



## **Práticas pedagógicas e docência na educação do campo: Reflexões históricas e contextualizadas**



<https://doi.org/10.56238/levv15n39-120>

### **Andréia Moreira**

Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso  
Docente da Secretaria Municipal de educação. Cáceres, MT, Brasil

E-mail: [andrea.moreira@unemat.br](mailto:andrea.moreira@unemat.br)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3304-8967>

### **Laudemir Luiz Zart**

Doutor em Política Científica e Tecnológica

Docente na UNEMAT. Cáceres, MT, Brasil

E-mail: [laudemirzart@unemat.br](mailto:laudemirzart@unemat.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9117-0782>

### **RESUMO**

Este artigo é parte da pesquisa elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc da UNEMAT e se insere na temática das práticas pedagógicas voltadas para a educação do campo. O presente estudo teve como questão problema: quais as práticas pedagógicas e quais as docências necessárias a uma prática educativa contextualizada a educação do campo? Com vistas a responder à questão do estudo, estabelecemos como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas e à docência propostas para uma prática educativa contextualizada na educação do campo. Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa é de cunho qualitativo e empregou as técnicas da pesquisa bibliográfica e de observação de campo. Dentre os principais resultados alcançados podemos destacar que os estudos dos autores que fundamentaram a presente pesquisa orientam para que as práticas educativas e à docência experienciadas na educação do campo, sejam contextualizadas a realidade do campo e das pessoas que nele vivem e resistem, a fim de garantir direitos não apenas educacionais, mas também a terra e de nela viverem, se mantendo no campo.

**Palavras-chave:** Docência, Educação do Campo, Formação Inicial, Práticas Pedagógicas.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte da dissertação elaborada ao longo da trajetória acadêmica vivenciada no Mestrado em Educação, na Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reys Maldonado. Durante o percurso desenvolvemos estudos sobre as práticas pedagógicas na educação do campo, considerando que para uma atuação contextualizada, é necessário que os/as professores/as, vivenciem em seus processos de formação, experiências que capacitem para atuar na educação do campo, pensando que ela é uma modalidade de educação permeada de especificidades, que exige tanto da formação inicial, quanto da continuada visando abarcar todas as necessidades e particularidades acerca do ensino aprendizagem.

Mencionamos a formação inicial docente, a graduação, é o espaço de referência das aprendizagens iniciais da profissão. Sobre esta questão, Gatti (2010) evidencia que a formação inicial, por si, não abarca todos os saberes necessários na formação de professores/as, tendo como destino a aplicação destes saberes nas salas de aula. Deste modo, a partir de um modelo tecnicista, algumas instituições de ensino superior têm seu trabalho focado em disciplinas que, por vezes, se distanciam da realidade e da prática dos/as acadêmicos/as, o que pode trazer reflexos negativos à vida profissional.

As práticas pedagógicas se referem às ações pensadas e desenvolvidas pelos/as educadores/as, no âmbito dos espaços educacionais, com vistas a mediar a construção dos conhecimentos dos/as educandos/as. Para nós, estas práticas devem garantir a construção e a reconstrução dos saberes de forma contextualizada com o lugar e com os sujeitos cognoscentes. Elas devem servir para a valorização e o fortalecimento das identidades destes sujeitos, visando transformação social e qualidade de vida.

Tendo as práticas pedagógicas específicas para a educação do campo, como objeto do presente artigo, a questão problematizadora que buscamos responder com a elaboração do estudo foi: quais as práticas pedagógicas e quais as docências necessárias a uma prática educativa contextualizada a educação do campo?

O presente estudo contribuiu para a reflexão acerca das práticas pedagógicas e da docência que vem sendo orientadas para a realização dos processos educativos experienciados pelos sujeitos no âmbito da educação do campo. Assim, por intermédio de uma revisão bibliográfica e de observação de campo, traremos as concepções e as ideias sobre a educação do campo, com base em autores como: Caldart (2012), Arroyo (2009), Zart (2014), Carvalho (2020) e outros, que a partir da pedagogia freireana vem desenvolvendo estudos que muito tem contribuído para a valorização das práticas pedagógicas e das docências que possuem o campo e as pessoas que nele vivem como centralidade do processo, o que podemos denominar de educação do campo. Ou seja, uma educação feita para e com as pessoas que nele vivem.

## 2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com Veiga (2012), a formação deve estar em consonância com o contexto social, econômico e político, visando o fortalecimento e a construção de propostas que se comprometam com a inclusão de sujeitos plurais. Nesse sentido, adentramos no universo das possibilidades da Educação do Campo<sup>1</sup> que é permeada por práticas pedagógicas, que devem visar a transformação das condições sociais. Na visão de Peripoli e Zoia (2019) o campo é formado em muitos espaços por situações adversas de estruturas de trabalho, de transporte, da manutenção das estradas no meio rural, das distâncias entre a escola e a residência, de reprodução ampliada da vida. As adversidades da materialidade da existência implicam na organização dos espaços escolares, das atitudes dos pais e das mães em relação aos filhos/as, dos desejos de permanência ou abandono do campo, das posições dos/as educadores/as em relação ao ensino-aprendizagem e aos múltiplos desafios para o desenvolvimento da educação do campo.

