujeito na sociedade. A formação de professor do campo precisa legitimar esse valor e o professor na sua prática pedagógica deve efetivá-lo.

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que, iluminados intelectuais, escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. Por isso é que, na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE 2015).

Isso inclui refletir na e sobre a prática pedagógica, compreender os problemas do ensino, analisar os currículos, reconhecer a influência dos materiais didá-

ticos nas escolhas pedagógicas, socializar as construções e troca de experiências, de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, num constante exercício de prática reflexiva e colaborativa (BOLZAN et. al., 2013), para tanto, há que se ter compromisso.

Freitas (2014) critica fortemente a intervenção do Estado no processo educativo através de instituições que convalidam o processo educativo a partir das avaliações de larga escala. Nessa denúncia, Freitas (2014) aponta que “os reformadores da educação” pretendem assumir o par dialético conteúdo/método pelo par dialético objetivos/avaliação. Ao assumir o controle da educação, os reformadores determinam o que é importante e o que não o é no processo de formação do educando. Esses critérios acabam igualando os diferentes e discriminando-os.

Vale salientar que o ensino nas escolas do campo não é diferente das demais escolas públicas em geral do país, uma vez que a lógica positivista, presente nestas desenharam um estigma que tão fortemente se enraizou no ensino, na educação formal, reproduzindo sistemas simbólicos que são instrumentos de conhecimento, poder e dominação intimamente associados aos interesses de se manter o status quo que só podem exercer um poder estruturante, porque são estruturadores da sociedade também, ou seja, fazem parte de todo complexo de um poder simbólico (BOURDIEU, 1989). No entanto, apresentam características próprias que precisam ser consideradas nos processos avaliativos.

Ainda segundo Bourdieu (1989) a cultura dominante contribui para a sustentação real da própria classe dominante, perpetuando a “domesticação dos dominados”. Onde as diferentes classes e frações das classes sociais estão permanentemente envolvidas em lutas propriamente simbólicas para impor sua definição do mundo social.

Nesse contexto, a Educação do Campo fica preterida, por isso, faz-se necessário a retomada, por parte da escola e dos professores, da discussão sobre que cidadão se quer formar, se realmente um sujeito do campo, no campo e para o campo. Os saberes específicos de cada disciplina podem contribuir nessa discussão democrática, comprometida e empoderadora (ARROYO, 2004).

#### **4. Saberes pedagógicos necessários para uma educação do/no campo**

Além de dominar os saberes, conhecimentos e tradição das comunidades do campo; além de saber os conhecimentos específicos das disciplinas ministradas; é preciso também dominar os saberes pedagógicos inerentes à profissão de professor.

Nóvoa (2009) propõe três dimensões para a educação na escola: 1.<sup>a</sup> Educação Pública, Escolas Diferentes 2.<sup>a</sup> Escola centrada na aprendizagem 3.<sup>a</sup> Espaço Público de Educação: Um novo contrato educativo. Se a escola atentar para essas dimensões o seu papel social estará cumprido, a despeito de qualquer transborda-

mento pelo qual possa passar.

Freire (2015) vai um pouco além, quando aponta que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, quer seja criança, jovem ou adulto, pois o professor não pode desprezar a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia.

No entanto, a escola precisa atender a todos com suas especificidades, centrar na aprendizagem e dialogar com a sociedade para que seu processo seja válido. Para tal, os professores precisam fazer uso de ferramentas, recursos, metodologias e didáticas que favoreçam a concretização dessas dimensões. Nóvoa (2009) enfatiza que é preciso abrir os sistemas de ensino às novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção de aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação.

