

N. CLASS.
CUTTER
ANO/EDIÇÃO

FACULDADE TRÊS PONTAS – FATEPS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
FLÁVIA APARECIDA RIBEIRO REIS AURELIANO

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Três Pontas

2016

FEPESMIG

FLÁVIA APARECIDA RIBEIRO REIS AURELIANO

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Três Pontas – FATEPS como pré-requisito para obtenção de grau de licenciatura sob a orientação da Profa. Ma. Glória Lúcia Magalhães

Três Pontas

2016

FLÁVIA APARECIDA RIBEIRO REIS AURELIANO

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Três Pontas – FATEPS como pré-requisito para obtenção do grau de licenciatura pela Banca Examinadora composta pelos membros:

Aprovado(a) em: 23 de junho de 2016.

Profa. Ma. Glória Lúcia Magalhães

Profa. Ma. Eliane Maria Morais Menegatto

Profa. Viviane Justino Figueiredo

OBS:

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Flávia Aparecida Ribeiro Reis Aureliano*
Glória Lucia Magalhães**

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo compreender e discutir aspectos da Educação do Campo e seu processo de ensino e aprendizagem. Para alcançar tal propósito, realizou-se uma revisão em referenciais teórico-bibliográficos que tratam do tema abordado. O histórico brasileiro da Educação do Campo assinala alguns avanços fortalecidos pelas políticas vigentes. Quanto à identidade da Educação do Campo pode-se afirmar que deve ser construída a partir dos interesses, da política, cultura e economia e que, produza conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico da população camponesa. O professor intelectual e crítico, é capaz de contribuir para o avanço da Educação do Campo, visto que a competência profissional se realiza a partir de uma ação política transformadora. O estudo demonstra que a Educação do Campo ainda necessita de profundas reformas visto que deveriam ser mais valorizadas e que vai além de alfabetizar seus usuários.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino e aprendizagem. Cultura.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho discute aspectos da Educação do Campo e seu processo de ensino e aprendizagem, além de algumas estratégias de ensino usadas na Educação do Campo nos anos iniciais. Este estudo justifica-se uma vez que é um assunto recente que vem sendo discutido com vigor ao longo dos anos. É um conceito em construção o qual visa à melhoria na vida dos sujeitos que habitam a zona rural, levando educação de qualidade e valorizando os saberes das pessoas que vivem no campo.

*Flávia Aparecida Ribeiro Reis Aureliano: Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Três Pontas - FATEPS. Email: flaviaaureliano10@gmail.com

**Glória Lucia Magalhães: Professora Ma. do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Três Pontas - FATEPS. Email: gl.magalhaes@yahoo.com.br .

O campo possui a sua própria singularidade e como tal deve ser respeitado, mas o que se percebe é que ainda existe uma negação da educação ao camponês. Assim, o ponto de partida entre a escola e os outros recintos sociais seria planejar a organização temporal do currículo. É possível, diante do exposto dizer da necessidade de uma reforma curricular da Educação do Campo.

A partir da década 1980, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que passou a ser considerado o movimento social mais forte do campo (ALMEIDA;CHAMON,2011).

Este Movimento contribuiu com grandes mudanças na vida dos professores e alunos, dando-lhes uma oportunidade de educação de qualidade, de acordo com seu contexto de vida e sua realidade cotidiana, tornando seus conhecimentos efetivos e significativos.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A educação do campo ainda é um assunto pouco conhecido em meio à sociedade. Quando se fala em Educação do Campo a maioria das pessoas pensa logo em escolas da roça, isoladas e muitas vezes descontextualizadas, sem considerar que é também uma educação voltada para os saberes do campo e suas peculiaridades.

Trata-se de um conceito ainda em construção, muito discutido pelos movimentos sociais, que visavam as melhorias de condições de vida, trabalho, educação, cultura e de direitos dos sujeitos que habitam os espaços rurais

Outro aspecto que merece atenção neste estudo, diz respeito à evasão do campo. Estudos estão sendo realizados no intuito de levantar questões relativas a este fenômeno, para que a evasão do campo diminua, pois muitos dos que ali vivem, estão deixando o campo e vindo morar nas cidades e os campos estão ficando cada vez mais abandonados. E ainda, muitas escolas ali existentes estão sendo fechadas por falta de apoio e até mesmo por falta de alunos.

