



Formação docente no processo de ensino e aprendizagem da educação do campo

Teacher training in the teaching and learning process of rural education

Jonas Bezerra da Costa¹

RESUMO

Este artigo discute a importância da formação docente no processo de ensino e aprendizagem da educação do campo, buscando valorizar as particularidades do meio rural e as experiências e saberes dos alunos. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica que identificou a necessidade de uma formação docente específica e diferenciada, que contemple aspectos como a compreensão da realidade camponesa, a valorização dos saberes locais, a identificação das necessidades educacionais das comunidades, o desenvolvimento de metodologias pedagógicas contextualizadas e a reflexão sobre o papel social do professor na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A formação docente na educação do campo deve ser contínua e contextualizada, visando contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática, promovendo a cidadania e a participação ativa dos alunos nas suas comunidades. A metodologia utilizada neste artigo baseia-se em uma revisão bibliográfica, com o objetivo de identificar e discutir as principais questões relacionadas à formação docente no processo de ensino e aprendizagem da educação do campo. Para tanto, foram consultados artigos científicos, livros e outros materiais relevantes, buscando informações atualizadas e relevantes sobre o tema.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação do Campo. Ensino e Aprendizagem. Contextualização.

ABSTRACT

This article discusses the importance of teacher training in the teaching and learning process of rural education, seeking to value the particularities of the rural environment and the experiences and knowledge of students. To this end, a literature review was carried out to identify the need for a specific and differentiated teacher training, which contemplates aspects such as the understanding of the peasant reality, the valorization of local knowledge, the identification of the educational needs of the communities, the development of contextualized pedagogical methodologies, and the reflection on the social role of the teacher in the construction of a more just and egalitarian society. Teacher training in rural education should be continuous and contextualized, aiming to contribute to the construction of a more inclusive and democratic education, promoting citizenship and the active participation of students in their communities. The methodology used in this article is based on a bibliographic review, with the objective of identifying and discussing the main issues related to teacher training in the process of teaching and learning in rural education. To this end, scientific articles, books and other relevant materials were consulted, seeking updated and relevant information on the subject.

Keywords: Teacher Training. Field Education. Teaching and Learning. Contextualization.

INFORMAÇÕES DO ARTIGO

Histórico do Artigo:

Submetido: 05/03/2023

Aprovado: 09/03/2023

Publicação: 10/03/2023



¹ Doutorando em Ciências da Educação – UTIC/PY. Professor da Rede Municipal de Ensino em Guarantã do Norte/MT. jb14costa@gmail.com

1. Introdução

A educação do campo é um campo de estudos que vem ganhando destaque nos últimos anos no Brasil, e tem como objetivo principal a promoção da educação em áreas rurais e a formação integral de sujeitos camponeses. Nesse contexto, a formação docente é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma educação do campo de qualidade.

O processo de ensino e aprendizagem na educação do campo apresenta particularidades que exigem do professor uma formação específica e diferenciada. O docente deve ser capaz de compreender e valorizar as experiências e saberes dos alunos, além de desenvolver metodologias pedagógicas que considerem as características do meio rural e as necessidades das comunidades.

Nesse sentido, a formação docente na educação do campo deve contemplar aspectos como a compreensão da realidade camponesa, a valorização dos saberes locais, a identificação das necessidades educacionais das comunidades, o desenvolvimento de metodologias pedagógicas contextualizadas e a reflexão sobre o papel social do professor na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, é importante que a formação docente na educação do campo seja realizada de forma contínua e contextualizada, ou seja, que leve em consideração as particularidades de cada região e as demandas das comunidades locais. A formação também deve ser pautada em uma perspectiva crítica e reflexiva, que incentive o professor a questionar as desigualdades sociais e a buscar formas de transformação social por meio da educação.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a importância da formação docente no processo de ensino e aprendizagem da educação do campo, apresentando reflexões e propostas para uma formação de qualidade, que atenda às necessidades das comunidades camponesas e contribua para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática.

A metodologia utilizada neste artigo baseia-se em uma revisão bibliográfica, com o objetivo de identificar e discutir as principais questões relacionadas à formação docente no processo de ensino e aprendizagem da educação do campo. Para tanto, foram consultados artigos científicos, livros e outros materiais relevantes, buscando informações atualizadas e relevantes sobre o tema.