No caso específico da Educação do campo, Arroyo (2015) propõe que sejam ouvidos os movimentos sociais, pois eles transmitem os anseios dos marginalizados. Para isso destaca dois pressupostos que orientam a análise, quais sejam: a educação do campo não se efetivará enquanto os educadores/as não a efetivarem em sua formação, em suas práticas pedagógicas nas escolas. Esta não se efetivará enquanto não se avançar na construção de currículos que traduzam as concepções, os conhecimentos, as culturas e valores de que são produtores e sujeitos os movimentos sociais. Arroyo continua reafirmando o diálogo com a sociedade para a efetivação de direitos, pensamento corroborado também por Nóvoa (2009) que propôs o diálogo com a sociedade através de uma escola pública, aberta. Essa característica é imprescindível para que a Educação do Campo seja realmente do/no campo.

De outro modo, Xavier (2014) ressalta a importância de se considerar as potencialidades, os limites e as particularidades da atuação do professor e do trabalho escolar, percebido em sua configuração histórica, social e cultural. Isso porque o processo educativo é dinâmico, tal qual a cultura. Este esforço de conhecimento e compreensão das particularidades dessa profissão oferece instrumentos que permitem evitar tratá-los como subterfúgio para a solução de todas as mazelas sociais.

Assim será possível atenuar a culpa que o chamado senso comum atribui ao professor e à escola quando as crianças e os adolescentes não aprendem, alimentando a falsa ideia de que a escola e o professor podem superar os obstáculos interpostos aos excluídos em uma sociedade desigual e injusta (XAVIER, 2014), na verdade o processo é bem mais complexo e envolve muito mais do que escola-professor-aluno.

Silva e Ramos (SD) indicam o enfoque crítico-reflexivo, na busca da discussão e tomada de decisão com confronto entre ideias, conceitos e concepções, para reconstruir as ações e oportunizar ao professor desenvolver-se como profissional, tomando consciência dos seus saberes, habilidades, atitudes e afetos, fortalecendo

valores, princípios e interesses na construção do conhecimento, considerando uma demanda plural imposta pelo contexto sociopolítico e econômico, o que é fundamental para uma educação especificamente do/no campo.

## 5. Por uma educação do campo

Segundo Molina & Jesus (2004) a educação que vigora hoje busca preparar o indivíduo para se enquadrar no local estipulado pelo viés urbano, o que se torna inviável para a educação do campo. Neste ideário tem-se a pretensão de desertificar o campo, retirando as pessoas e ampliando o espaço e a participação do agrogócio no campo. No paradigma da Educação do Campo o humano, com suas heranças, produção e reprodução de conhecimentos, está acima dos interesses de grandes conglomerados. Esse paradigma é desafiador porque, por mais que seja defendida a tese de que vivemos em um país no qual a desigualdade não é bem vista, cada vez mais as regras são ditadas por uma minoria a despeito dos interesses da sociedade.

Para romper com este paradigma, Teixeira et. al., (2008) apresentam a Pedagogia da Alternância à qual se atribui grande importância para a articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente ditos, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação neste contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e a formação integral no meio profissional, social, político e econômico.

Neste sentido, a educação é o meio pelo qual o humano encontra sua completude (JESUS & MOLINA, 2004), interconectando o local com o global sem perder a noção de identidade e pertencimento. Logo, a educação é dialógica, pois começa a partir do questionamento de quem somos, onde estamos e o que queremos. Sem entender a condição na qual está inserido, ou é parte nos cenários local, regional e nacional não será possível ao educando enxergar-se como possivelmente preterido e reivindicar melhorias para a realidade vigente.

O “globalismo localizado” e o “localismo globalizado” precisam ser superados ou, ao menos, desvelados. A Educação do Campo é um caminho, talvez o principal, que acolhe as práticas educativas como práticas sociais, que se constitui, através de suas múltiplas atividades e estrutura de poder, de direito e de conhecimento, em contextos educativos específicos. Consideram-se as peculiaridades locais, sua temporalidade e espacialidade, seus saberes e relações (SANTOS, 2002).