Segundo Caldart (2009 apud ALMEIDA; CHAMON, p. 40 2012) “Relaciona-se a origem da Educação do Campo ao fato dela ter nascido como crítica à realidade educacional brasileira, em especial no contexto do campo. Este fato foi evidenciado pelas lutas em relação às políticas.” Diante desta afirmativa percebe-se que não foi fácil o surgimento da educação do campo, pois teve início depois de várias críticas à realidade educacional. Para isso era necessário uma educação que valoriza as pessoas que vivem no campo.

Afirma ainda Caldart (2009 apud ALMEIDA; CHAMON 2012) que diante disso percebe-se que houve a necessidade de criar uma educação voltada para as pessoas que vivem no Campo. Uma educação que envolvesse o contexto de vida daquelas pessoas, e que trouxesse melhorias e valorizassem seus saberes, e que ainda fixassem as pessoas no campo evitando o êxodo rural.

Caldart (2010 apud ALMEIDA; CHAMON, p.147 2012) “neste sentido, vê-se nos movimentos sociais e, a partir deles, um movimento pela Educação do campo que surge dentro de momento e contexto histórico, como um movimento real de combate ao atual estado de coisas.”

Nota-se o empenho dos movimentos sociais para que estabeleça uma Educação de qualidade para todos, enfrentando dificuldades, mas sem perder o foco da realidade de quem vive no campo. Houve então uma grande evasão da zona rural muitas pessoas deixam o campo e vão procurar emprego nas cidades, e na maioria das vezes não tem formação para os cargos disponíveis e acabam vivendo às margens da sociedade.

Durante uma proposta educacional voltada ao trabalho rural, com a intenção de que o homem se fixasse no campo por meio de uma pedagogia que contemplasse um currículo escolar voltado para as suas necessidades, cunhou-se o termo “ruralismo pedagógico” (BEZERRA, 2003 apud ALMEIDA; CHAMON 2012).

Apesar de todas essas iniciativas, pode-se afirmar que elas não contribuíram de maneira satisfatória e nem com grandes progressos nesta área, acabaram contribuindo com o êxodo rural e a busca de trabalho na cidade. Diante desta situação surge a necessidade de uma educação voltada para as peculiaridades do campo (BRASIL,1961).

Paulo Freire (1987) pode ser citado neste estudo, por ter sido um educador que dedicou grande parte de seus estudos à educação popular. Este autor apresenta uma proposta de educação libertadora, conscientizadora, reflexiva e crítica. Uma educação problematizadora dentro do contexto vivenciado pelos povos que habitavam o campo

Frigoto (2010, p.31 apud ALMEIDA; CHAMON 2012) afirma que as lutas e embates que se estabeleceram a partir da década de 1980 acabaram por reavivar “um novo alvorecer das lutas sociais por um novo projeto societário e de educação.”

De acordo com o autor, os moradores do campo se depararam com a ausência de escolas próximas de suas residências, e surge uma questão importante: como lutar pela conquista e permanência no campo se os filhos fossem rumo às cidade para estudar? Diante dessa relevante questão, surge discussões acerca de propostas educacionais dentro dos

movimentos sociais, como no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (LUCINI 2007 apud ALMEIDA; CHAMON 2012).

De acordo com o Ministério da Educação - MEC (Brasil, 2007, p.11) com a volta ao cenário social da Educação Popular surgem novas discussões sobre a Educação do Campo, “a ideia era requerer e conseqüentemente elaborar um modelo de educação valorizando as particularidades culturais, direitos sociais e as necessidades próprias dos camponeses.”

A partir desse momento a educação do campo ganha forças para um novo modelo. Uma educação reflexiva, crítica e problematizada, que diz respeito ao contexto social de cada pessoa residente no campo, e adequando as suas peculiaridades, dando oportunidades a quem não tinha acesso à educação (FREIRE, 1997 apud ALMEIDA; CHAMON 2011).