A partir do pressupostos da educação do campo e da observação das materialidades, investigamos e refletimos sobre as condições e as bases teóricas sobre as quais se fazem necessárias pensar sobre o sistema educacional que vivenciamos neste contexto, o qual é oriundo de fragmentos da educação urbana, que acaba se tornando imposição ao meio camponês, uma educação descontextualizada e subordinada, e além de tudo, como mencionado, são enfrentados diversos problemas estruturais, conectados aos baixos salários que contribuem para a falta de docentes para suprir as reais necessidades dos espaços escolares no campo.

É em meio a esses e tantos outros desafios que a educação do campo vem resistindo, buscando conquistar um espaço digno de sobrevivência. Um cenário que resiste através das reivindicações dos movimentos sociais que lutam por uma educação que atenda as especificidades em prol de uma educação que contribua para a formação do/a homem/mulher no campo. Conforme demonstram Zart, Bitencourt e Gitahy (2019), são contínuas as lutas em defesa e a construção de espaços e experiências pedagógicas, de uma educação emancipadora a partir dos princípios das organizações sociais, do trabalho e das vivências dos/as camponeses/as, a partir dos movimentos sociais com foco na criação de políticas públicas que versam sobre melhores condições de vida no campo.

Um dos movimentos que marcaram a luta por uma educação de qualidade foi organizado pelos/as trabalhadores/as rurais em resistência à expropriação de terras, o chamado Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Constituído como o maior movimento social do campo do país, teve início em 1979, se consolidando em 1990, como maior símbolo de resistência na luta social

---

<sup>1</sup> A Educação do Campo passou a ser assim nomeada a partir de discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília em novembro de 2002, aprovada pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo e com a marca e ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta (Caldart, 2012, p. 258).

pela reforma agrária em defesa dos direitos políticos, econômicos e educacionais, construindo o paradigma educativo pedagógico para além das estruturas organizacionais e físicas das escolas rurais, visto que o próprio MST, ao envolver os sujeitos no movimento, concebe a oportunidade de uma formação no contexto educativo não formal, potencializando as reivindicações da realidade cultural, relações de trabalho e de socialização.

A prática docente é construída em espaços/tempos onde acontecem encontros, desencontros e conflitos, tecendo relações que possibilitam a construção de conhecimentos novos de múltiplas singularidades na formação dos sujeitos plurais. Ao mencionarmos o espaço de formação dos sujeitos plurais do campo, nos referimos a uma formação que acontece em todos os espaços da comunidade, nas expressões culturais, nas relações de trabalho, bem como nas lutas por políticas públicas que atendam suas necessidades de formação integral dos/as sujeitos/as do campo.

A escola atua como âmbito de sintetização dos conhecimentos de maneira descentralizada, de modo que todos os ambientes e situações que compõem o espaço contribuem para a formação humana de forma dialética entre escola, comunidade e sociedade.

O/a educador/a atua como mediador/a do processo de produção e reprodução do conhecimento, assim, isto deve ocorrer a partir da graduação, conforme explicita a LDB, ao descrever que é na formação inicial que começa a construção da identidade, sendo as políticas públicas primordiais à valorização da formação docente.

Ao pensar na educação do campo, formação inicial de professores/as e na constituição da identidade do/a educador/a para atuação no campo, somos remetidas as concepções de Caldart (2012, p. 259), que expõe:

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente a escola, uma educação que seja no/do campo.

A partir do exposto, somos desafiados a pensar na importância da formação inicial de professores/as que verse sobre os aspectos voltados para a educação do campo, assim como, na necessidade de que sujeitos que vivem no campo tenham a oportunidade de formarem-se professores/as para atuarem em suas comunidades, como forma de fortalecimento das identidades dos sujeitos que vivem no campo, assim como, forma de resistência às imposições dos currículos e das características da educação urbana a educação no/do campo.

Arroyo (2009, p. 74) afirma que “os/as trabalhadores/as do campo precisam ser respeitados, pois são sujeitos de direito”. Desta maneira, reitera que “como sujeitos de história, de lutas e de intervenção como alguém que constrói, que está participando de um projeto social”. A partir dessas reflexões, percebemos a necessidade de uma educação que busque compreender a realidade dos sujeitos, visando atender suas especificidades.

O movimento por uma educação do campo vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo; por isso em nossos encontros sempre temos a preocupação de fazer e ajudar os educadores e educadoras a fazer uma leitura histórica da realidade mais ampla; e por isso defendemos que uma das tarefas é ajudar na organização do povo para que participe dessa luta (Caldart, 2011, p. 152- 153).