Inicialmente, foram realizadas pesquisas em bases de dados eletrônicas, como Scopus, Web of Science e Google Scholar, utilizando termos de busca como "formação docente", "educação do campo", "ensino e aprendizagem" e "contextualização". A partir dos resultados obtidos, foram selecionados os trabalhos mais relevantes e adequados ao tema do artigo.

Posteriormente, os materiais selecionados foram lidos e analisados de forma crítica, buscando identificar as principais ideias e reflexões sobre a formação docente na educação do campo. Foram identificados temas recorrentes e abordagens que se complementavam, permitindo uma visão ampla e aprofundada do assunto. Por fim, com base nas informações coletadas, foram desenvolvidas as reflexões e propostas apresentadas no texto, com o objetivo de contribuir para uma formação docente de qualidade na educação do campo.

2. Processo de ensino e aprendizagem da educação do campo

Carteau (2013) acredita que, neste contexto, a educação rural não é apenas um direito, passa a ser a chave do século XXI, fruto do exercício da cidadania e condição de plena participação na sociedade. Além disso, é um argumento poderoso em apoio ao desenvolvimento ecológico e sustentável, democracia, justiça, igualdade de gênero, desenvolvimento socioeconômico e científico e um requisito básico para a construção de um mundo violento.

A contribuição para eliminar o analfabetismo, reduzir a pobreza e proteger o meio ambiente é essencial. O objetivo da educação rural deve cultivar a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecer a capacidade de responder às mudanças econômicas, culturais e sociais globais, promover a coexistência, a tolerância e a criatividade cívica e a crítica, participar sexualmente de suas comunidades, para que as pessoas possam controlar seu próprio destino e direitos e enfrentar os desafios do futuro (MARTINS, 2013).

Ler e escrever sempre foram utilizadas como ferramentas de poder, ou seja, quem sabe ler é dominante. Freire entende isso muito bem e luta pelo direito de aprender a ler e de se tornar independente e autônomo para jovens e adultos, homens e mulheres. Sabemos que existe um obstáculo que separa o mundo culto do mundo inculto. Entrar neste mundo letrado não é acessível a todos, é restrito, profundamente seletivo e preconceituoso (OSTROWER, 2017).

Nessa perspectiva, Certeau (2013) apontou que a leitura é de alguma forma obliterada por uma relação de poder (entre professores e alunos, ou entre produtores e consumidores), e a leitura torna-se uma ferramenta. O uso deste livro por pessoas privilegiadas o torna um segredo, e somente eles são os intérpretes "reais". Ela estabelece uma fronteira entre o texto e seus leitores, apenas para cruzá-la, eles entregam seus passaportes, convertem a leitura (que também é legal) em "escrita" ortodoxa, e reduzem outras leituras (também legais) à heresia. Heresia (o texto não segue o significado) ou sem sentido (transmitido ao ouvido).

Nessa perspectiva, o significado "literal" é o sinal e efeito do poder social ou das elites. Desse modo, o abismo entre leitores e não leitores reproduz a divisão social entre o poder dos letrados e a classe popular que exclui a leitura não dominante, a classe dominante e apenas os performers. Nesse confronto, a leitura também aparece como ferramenta de conquista e poder (PASSOS, 2016).

Vargas (2017) acredita que a leitura não termina com a decodificação, mas em se prever e se expandir na inteligência do mundo. Portanto, a leitura transcende as barreiras do código e expressa uma operação intelectual que nos orienta para o significado e a experiência para o movimento. Nessa perspectiva, o leitor é responsável pelo processo de construção de uma compreensão dos objetos, do mundo e das pessoas.

Ler não requer uma interpretação única e pronta da verdade. Os leitores podem construir dialeticamente sua historicidade. De acordo com Lajolo (2019) ler esta palavra é também compreender o texto. Portanto, no objeto a que se refere, agora nos remete à leitura anterior do mundo. A diferença é que, quando assistimos a um filme, todos os aspectos da cena, como expressões faciais, texto, tom, roupas, cenário e música, são apresentados diante de nossos olhos e apresentados à nossa frente. Porém, quando lemos um livro, esses elementos não são claros e prontos, e devem ser imaginados pelo leitor por meio de sua própria experiência. Martins (2013) nos orientou a buscar essas referências ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura das palavras, logo a leitura posterior das palavras pode ser feita sem a continuidade daquela. Portanto, reiterou a necessidade de respeitar a leitura do mundo pelos alunos e as diferentes interpretações de um mesmo texto.