Neste aspecto houve a necessidade de um aparato legal quando

[...] a Constituição Federal de 1988 passou a garantir a educação como “direito de todos” e a LDB/1996 regulamentou as ações educacionais nas esferas federal, estadual e municipal. A LDB ainda dispôs de medidas relacionadas às escolas rurais, nas quais deveriam promover “adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural” como preconizado no Artigo 28. (BRASIL,1996 [S. p.]).

Assim, a Constituição Federal (Brasil,1988), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 de 20 de dezembro (Brasil,1996) passam a garantir “direito a todos”, e medidas que deveriam promover mudanças e adaptações nas escolas do campo.

Mas essas mudanças ainda estão longe de atender as principais necessidade dos usuários da Educação do Campo pois, na maioria dos casos, não se enquadram, ainda falta acessibilidade, mais oportunidades para os alunos, professores em formação contínua para atender as necessidades dos estudantes.

2.1 Políticas vigentes da Educação Campo

A especificidade da educação do campo, reconhecida com o seu modo próprio de vida social e a utilização do espaço do campo como fundamentais, “em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira”, previstos na Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro (Brasil, 1996), e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro (Brasil, 2001), aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, resolve no

[...] Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p.32).

E ainda, o Parágrafo Único, afirma

[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p.32).

Pode-se, ainda, citar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo (Brasil, 2001) que necessitam passar por adequação às demais modalidades existentes no campo. Busca-se a identidade da escola do campo, afastando-a da forma convencional, ou seja, seguir diretrizes da educação urbana sem respeito a sua especificidade.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, p.32).

Em relação aos conteúdos referentes à história e à cultura dos povos estes, devem ser ministrados no currículo escolar, demonstrando a valorização das culturas e dos diferentes saberes que cada raça possui. A igualdade de possibilidades deve ser oferecida a todos, não importa se vivem na zona urbana ou rural, os direitos são iguais, e não restrito a uma classe de pessoas.

Segundo o Art.28 da Lei 9.394 de 20 de dezembro (Brasil,1996,p.21) 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 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. (BRASIL, 1996,p.21).

Pode-se afirmar que as adaptações como conteúdos curriculares, adequação do calendário escolar, formação voltada para as especificidades do campo são de suma importância para os alunos, para que eles não fiquem em defasagem de aprendizado. Em se tratando dos conteúdos curriculares de forma específica vale ressaltar que estes devem ser selecionados de acordo com os interesses dos alunos e observando a realidade que em eles estão inseridos. No entanto, é importante que vá além, disso, ou seja, deve-se sempre oferecer outras oportunidades e novos conhecimentos para melhorar as condições de vida daqueles que vivem no campo.

2.2 Educação do Campo e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

A partir da década 1980, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que passou a ser considerado o movimento social mais forte do campo. O MST faz da educação um eixo importante de ação como necessidade na construção e reconstrução do próprio movimento (ANTONIO; LUCINI, apud ALMEIDA;CHAMON,2011).

Ao rever a trajetória histórica do MST, nota-se que o aspecto educacional teve início pela preocupação com as crianças dos familiares que vivem nos acampamentos de luta pela terra, e que precisam ser alfabetizados e ter direito a educação de qualidade.

Cabe ressaltar que esse percurso e organização da educação no interior do MST, perpassaram por questões importantes como o direito à educação pública de qualidade e escolas dentro dos acampamentos, construção de um projeto pedagógico e preparação e formação de educadores (ANTONIO; LUCINI, apud ALMEIDA;CHAMON,2011).

Segundo Antuniassi (2009 apud ALVES, 1983, p.24) uma das dificuldades apresentadas para a resolução da problemática da educação do rural seria o fato de que a “mão de obra infanto-juvenil aparece como parte da unidade familiar de trabalho,” já que a criança desde cedo ingressa no trabalho, diminuindo a disponibilidade de tempo para dedicar-se ao estudo, mesmo considerando-o de grande importância. As crianças seguiam os exemplos de seus pais, começavam a lidar com a terra desde muito pequenos, isso faz parte de seu contexto de vida que é passado de geração para geração.