Na proposição pedagógica para uma educação do campo, partimos da proposta sobre uma educação para além dos processos de ensino aprendizagem baseados nas cartilhas de conteúdos prontos advindo da educação tradicional (bancária e capitalista). Nossa proposta está fundamentada em Zart que concebe:

O campo é interpretado pelos sujeitos como um espaço que é constituído por múltiplas configurações sociais. a) Espaço de vida, no sentido da *oikos*, constitui território de múltiplas dimensões e que forma uma totalidade que relaciona as condições para a diversidade humana para a existência humana. b) da diversidade cultural que integram a tradição, os valores, as crenças e as práticas sociais que configuram os territórios dos povos do campo. c) da educação que desenvolve as perspectivas e as necessidades intelectuais, tecnológicas e organizacionais dos camponeses (2014, p. 128, 129).

A partir da concepção do autor, entendemos que a Educação do Campo vem resistindo, articulando experiências históricas em prol do desenvolvimento de uma educação voltada às suas especificidades, visando um trabalho organizado a partir da realidade dos/as sujeitos/as, saberes científicos e saberes populares de conhecimentos acumulados, de forma dialógica e organizada entre o campo e a escola, que deve se constituir a partir do lugar e dos sujeitos, que nela são educados a partir do contexto em que estão inseridos.

Nesse sentido podemos mencionar a pedagogia freireana que se desenvolveu à luz da pedagogia socialista onde Paulo Freire a materializou como referência para educação do campo. A pedagogia freireana apresenta como proposta principal a formação dos sujeitos a partir da materialidade e desvelando um novo olhar para a relação educador e educando.

De acordo com Carvalho “a teoria de educação de Paulo Freire contribui de forma relevante para o desenvolvimento do pensamento e das práxis humanas no sentido de que homens e mulheres assumam o papel de sujeitos na relação do desvelamento da consciência-mundo” (2020, p. 19). Para o autor, esse pensamento está ligado ao posicionamento que o/a educador/a precisa adotar em relação à importância das experiências vivenciadas no cotidiano do/a educando/a como fonte de reflexão para a construção do saber. Buscamos entender esta proposição, para além da construção do saber, entendendo-a também na construção da própria instituição escolar do campo, na qual estes saberes são construídos.

Para Freire, a educação emancipadora necessita ir na contramão do padrão capitalista no processo da inter-relação humana. Em seu livro “*A Pedagogia do oprimido*” o autor traz reflexões profundas acerca das relações sociais de poder e de autoritarismo que são desenvolvidas na sociedade

capitalista, as quais são projetadas para dentro do ambiente escolar causando prejuízos ao processo de ensino/aprendizagem.

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (Freire, 2005, p. 32).

Segundo Freire, para que a educação seja consolidada nos princípios de uma educação libertadora se faz necessário o rompimento com as barreiras do padrão capitalista, caso contrário irá prosseguir essa formação de sujeitos opressores e oprimidos onde educador/a atua como detentor/a do conhecimento e o educando/a como mero receptor/a passivo.

No processo de formação dos sujeitos cognoscentes, segundo a pedagogia freireana, a experiência de vida, o conhecimento empírico do educando não pode ser inutilizado, de modo que este também fará parte do processo de construção do conhecimento.

Segundo Gadotti (1995) fundamentada principalmente na pedagogia socialista, bem como na pedagogia do oprimido, a educação do campo vem se consolidando como espaço de produção do conhecimento para as transformações a partir da práxis de forma dialógica.

Para Carvalho (2020), o encontro com o conhecimento elaborado que os sujeitos/as educador/a e educando/a é desafiado a espantar-se, admirar e a perguntar sobre si e a realidade, e conseqüentemente, desenvolver a capacidade de pensar reflexivamente.

Se é verdade que a educação não pode fazer sozinha a transformação social, isso significa, ainda, que a sua luta deve estender-se além dos muros da escola, não deve limitar-se ao seu campus [...] se amanhã uma educação transformadora for possível é apenas porque, hoje, no interior de uma educação conservadora, os elementos de uma nova educação, de uma outra educação, libertadora, formaram-se dentro dessa educação (Gadotti, 1995, p. 76, 77).

Desta maneira, compreendemos a escola como espaço de problematização da realidade vivenciada pelo sujeito do campo. Para Zart “os sujeitos sociais do campo devem ter competências de entendimento e de ação adequadas na realidade do campo possibilitando o desenvolvimento sustentável. A questão é saber se a educação que está no campo afirma ou nega as possibilidades de formação prático-intelectual adequada dos sujeitos do campo” (2014, p. 135).

A partir da afirmação de Zart (2014), somos provocados a refletir acerca da formação do/a sujeito/a do campo, e concordamos que ela necessita capacitar estes/as sujeitos/as para pensarem de forma crítica, e a partir da reflexão acerca da própria realidade serem capazes de intervir no meio social em que vivem, buscando transformar e transformar-se. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que a escola é um elemento fundamental no processo de mediação na formação do sujeito cognoscente, meio que possibilita caminhos para a apropriação do conhecimento sistematizado.