Portando, segundo Jesus (2002:73), a Educação do campo “é uma prática fundamental de reinvenção social, pois questiona os dispositivos utilizados para manter a desigualdade e a exclusão e ainda reinventa novas formas de intervenção”, ou seja, não compactua com o status quo, mas busca a superação da expropriação

na efetivação de direitos. Neste contexto, Arroyo (2002) aponta o momento crítico por que passa a Educação do Campo e defende a formulação de políticas públicas específicas para a realidade camponesa, reafirmando a noção de pertencimento e lugar do camponês.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da terra, os camponeses precisam de uma transformação pela educação; uma educação não igual a da cidade, urbanocêntrica, mas diferente daquela praticada, inclusive, no próprio campo atualmente. Considera-se que a aprendizagem está vinculada ao processo da experiência e não apenas aos programas curriculares dentro das escolas. O que é chamado de educação nas relações sociais, fundamental no cenário camponês.

No caso específico da Educação do Campo, podemos, de antemão, lançar uma série de desafios a ser superados nos dias de hoje, pois há vários problemas estruturais, como carência de professores qualificados, de material didático adequado às peculiaridades do campo e problemas também no transporte escolar.

No que concerne à formação de professores, esta pesquisa apresentou a importância de se considerar os elementos constitutivos para a formação do professor do campo. Foi possível descrever os elementos: a) Compromisso; sem o qual a finalidade da educação do campo não é efetivada, nem implementada. b) Apropriação dos saberes específicos do campo, que o distinga da cidade e valorize suas especificidades. c) Apropriação dos saberes específicos das disciplinas ministradas, tais saberes devem relacionar-se ao *modus vivendi* dos sujeitos do campo para que tenha significado. E, por fim, d) Apropriação dos saberes pedagógicos para uma prática pedagógica crítico-reflexiva, sem a conscientização dos sujeitos do campo e o desocultamento da situação em que se encontram a superação dessa realidade não se alcançará.

Esses elementos corroboram para que a Educação do Campo seja efetivada de modo a formar cidadãos críticos-reflexivos e orgulhosos de sua identidade, que sejam protagonistas de sua própria história e busquem transformar o ambiente geográfico, social, cultural e ideológico no qual estão imersos. Por isso a importância de uma formação de professores específica para o campo, para que atuem sabendo da particularidade dessa modalidade de educação e compreendam a importância do elemento do compromisso em sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. Tradução coordenada e revista por Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARROYO, M. G.. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo: In.: CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs) Por uma Educação do Campo. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 2. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. Os Movimentos sociais e a construção de outros currículos. In. Educar em Revista (Impresso), v. 55, p. 47-68, 2015.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. In.: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.

BOURDIEU, P. Poder simbólico. Editora Difel/Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1989.

BUARQUE, S. C. Construindo o desenvolvimento local sustentável. Rio de Janeiro Garamond, 2008.

CALDART, R. S. Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, M. S. Formação de Professores e Demandas dos Movimentos Sociais: A Universidade Necessária. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação Programa de Pós- Graduação em Educação. Bahia, 2003.

COSTA, G. S. Desenvolvimento rural sustentável com base no paradigma da agroecologia. Belém/UFGPA/NAEA, 2006.

CRUZ & BATISTA; APARECIDA, R. KOSLIAK, E. E. Onde está o problema em ser sujeito do campo? Texto disponibilizado pelas autoras.

FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In. Educação & Sociedade (Impresso), v. 35, p. 1085-1114, 2014.

JESUS, S. M. S. A. Navegar é preciso, viver é traduzir rumos: rotas do MST. In.: Tese de Doutorado, 2003. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. (Orgs.) Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_ Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 51ª. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_ Pedagogia do Movimento Sem Terra. Ed. Expressão Popular, 4ª edição, 2004.

SANTOS, B. S. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). A Globalização e as Ciências Sociais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25, 94.

SILVA, J.; RAMOS, M. M. S. Prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. SD.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Studies on the pedagogy of alternating in Brazil: Literature survey and perspectives for research. In.: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo. V.34, N.2, p. 227-242. 2008.

VASCONCELOS, C. D. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo; Libertad – Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica. In.: Cadernos Pedagógicos do Libertad, v2, 2004, pp 19- 127.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. In. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 59, p. 827-849, out/dez. 2014.