Seguindo esta realidade, os conteúdos escolares deveriam ser voltados para as práticas vivenciadas no dia a dia dos meninos e das meninas do campo do MST. Dentro desta perspectiva, pode-se esperar maior interesse, conhecimento e habilidade, por parte dos alunos, e que eles tenham desejo em aprender e aplicar este saber em suas vidas e assim, acabam

assumindo posturas conservadoras, ao atribuir à educação como uma função redentora dos males vividos por nossa sociedade. Não é difícil compreender que a educação está ligada ao modo de como os homens produzem sua sobrevivência.

Em se tratando dos educadores que atuam nos assentamentos, pose-se citar o documento “O que queremos com as escolas dos assentamentos”, elaborado pelos Setores de Educação e de Formação do MST e publicado em 1991, traz que

[...] nas Escolas do MST não pode ter um professor qualquer, [...] O professor deve participar da vida do assentamento. Só dar aula não chega. Deve participar das discussões e ações principais do assentamento como um todo. O professor só será professor de verdade quando assumir de corpo mente e coração [além de certos princípios pedagógicos] os princípios do MST. Quando fizer sua luta pela terra, pela produção, como a luta pela educação. Quando participar das lutas do assentamento e dos trabalhadores em geral. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST), 2005, p.36 apud ALVES, 2009, p.123).

Pode-se observar que diante desta afirmativa, os professores devem fazer parte dos assentamentos, viver a realidade para ensinar aos seus alunos práticas da realidade que se vivem e conhecem e defender os interesses de todos. Deve-se ainda, conhecer os princípios e valores, defender a terra e educação como bens de todos, valorizar o ambiente escolar e os princípios do movimento. Entende-se, que os profissionais que não estão inseridos neste movimento, poderiam não valorizar o trabalho do campo.

Porém, há de se reconhecer o grande avanço que o MST apresenta, por ser praticamente iniciador em relação à experiência da educação infantil nos assentamentos, uma vez constatada a quase inexistência de creches e pré-escolas no meio rural (ALVES, 2009).

Por outro lado, essa iniciativa também apresenta uma incoerência, pois, ao mesmo tempo em que é um exemplo de organização em que os sujeitos assumem o controle da história ao assumir para si essa responsabilidade.

Desta forma, acabam eximindo o estado da tarefa de cumprir com o dever de garantir a possibilidade dos direitos conquistados pela classe trabalhadora. Esta questão merece ser ainda melhor discutida pelo Movimento, mas acredito que, a partir dela, surjam pensamentos de uma política de educação infantil que inclua também os direitos das crianças do meio rural.

3 REFORMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Diante do exposto dizer da necessidade de uma reforma curricular da educação do campo.

Este fato se justifica pela grande necessidade de atender às especificidades das comunidades do campo, em suas dimensões espaço-temporais. Defende-se ainda a necessidade de pensar os currículos do campo também pela dimensão da garantia de direitos.

Desse modo, por um lado propõe-se a construção de currículos que deem acesso a conhecimentos e habilidades que se constituam como direitos de aprendizagem a serem garantidos para todos os brasileiros, e, por outro, que sejam relevantes para as escolas onde elas estão inseridas. (BRASIL, 2012, p.10).

Segundo Arroyo; Fernandes (1999, p.24, apud ALMEIDA; CHAMON 2012) “uma escola do campo é aquela que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população.”

No entanto, as escolas do campo deveriam ser mais valorizadas, ter mais oportunidades para as pessoas que ali vivem, focando seus ideais no mundo do trabalho, pensar que a educação vai além de aprender a ler e a escrever, e sim formar cidadãos conscientes capazes de desenvolver melhorias para a vida.

3.1 Currículo

A escola, portanto é um ambiente de convivência, desenvolvimento, socialização e a aprendizagem na e para a vida. A maneira de proporcionar condições para que ocorram as apropriações e desenvolvimentos são historicamente e culturalmente fixos.