Trazendo argumentações importantes sobre nossas exposições anteriores, Caldart (2005) expõem que a escola possui um lugar específico na educação do campo, e para ela:

Compreender o lugar da escola na educação do campo é ter claro que ser humano ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que se constituem no campo, hoje a escola precisa assumir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização com as tarefas específicas que podem assumir nessa perspectiva (Caldart, 2005, p. 30).

A partir da autora, entende-se que a escola tem a função social de promover a inserção dos sujeitos sociais na articulação de saberes necessários, visando a transformação do espaço enquanto espaço de produção de conhecimento ocupado por trabalhadores/as, buscando a efetivação dos direitos sociais básicos, no sentido da emancipação humana. Para nós, este é o grande desafio a ser enfrentado no processo de ensino. A este respeito Zart (2014) afirma:

O campo como espaço da educação: “da necessidade da educação do homem e da mulher do campo, para mantê-lo no campo como a vida socialmente viável”, não a educação que a aliena que leva ao campo a visão de mundo da cidade e que promove a saída do homem e da mulher, principalmente dos jovens do campo, mas a educação do campo, que afirma a cultura, simbologia, a linguagem do campo, e traduz a cultura camponesa num projeto de desenvolvimento integral do campo, que associa a educação do campo à ecologia e a economia camponesa (Zart, 2014, p. 131-132).

A partir da ideia do autor, entende-se que a educação do campo é fruto de ações interventivas, pensadas pelos sujeitos do campo, a partir da realidade do lugar no qual vivem e se constituem. A partir dessas reflexões compreendemos a necessidade de um planejamento articulado entre teoria e prática, no qual o processo de ensino-aprendizagem deve ser planejado buscando a compreensão teórica, aproximando-se da prática pedagógica visando a transformação social.

Não podemos deixar de mencionar a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a construção do currículo, no processo de formação, de modo que esteja em consonância com o paradigma<sup>2</sup> da educação do campo, vez que seu desenvolvimento é realizado de forma coletiva, da cultura e dos saberes locais, na reflexão realizada por Ribeiro, Silva, Bianco e Zart (2023) o coletivo de educadores/as construam os planos de ação fundamentados nas identidades locais, nos costumes, nos valores da comunidade, nas formas de organização do trabalho, da relação com a natureza. A complexidade das temáticas eleva a organização pedagógica para as necessidades de formação epistemológica interdisciplinar, pois, como já mencionamos, o processo de formação a partir da materialidade do sujeito oportuniza a reflexão-ação em inúmeros espaços não se restringindo apenas ao contexto escolar. A escola do campo aberta, democrática e participativa possibilita as reflexões de

---

<sup>2</sup> O paradigma da educação do campo é uma construção realizada a partir dos movimentos sociais, que aconteceram no final do Século XX, trazendo um novo olhar para a educação dos camponeses inserindo essa realidade na agenda política, incumbindo o governo de criar programas bem como políticas educacionais.



superação do trabalho explorado para a construção de processos organizacionais e formativos do trabalho associado.

A educação do campo deve contemplar esse contexto de múltiplas singularidades tendo como foco principal a formação do sujeito a partir de suas necessidades de maneira integral, sobre isto, Severino (1944) menciona que a escola do campo apresenta sua matriz pedagógica a partir de uma perspectiva do trabalho enquanto formadora na dimensão humana, de modo que o/a educando/a seja capaz de produzir e transformar o meio em que está inserido.

Nesta perspectiva, Molina e Sá (2012) abordam que um dos grandes desafios em prol da transformação da escola do campo é a ressignificação do conhecimento científico para que este se torne pertinente a realidade dos/as educandos/as pautado no desenvolvimento de potencialidades visando a autonomia crítica frente à sua realidade.

Este ressignificar, se revela como uma estratégia de incorporação dos processos de ensino-aprendizagem, a partir da realidade social de inserção, objetivando superar o conhecimento fragmentado, viabilizando a construção de conhecimento sob a perspectiva da formação intelectual orgânica.

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contrahegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (Molina e Sá 2012, p 327).

Dessa maneira, falar em educação do campo na perspectiva da emancipação do sujeito, é estar frente a um leque de possibilidades no que concerne ao planejamento das práticas pedagógicas, de modo que, cada povo/comunidade/escola tem suas especificidades, as quais demandam problematizações diferenciadas. Assim o planejamento estará em mutação constante pois o conhecimento nunca será pronto, ele vai se ressignificando conforme as necessidades de formação dos próprios sujeitos. Sobre esta dinâmica, Caldart expõe que:

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material de existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesse processo (Caldart, 2012, p. 263).

A autora aborda também a importância de fomentar a formação a partir das práticas pedagogicamente tecidas aos modos de produção, organização e subsistência; agricultura camponesa, agroecologia, trabalho coletivo, na reforma de cooperação agrícola, em áreas de reforma agrária,



desigualdade sociais etc. Para ela, esta educação propõe uma formação heterogênea, marcada pela “vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relação de respeito com natureza de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias” (Caldart, 2012, p. 263). Nesse sentido Franco (2015) aborda as práticas pedagógicas como instrumento de concretização da intencionalidade educacional:

As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (Franco, 2015, p. 4).