Martins (2013) expandiu a mente do leitor. Disse que ler significa estar familiarizado com o mundo e também é uma forma de ganhar autonomia. Nessa perspectiva, ler pode ser compreender a libertação é a conquista da independência,

pois todos podem ler e dar-lhes o sentido da leitura sem a intervenção de outrem. Nesse sentido, a leitura da escola rural deve ser a criação de estratégias que possibilitem aos alunos propor e implementar leituras para refletir sobre os problemas do desenvolvimento rural, ou seja, a construção de projetos de educação participativa, que partem da prática de valorizar a experiência.

Hoje, sabemos que a escola não é o único lugar para aprender. Estamos cada vez mais conscientes de que a aprendizagem ocorre em diferentes lugares, em situações informais e formais. Mas não podemos negar que a escola é onde a maioria das pessoas aprende a ler e escrever, e talvez muitas pessoas só tenham a oportunidade de entrar em contato com os livros. Acontece que muitos jovens e adultos voltam à escola para completar os estudos, e até aprender a ler e escrever, porque não tiveram a oportunidade de fazê-lo na infância (VARGAS, 2017).

Mas é importante saber que o processo educativo ocorre fundamentalmente nos movimentos sociais, lutas, trabalho, produção, família e cotidiano, como reiterou Arroyo (2019). Porém, a escola pode ajudar a consolidar esse conhecimento e essa experiência, organizando e transformando esse conhecimento em experiência coletiva, socializando e disseminando os resultados, enfim, analisando sua relação com a produção e a cultura. Nessa perspectiva, a escola tornou-se uma ferramenta para a aprendizagem de disciplinas dessa área e mostra sua vivência cultural em sua prática escolar.

No retorno às escolas, jovens e adultos trouxeram muitos conhecimentos e experiências para ajudá-los a ler o texto: esta é uma leitura do mundo. Esse fato nos dá razão para estender o conceito de leitura em uma decodificação simples. Em um sentido amplo, independentemente da formação escolar, a leitura pode compreender e valorizar o aprendizado das coisas, a experiência de vida dos alunos e a cultura em que vivem fora dos textos escritos. Esta compreensão da leitura é propícia a valorizar a cultura do sujeito que vive no campo, compreender as suas diferentes expressões, e permitir junto ao estilo de vida rural, as suas características, enquanto elemento, permitem a identidade do grupo, da comunidade e dos seus membros. A afinidade que existe entre (ARROYO, 2019).

Segundo Soares (2018) ler não é um ato solitário, é uma interação oral entre indivíduos e indivíduos socialmente determinados: leitores, seu mundo, seu lugar na estrutura social, sua relação com A relação entre o mundo e outros; o autor, seu mundo, sua posição na estrutura social, sua relação com o mundo e os outros; entre

os dois: pronúncia; diálogo. Segundo a autora, a leitura permite compreender a vida social da qual participamos, nossa dependência como ser social e a necessidade de comunicação.

Com isso, o conceito de leitura se ampliou para não só decodificar e assumir a responsabilidade de disseminar a cultura, os estilos de vida comunitários e compreender outras realidades, permitindo uma visão crítica da experiência lida e ouvida na narrativa, mas de quem vive trabalho na experiência. Essa experiência de comunicar e compreender outras realidades amplia as dimensões da leitura e sua relação com a escrita (PASSOS, 2016).

Os alunos precisam registrar os fatos do cotidiano, desde escrever receitas de bolo até escrever uma carta, que podem vivenciar ao relacionar a leitura e a escrita com as práticas sociais que desenvolvem no dia a dia e nas relações interpessoais. A percepção das necessidades de leitura e escrita para resolver problemas do cotidiano possibilita ao aluno interagir com a linguagem escrita, superar dificuldades e acumular conhecimentos. Vargas (2017) destacou que ler é uma das atividades essenciais do ser humano: penso, falo, escuto, escrevo e leio. Portanto, ler e escrever podem ajudar a construir sentido ao compreender o mundo que nos rodeia.