O currículo prevê que

[...] a organização provisória e espacial para tais concretizações. Em uma perspectiva sócio histórica, embora sejam considerados pontos de vista relativos à uma continuação escolar, os educadores tem como ponto de partida a ideia de que a construção de conhecimentos novos não ocorre necessariamente de forma compreensível, nem sua aprendizagem é um processo automático de acúmulo de informações “depositadas” sobre os estudantes. (BRASIL, 2012, p.11).

Portanto, entende-se que na ação pedagógica a diferença está no fazer de diferentes práticas de ensino, isso possibilita a construção de conhecimentos significativos por parte das crianças, além de enriquecer os diversos saberes de seu povo, comunidade, família, colaborar para sua identificação cultural, social e política.

Desta forma considera-se que o estudo e a organização do tempo escolar podem ser feito de forma organizada à vida das comunidades. Como é visto por Leal; Pinto (2013 apud

BRASIL, 2012) “nessa organização do tempo definimos quais são as prioridades, de modo a favorecer aprendizagens significativas, rompendo com as tendências que impõem excesso de conteúdos e pouca profundidade.”

Assim, o ponto de partida entre a escola e os outros recintos sociais é que devem planejar a organização temporal do currículo. As práticas sociais das comunidades devem ser a base para o fechamento das prioridades, de maneira a se consolidar as experiências de ações individual e coletiva dos estudantes.

Segundo Kramer (2007, p.19 apud BRASIL, 2012) “a educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana.”

Nota-se, que é necessário reconhecer que as crianças estão inseridas no contexto social e são criadoras confiantes de relações culturais, sociais e econômicas, estabelecendo ideias, que refletem e desenvolvem capacidades sobre vários aspectos do universo em que habitam, inclusive sobre a linguagem escrita ou sistema numérico bem antes de chegarem à escola.

Assim lutar pela educação como ato político inclui termos com a intencionalidade clara com objetivo de que o processo educativo colabore com o amadurecimento humano, com formação do sujeito autônomo, crítico, solidário consciente, reflexivo, que possa reconhecer suas origens culturais, enraizando os laços compatíveis das crianças com as comunidades. Isto significa erradicar com as desigualdades sociais e a situação de pobreza de algumas famílias do campo, com ações educativas que conscientizem as pessoas a saírem da condição de exploração e repressão de direitos em que vivem e encontrem maneiras coletivas de superação.

Segundo Freire (1981, apud BRASIL, 2012, p.15) “aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.”

Portanto, a educação é um ato de conhecimento, que corresponde à experiências, reflexões, cultura e tudo aquilo que envolve o cotidiano da criança e o que ela traz consigo para a sala de aula, seu conhecimento de mundo e seu saber.

Para Moreira; Candau (2007, p.18, apud BRASIL, 2012, p.07) “Experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos /as estudantes.”

Pode-se observar que a discussão sobre currículo envolve diversas formas, como os conhecimentos escolares, as etapas e as relações sociais que contribui para a se aprender e ensinar. As mudanças que se deseja causar nos alunos, identidades que se pretende construir.

As transformações relativas à maneira de ensinar alfabetização ou às outras áreas de conhecimento se intercalam as mudanças curriculares.

O currículo não pode ser visto como um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas como um lugar em que ativamente em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, nessa perspectiva, a criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1994 apud BRASIL, 2012, p.7).

Portanto, o currículo deve ser entendido como uma forma de orientação um norteador que traça os caminhos, e leva a construção do saber, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos. Uma criação de novos conceitos, e práticas a serem desenvolvidas de acordo com o contexto em que eles estão inseridos.

Assim como há a necessidade de um currículo diferenciado, também existe a preocupação com os Educadores do Campo, que precisam de uma formação adequada para atender os alunos do Campo.

3.2 Os Educadores da Educação do Campo

Para discutir a atuação dos docentes na educação do campo, é necessário olhar para este professor enquanto intelectual, autônomo capaz de conduzir sua prática docente e a cada dia modifica-la em função de seu crescimento e ainda possibilitar este crescimento aos seus alunos. Sabemos que este movimento demanda uma importante mudança de concepção, é histórico na educação dizer aos professores como devem proceder, exatamente isso que se pretende evitar neste estudo. Ou seja, dizer que o professor da educação do campo deve fazer isso ou aquilo dessa forma e não de outra.