As proposições da educação do campo pressupõem uma análise crítica da hegemonia política e na constituição de coletivo dos/as sujeitos/as, de modo que seja assegurado o exercício dialógico. Freire defende a pedagogia dialógica, portanto, do “uso da palavra, do diálogo mediatizado pela natureza em oposição à pedagogia do silêncio da educação bancária” (1987, p. 58). Frigotto argumenta que:

A escola, assim, terá um papel revolucionário na medida em que construa por um método materialista histórico dialético, partindo dos sujeitos concretos, com sua cultura, saberes e senso comum, dialogando criticamente com o patrimônio de conhecimentos existente - as bases científicas que permitem compreender como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais (Frigotto, 2012, p. 270).

A educação do campo se constitui a partir dos sujeitos concretos, da conjunção das forças entre as comunidades, movimentos sociais e instituições de ensino superior comprometidas no processo. Cabe ressaltar o papel importante dos educadores do ambiente escolar/educacional/social nesse processo de transformação social, a partir de um esforço coletivo.

Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade, a partir da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cultivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades das comunidades nas quais a escola pode vir a ter contribuições (Molina; Freitas, 2011, p. 26).

O fortalecimento gerado a partir da democratização do conhecimento científico viabiliza o processo de ensino aprendizagem em bases solidificadas, proporcionando o conhecimento sistematizado a partir da inter-relação entre escola-comunidade.

Para tanto, é necessário que educador/a e educando/a se entendam, se construam como sujeitos na composição deste processo de libertação, cocriando as condições de aprendizagem fundamentadas na emancipação social e política. Uma educação comprometida e realizada de forma dialógica, possibilita o rompimento de paradigma de uma educação que liberta, rompendo com as armaduras do

ensino bancário pautado no tecnicismo que colaboram com a estrutura das desigualdades de classes sociais.

Para Carvalho (2020), na perspectiva do pensamento freireano, o educador é ser histórico que se refaz na busca de ser mais.

A prática educativa do/a educador/a constitui um ato pedagógico que está enraizado no compromisso com o mundo e com a vida na perspectiva de transformá-lo num ambiente de plena convivência para todos. Como ser histórico que faz e se refaz socialmente o/a professor/a na sua experiência social é que constitui a condição do ser mais no movimento do processo histórico (Carvalho, 2020, p. 20).

O autor ainda traz em consonância com o pensamento freireano, a reflexão do sujeito como ser inacabado que permeia o mundo permanentemente indeterminado e em constante movimento. Ao refletirmos sobre o inacabamento estamos nos referindo à mudança constante no ensino/aprendizagem, onde sempre haverá espaço para o crescimento e a mudança, considerando a historicidade no processo de formação; a partir dessa perspectiva o/a educador/a se posiciona como mediador do conhecimento dos sujeitos cognoscente. De acordo com Carvalho (2020), “na experiência histórica, toma consciência de que são sujeitos responsáveis capazes da invenção do mundo da existência”.

A educação é uma exigência da consciência de que o ser humano está sendo e se constituindo no mundo da vida. É através da conscientização, ato de reflexão, um processo dialético único que liga consciência e ação, que o ser humano problematiza o mundo e busca respostas às questões que se apresentam na consciência (Carvalho, 2020, p. 20, 21).

A problematização é fator determinante para o desenvolvimento da consciência crítica e construtiva, a educação gnosiológica é construída pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de maneira participativa, de modo que a aprendizagem aconteça de forma dialógica, para Freire:

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos — como “projetos”, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro (Freire, 2013, p. 102).

Ao refletirmos sobre a educação como revolucionária no processo de formação dos sujeitos históricos não podemos deixar de nos questionar acerca das teorias e práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Carvalho “a formação teórico-metodológica é um instrumento fundamental para que o educador possa entender o fundamento da organização do trabalho pedagógico capaz da reinvenção da prática educativa” (2020, p. 37).

Freire nos traz em sua abordagem sobre a pedagogia da autonomia, a importância do estreitamento da relação entre professor e aluno com foco na formação do indivíduo enquanto ser que



pensa sobre a própria existência e problematiza o mundo de forma a buscar modifica-lo, todo esse contexto de formação está pautado no diálogo. Esse modo de pensar e fazer educação está contrapondo a educação bancária onde docente transmite conhecimento e discente apenas recebe e reproduz o conteúdo sem reflexão.

A educação emancipatória versa sobre a formação do educando de forma integral e o educador atua como mediador na construção do conhecimento onde teoria e prática dialogam, possibilitando ações conscientes voltadas ao crescimento individual e coletivo, em prol de ações libertadoras geradas a partir da reflexão-ação promovendo condições e aptidões para as vivências cotidianas. Para Freire:

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a *palavra*. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (Freire, 2013, p. 108).

A palavra pautada no diálogo versa sobre a constituição de saberes pertinentes à prática emancipadora e para que haja o que fazer no sentido de transformação, esse caminhar necessita ser complacente as necessidades de transformação dos sujeitos.

O comportamento do professor como facilitador, incentivador ou mediador da aprendizagem, entendida como mediação pedagógica, é o que fará diferença na vida estudantil de toda a sociedade, não importa o segmento de ensino em que este profissional está atuando, é ele quem fará diferença na formação do aluno crítico, participativo e transformador (Sacramento e Rodrigues 2024 p.4).

Refletimos acerca desse processo de formação em que a teoria e prática se desenvolvem de forma linear, inseparáveis, assim se tornando práxis de reflexão sobre a ação de forma dialética, dispondo educador e educando a um contexto de transformação, com capacidades de intervenção no mundo. “Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (Freire, 2013, p. 109).

Assim, ao que se refere a incorporação de teoria e prática, nos remetemos à imagem das práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar e, simultaneamente, esta imagem está atrelada aos demais recursos utilizados para auxiliar o desenvolvimento das metodologias, tais como; quadro, giz, livros, cadernos, lápis, borracha, mídias etc. A escola se torna o lugar de referência, sendo o espaço disciplinar para a aquisição dos saberes experienciais ou da prática.

A prática pedagógica configura-se num espaço dialógico. A primeira determinação de mediação para ensinar é **sentar-se**, colocando-se na condição de igualdade para que ocorra diálogo com o outro. Para conectar-se ao diálogo é importante que se desenvolva a capacidade de **escutar**, a fim de que se possa apreender e compreender o significado do conteúdo que mediatiza o ato de ensino (Carvalho, 2020, p. 22).

Para além das salas de aula, discorreremos sobre as práticas pedagógicas, buscando compreender esse conceito. De acordo com Franco “só é possível ajuizar um conceito para práticas pedagógicas quando for definida a priori a concepção de pedagogia, de prática docente, fundamentalmente, a relação epistemológica entre pedagogia e prática docente” (2016, p. 7). Segundo a autora “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano” (Franco, 2016, p. 2).

A prática docente construída num agir mecânico, desconsidera o histórico do sujeito, e pode apresentar-se desvinculada de sua realidade, levando à submissão do tecnicismo; a exemplo disso podemos citar os livros didáticos oferecidos pelo governo, que são inseridos na escola do campo, completamente fora da realidade dos/as sujeitos/as.

Ao dialogarmos sobre as práticas pedagógicas adentramos em um universo de possibilidades de reflexão-ação, as quais visam a transformação do/a sujeito/a e dos contextos sociais; não estamos nos referindo apenas ao contexto escolar, ante ao exposto, quando a autora se refere ao ensino se utiliza dos termos “aula e/ou encontro educativo” podendo o segundo referenciar um espaço além da ambiência escolar.

Tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (Franco, 2016, p. 2).

Assim, a prática pedagógica, como práxis educativa, é configurada como ação participativa e consciente em seu sentido multidimensional do ensino aprendizagem. No sentido ontológico, a prática pedagógica “é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível. Por sua vez, a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais” (Franco, 2016, p. 3).

Podemos perceber que o conceito de prática aqui estudado é sucedido de práxis, mas é de suma importância discutirmos a respeito de tais conceitos de modo a evidenciar que não se trata da mesma coisa e sim de uma inter-relação em que uma dá um sentido amplo à outra; a prática sucedida pela práxis “configura-se através do estabelecimento da intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social” (Franco, 2015, p. 5). Assim, compreendemos que a práxis é uma ação reflexiva, o que torna a prática pedagogicamente tecida permeada por intencionalidades e reflexão contínua com ação libertadora.

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 1994, p. 6).

Para Saviani, o ato de produzir é advindo de um processo histórico, ou seja, o saber objetivo é produzido historicamente de maneira coletiva. Seguimos nosso entendimento a respeito das práticas pedagógicas, a partir do que compreendemos acerca do termo pedagógico, do saber fazer e viabilizar a produção do conhecimento para emancipação a partir da prática. De acordo com Franco (2016, p. 16), “a Pedagogia como prática social, que oferece/impõe/propõe/indica uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade, realçando seu caráter eminentemente político”. Para Saviani:

Esse saber-fazer não pode ser um momento que precede o horizonte político, pelo contrário, ele é já uma concretização de uma determinada linha política. Todo saber-fazer contém certa visão de mundo e é um ato político no qual se concretizam certas intenções sociais gerais (Saviani, 1991, p. 41).

Nesse sentido, a pedagogia é compreendida como um processo de organização/potencialização e interpretação das intencionalidades de um projeto educativo. Estamos tratando de uma abordagem da pedagogia epistemológica crítico-emancipatória, que Franco “considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa” (2016, p. 4). No sentido de práxis dialética:

As práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos (Franco, 2016, p. 4).