Para tal, tomamos algumas noções discutidas pelo espanhol José Contreras, professor titular da Universidade de Barcelona.

Para haver a reconstrução do significado de autonomia profissional dos professores, deve-se realizar as seguintes reflexões: “Uma particularidade da autonomia é que, na medida em que se refere a uma forma de ser e estar de professores em relação ao mundo em que vive e atua como profissional, esta nos remete necessariamente tanto a problemas políticos como educativos.” (CONTRERAS, 2012, p. 29).

Isso se refere à forma de ser e estar também dos professores que atuam na educação do campo diante de todas as questões políticas e educativas que a permeia.

A segunda reflexão realizada pelo autor diz respeito ao esclarecimento da autonomia como “a compreensão das formas ou dos efeitos políticos dos diferentes modos de se conceber o docente, bem como as atribuições da sociedade na qual estes profissionais atuam” (Id., p. 29). O que é ser professor? O que um professor deve saber e o que ele deve fazer? O que nossa sociedade espera dos professores?

E, conseqüentemente, “ao falar da autonomia do professor, estamos falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação”. O que a sociedade pode fazer em prol da educação? Esta afirmativa nos faz pensar também no papel da comunidade e da família diante da formação dos seus filhos.

Trata-se de aspectos importantes que nos permitem pensar a autônima para além de sua dimensão conceitual quando considera a forma de ser e estar dos professores em relação ao mundo e à sua profissão. A forma de conceber os professores e o seu campo de atuação e as possíveis interferências vindas do campo educacional atravessado pelo social pelo político.

A concepção da autonomia profissional foi descrita por Contreras (2012) que, com o auxílio de um quadro, traçou três modelos de professores: especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico, conjunto às dimensões da profissionalidade do professor, que o autor nomeou de: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Em seguida, descreveu a concepção da autonomia profissional de cada professor por ele classificado.

O professor especialista técnico, em síntese, rejeita problemas normativos, despolitiza sua prática e dá ênfase ao domínio técnico dos métodos para que alcance os resultados previstos. A concepção da autonomia para este profissional pode ser assim descrita: Autonomia como status ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza. (CONTRERAS, 2012, p. 211).

Para o profissional reflexivo, o ensino deve ser guiado pelos valores educativos assumidos por ele próprio, é capaz de realizar uma negociação e equilíbrio entre os interesses sociais e, pesquisa e reflete sobre sua própria prática.

Segundo Contreras (2012, p.211) “A concepção da autonomia para este modelo de professor foi assim descrita: Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social.” Capacidade para resolver criticamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas, é muito importante.

E, finalmente o professor intelectual crítico, que tem a obrigação moral com ensino regido à emancipação individual e social. O compromisso com a comunidade pauta-se na defesa de valores para o bem comum e a competência profissional se realiza com a participação na ação política transformadora. A concepção da autonomia para o professor intelectual reflexivo se dá como

[...] emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino. (CONTRERAS, 2012, p. 211).

Os aspectos pessoais e os aspectos de relacionamento vão se entrelaçando visto que compromissos profissionais estão diretamente relacionados a um contexto de relações pessoais e sociais, onde o ensino se realiza.

Lembrando que ao falar de profissionais (professores) e sociedade estamos tratando de entidades heterogêneas que não falam a partir de uma só voz. Assim, o estabelecimento da autonomia profissional requer o desenvolvimento de uma voz própria advinda dos professores. A participação dos professores no debate público sobre a educação, a partir de sua própria especificidade como docente, supõe estabelecer conexões entre sua experiência interna de ensino e seu significado e repercussões sociais. (CONTRERAS, 2012, p. 246).

Em síntese, para este autor, a autonomia no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, equilibrar e fazer sentido muitos elementos, não podendo ser reduzida a uma definição autoexplicativa, podendo ser então, desenvolvida de forma consciente e explícita, no contexto das relações com a sociedade.

Para atuar na Educação do Campo e em outros espaços formais de ensino, as contribuições deste autor são de extrema importância, pensando, especificamente nesse profissional comprometido com a qualidade da educação.

4 CONCLUSÃO

Contudo, o objetivo deste trabalho de identificar a Educação do Campo e seu processo de ensino e aprendizagem, realizou-se pesquisa mediante referências teórico- bibliográficas que retratam o tema abordado.

Organizando o estudo nos seguintes tópicos: Breve Histórico da Educação do Campo no Brasil, onde identificou-se que é um assunto pouco conhecido em meio a sociedade, nascida como crítica à realidade educacional. Houve um grande empenho dos movimentos sociais para estabelecer uma educação de qualidade para todos que vivem no campo.

Em seguida, a Reforma da Educação do Campo foi apresentada a partir de discussões com o intuito de defender os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, construir conhecimentos, além ter acesso às tecnologias na direção do desenvolvimento social cultural e econômico dessa população.

Um dos aspectos relevantes neste tópico foi abordado pelo currículo, ao focalizar a descrição sobre os Educadores do Campo e a necessidade da elaboração de um currículo que atenda as especificidades da zona rural para não mais adotar currículos programados para a zona urbana.

Em relação aos educadores, conclui-se que são profissionais autônomos, capazes de conduzir sua prática docente e a cada dia modifica-la de acordo com as circunstâncias apresentadas. Pode-se também observar os três modelos de professor: especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico, todos comprometidos com a qualidade da educação.

Enfim, é necessário que as políticas públicas vigentes que tratam da Educação do Campo estejam voltadas ao oferecimento de uma educação específica relacionada à vida dos seus usuários e que ainda contribua para a promoção do conhecimento e produção cultural do campo, em coletividade com a comunidade escolar e local. Neste sentido, constata-se que já houve avanços, no entanto, há ainda um longo caminho a ser trilhado.

Este trabalho demanda mais estudos, uma vez que este é um tema que requer muita discussão e estudo, sobre as políticas vigentes; requer mais consciência sobre a verdadeira identidade da Educação do Campo, para além da simples alfabetização.

ABSTRACT

TEACHING AND LEARNING PROCESS OF RURAL EDUCATION

This study has aimed at discussing and trying to figure out some aspects of Rural Education based on its teaching and learning processes. In order to achieve such an objective, a literature review on scholars and researchers who address the issue has been carried out. Over the years there has been some progress concerning Rural Education in

Brazil, which has been boosted by current government policies. As for what Rural Education should be like, it is possible to assert that it should be built upon the interests, the political views, the cultural heritage and the local economy of the farmer population, aiming at the development of knowledge and technology that can help improve the quality of life of locals. Knowledgeable and critical teachers are crucial in terms of contributing for the advancement of Rural Education, since professional competence is only achievable through transformative political action. The present paper has shown that Rural Education still needs deep reforms as it should be paid more regard and go beyond teaching their dependents how to read and write.

Keywords: Rural Education. Teaching and learning. Culture.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Antônia Lucineire; CHAMON, Édna Maria Querido de Oliveira. **Congresso Internacional Interdisciplinar em sociais e humanidades**. Niterói, RJ: ANINTER-SH/PPGSD-UFF, 03 a 06 de setembro de 2012.

ARENHART, Deise. **Na roda da ciranda: criança sem movimento**. Monografia de conclusão de curso de especialização em Educação Física. UFSCICDS, 2001.

ALVES, Giberto Luiz (org.). **Educação do Campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea)

BRASIL, Resolução CNE/CEB, nº.36/2001 **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de abril EB 1/2002. 1 de 2002, seção 1, p.32.

MOREIRA, Antonio Flávio B. CANDAU, Vera M. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. In: BRASIL, Secretária de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade1/Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão**. Brasília: MEC,SEB,2012.

_____, Lei n.9.394, de 20 dez.1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

_____, **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL, **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília,1996.

_____, Constituição Federal 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Secretária de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo: educação do campo: unidade 01/ Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.- Brasília : MEC, SEB,2012.60 p.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Tradução Sandra Trabuco Venezuela. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.