Compreendemos as práticas pedagógicas como um processo que se organiza de maneira intencional visando atender a determinadas demandas educacionais necessárias, por um determinado espaço de formação, considerando a realidade social de forma dialética, em um espaço de contradições visando sua transformação. De acordo com Zart:

A mudança não se manifesta somente na ação prática do dia-a-dia, mas se registra nos gestos, nas palavras e nos conceitos aplicados. A compreensão da linguagem é fundamental para se entender a relação de adaptabilidade ou de contestação da estrutura socioeconômica e da prática pedagógica exercida pelas culturas que se estabelecem na sociedade (Zart, 2008, p. 4).

Partindo da perspectiva da formação para a transformação social, o autor reflete acerca da importância da compreensão do espaço e da cultura, de modo que esta adaptabilidade se refere a um processo de mudança acompanhado de uma práxis educativa correspondente. Zart ainda pondera sobre a importância de não se “iludir com a retórica que deseja as transformações sociais, imaginando que estas são transformadoras só porque aparecem as palavras “transformação” e “mudança”, de modo que

para que haja mudança/transformação é necessário que se leve em consideração os contextos cheios de significantes que explicitam a contradição, as relações e os movimentos históricos onde não se desvincula sujeito da práxis. Para Kosik

A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente - quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano (Kosik, 1969, p. 205).

De acordo com Franco (2015, p. 5), “na práxis, a intencionalidade rege os processos. Para a filosofia marxista, a práxis é entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo”.

Realce-se, portanto, que a práxis permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las. Só a dialética do próprio movimento transforma o futuro e essa dialética carrega a essencialidade do ato educativo: intencionalidade coletivamente organizada e em contínuo ajuste de caminhos e práticas (Franco, 2015, p. 6).

As práticas pedagógicas são o fio condutor da formação/transformação, de modo que o ensino aprendizagem num processo dialógico se contrapondo ao antidiológico, exige do/a educador/a reflexão e ação. Assim, se faz necessário descrever algumas linhas a esse respeito, de acordo com Freire “o antidiológico, dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas” (2013, p.191).

Podemos compreender que esse processo de conquista se revela a partir de um objetivo de dominação e de opressão, contraditório ao dialógico que visa a libertação. Para Freire, “não se é antidiológico ou dialógico no “ar”, mas no mundo. Não se é antidiológico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente” (Freire, 2013, p. 191). A antidiologicidade se impõe de maneira opressora, oprime não somente no sentido econômico, mas também cultural, roubando a essência retirando a capacidade de expressão da palavra e da cultura.

Quando mencionamos o dialógico estamos refletindo acerca de uma formação do sujeito/a em suas potencialidades de comunicação, interação e partilha de conhecimentos, bem como suas capacidades de tomadas de decisão, visando e sua humanização através da prática do diálogo, exercitando assim, o respeito com o outro de forma democrática.

Para o educador-educando, dialógico, problematizado, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição — um conjunto de informes a ser depositado nos educandos —, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 2013, p. 116).

Para Franco “a ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades

de discutir/propor/mediar concepções didáticas” (2015, p. 7). A conscientização da importância do desenvolvimento de uma práxis resultante de um movimento dialético na relação dos saberes, estrutura o processo de ensino aprendizagem, conforme considera Franco (2015, p. 5):

Considero que as práticas pedagógicas devam se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens. O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas (Franco, 2015, p. 5).

Desse modo, compreendemos que o conhecimento faz um movimento entre prática docente para a prática pedagógica que se traduz em um desafio para a ação educativa pautada na reflexão. Discutir sobre a construção da uma prática intencional crítica e reflexiva é adentrar em uma seara múltipla e provocadora, uma vez que adentra na questão da subjetividade do indivíduo, enquanto ser cognoscente, enquanto ser humano e social.

Coadunamos com Kosik quando afirma que “a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (1969, p. 205). Assim, a prática pedagógica é tão difusa a ponto de estabelecer relações a outras fontes de conhecimentos para alicerçar os saberes docentes, possibilitando que estes sejam conscientizados repensados e reconstituídos diante dela, e numa condição dialética, a modifiquem. Saviani (1991) compreende “a natureza da educação como elemento necessário a formação da humanidade em cada sujeito singular”.

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 1991, p. 38).

Compreendemos que as relações pedagógicas historicamente determinadas permeiam a prática do/a educador/a para mediar o processo de ensino aprendizagem, considerando os saberes, experiências e os conhecimentos prévios dos/as educandos/as. A prática pedagógica indissociada da realidade do contexto de inserção dos/as sujeitos/as possibilita o desenvolvimento de um conhecimento visando a transformação social.

Ao nos posicionarmos sobre a emancipação fundamentados em Freire, somos dispostos a refletir a relação existente entre educação política e emancipação. Para Freire, esta tríade é necessária na elevação do potencial educativo articulado através da prática enquanto engajamento de questões sociais que versam sobre a formação dos sujeitos enquanto seres cognoscentes. Cabe ressaltar que essa formação/transformação não ocorre somente através da prática educativa que compreende essa ou



aquela necessidade material objetiva através da práxis coletiva, esse cenário engloba fatores essenciais na relação intrínseca entre política e educação, desta feita, não há prática política vazia do fazer educativo, e tampouco educação neutra. Assim, sob o olhar de Freire a função do/a educador/a crítico/a é ensinar e desafiar, problematizando para/com o/a educando/a a situação concreta existencial, a emancipação é um processo de libertação humana, cultural, política e social daqueles/as a quem dedicam o ensino-aprendizagem de forma dialógica e comprometida.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo que teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas e a docência propostas para uma prática educativa contextualizada a educação do campo, a partir de um estudo bibliográfico e de observação de campo, foi possível compreender que a educação do campo é uma modalidade de educação voltada para as pessoas que vivem no campo e que sua realização deve ser contextualizada a realidade do campo e das pessoas que nele vivem e resistem, a fim de garantir direitos não apenas educacionais, mas também direitos à terra e de nela viver, mantendo-se no campo como espaço de vida, de trabalho e de cultura, pois nas últimas décadas muitas foram as forças dominantes, que tiveram como objetivo retirar os sujeitos do campo e obrigá-los a residir e se constituir nos meios urbanos.

Esta educação foi sendo pensada ao longo dos últimos anos, a partir de paradigmas que precisam ser superados, como a tentativa de adaptação da educação urbana aos meios rurais, a busca pela superação dos desafios encontrados no âmbito das escolas do campo, tanto no que se referem aos recursos materiais, quanto humanos.

Foi possível compreender também que este pensar uma educação contextualizada ao campo e as pessoas do campo está enraizado na perspectiva da participação dos movimentos sociais como o MST e a Reforma Agrária, nas lutas tecidas por uma educação que contemple as particularidades do campo e das pessoas, que seja capaz de fortalecer as identidades destes sujeitos, possibilitando que sejam ativos na construção da própria educação e das práticas pensadas e realizadas para eles/as e com eles/as.

Pensando especificamente nas práticas pedagógicas e nas docências orientadas pelos autores que trouxeram argumentações teóricas ao nosso estudo, é possível concluir que estão fundamentadas na pedagogia freireana, que ressalta a necessidade de valorização do que é significativo para os sujeitos da prática educativa, com vistas a contribuir para a valorização da autonomia e da superação da opressão, tendo como perspectiva que a educação pode ser libertadora ou opressora, e que o rompimento com a opressão deve ser uma busca diária e constante, sem contudo, transformar o oprimido em opressor, mas em uma relação que permita de fato romper com o ciclo da violência.



Porém, para isto, dentre outras mudanças necessárias que as instituições formadoras se situem para além da teoria, evidenciando a complexidade do cotidiano escolar, orientando de forma crítica e reflexiva, possibilitando ao futuro/a professor/a uma formação que lhe auxilie a lidar com as diversas modalidades de educação, assim como a multiplicidade de alunos/as, e suas inúmeras formas de aprender, buscando não os desvincular dos contextos aos quais estão inseridos/as.

Nesta perspectiva, uma formação inicial que contemple de forma mais ampla a construção de saberes voltados a educação no/do campo é uma necessidade premente, além é claro da importância de oportunizar às pessoas que vivem no campo a formação teórica, prática acadêmica e profissional, visando a atuação educativa profissional nos meios rurais, como forma de valorização da identidade dos sujeitos do campo, fortalecendo a tão necessária educação para os/as sujeitos/as do campo.



## REFERÊNCIAS

- CALDART, Roseli Salete. Teses sobre a Pedagogia do Movimento. Texto inédito. Jun. 2005.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CALDART, Roseli Salete. Dicionário da Educação do Campo. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CARVALHO, Ademar de Lima. A formação centrada na escola: mediação para a organização do trabalho pedagógico. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 55, p. 1-16, e8389, out./dez. 2020.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on-line), Brasília, v. 97, 2016.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso digital.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo: Cortes, 1995.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- RIBEIRO, Jucileide Alves; SILVA, Jane Amorim da; BIANO, Jenilson de Aguiar; ZART, Laudemir Luiz. Pedagogia do trabalho e a educação do campo: os arranjos entre currículo e saberes locais. Revista da Faculdade de Educação, [S.l.], v. 39, n. 1, p. e392309, 2023. DOI: 10.30681/21787476.2023.E392309. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/11564>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O professor das escolas do campo: trabalhador de múltiplas jornadas de trabalho. Revista da Faculdade de Educação, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 99–114, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3965>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; SEVERINO, Antônio Joaquim (Org.). Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A aventura de formar professores. Campinas, SP: Papyrus, 2012.



ZART, Laudemir Luiz. Tendências epistemológicas e sociopolíticas: concepções sobre educação no processo de formação de professores(as). Revista da Faculdade de Educação, ano VI, n. 9, p. 1-15, jan./jun. 2008.

ZART, Laudemir Luiz; BITENCOURT, Lóriége Pessoa; GITAHY, Leda. A constituição de espaços educacionais pelo movimento camponês: as experiências do MST. Revista da Faculdade de Educação, v. 27, n. 1, p. 105–124, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3922>. Acesso em: 10 jun. 2024.