Nesse sentido, a aquisição da leitura e da escrita é fundamental para a humanização, pois ajuda o aluno a refletir sobre si, seu tempo e suas responsabilidades, conforme sugere Certeau (2013). Por isso, a relação de diálogo entre educadores e alunos é condição indispensável, pois pode romper a educação tradicional.

Recomenda-se adotar a experiência da educação libertadora, compartilhar aprendizagens, estabelecer um diálogo democrático entre professores e alunos, e trazer para a sala de aula a vivência e o aprendizado em outros ambientes para compartilhamento e discussão. Essa prática educacional emancipatória fez com que ninguém educasse ninguém e ninguém deixasse ninguém ser livre; homens e mulheres se educam e se libertam em comunhão por intermédio do mundo” (SOARES, 2018).

A concretização da proposta significa participação e comprometimento com os projetos das disciplinas da área, fidelidade aos seus princípios, compromisso com as lutas e conquistas decorrentes, em suma, responsabilidade comum de todas as disciplinas da área, professores e alunos, e a participação de todos, necessária para salvar os valores e a cultura dos jovens, mulheres e crianças do campo. Portanto, o

educador deve se dedicar ao ensino dos conceitos de humanidade e liberalismo, e estar disposto a ajudar o sujeito rural a interpretar seu próprio comportamento no ensino, fazendo com que esse tipo de reflexão exerça uma atividade contínua no ambiente educacional (CALDART, 2019).

Esse compromisso com os sujeitos rurais deve impactar a prática educativa dos educadores, que não se deixam vencer pela autoindulgência e se indignam com as práticas autoritárias e excludentes. Em suma, os profissionais estão sempre comprometidos com o combate às injustiças. É preciso falar ousadamente sobre o amor, sem medo de ser chamado de clichê, doce, não científico, senão anticientífico. É necessário dizer com ousadia, cientificamente, em vez de conversa fiada, aprendemos, aprendemos, ensinamos e compreendemos todo o nosso corpo (BRASIL, 2013).

Existem sentimentos, emoções, desejos, medos, dúvidas, paixões e existem motivos para críticas. Deve ousar nunca separar cognição de emoção. Porém, a falta de formação de muitos professores nas escolas rurais atrapalha a criatividade e ajuda a consolidar práticas tradicionais e duvidosas que, muitas vezes, não contribuem para os aspectos históricos e culturais dos grupos que podem surgir na interação, de forma que o currículo pode ser utilizado como um fluxo (LAJOLO, 2019).

Portanto, o retorno dos alunos às aulas da EJA nem sempre garante uma aprendizagem significativa, pois diante de uma escola cujas propostas não são voltadas para o desenvolvimento dos trabalhadores dessa área, as discussões estabelecidas tendem a se fragmentar. Martins (2013) aponta que a sala de aula deve superar as barreiras da geografia, da história, do tempo e do espaço, estender a experiência dos alunos a outras camadas sociais e estabelecer conexões com saberes de várias áreas. Essa visão é inválida, porque não é possível vincular o conhecimento empírico com ciência e conhecimento escolar.

1.1. Formação docente no processo de ensino e aprendizagem da educação do campo

A educação do campo é uma área que exige do professor uma formação específica e diferenciada para atuar de maneira efetiva no processo de ensino e aprendizagem. A formação docente é fundamental para garantir uma educação de qualidade em áreas rurais, onde os alunos muitas vezes enfrentam desafios e

particularidades diferentes dos contextos urbanos. Conforme Pinto (2023), o campo é mais que um contorno não urbano, mas um campo de possibilidades que fortalece a relação do indivíduo com a produção das condições da existência social e com as efetivações da sociedade.

O professor que atua na educação do campo deve compreender e valorizar as experiências e saberes dos alunos, buscando a construção de um ensino contextualizado e significativo. É importante que o docente tenha conhecimento sobre a realidade camponesa, para assim poder identificar as necessidades educacionais das comunidades e desenvolver metodologias pedagógicas que levem em conta as particularidades do meio rural.

A formação docente na educação do campo deve ser contínua e contextualizada, considerando as particularidades de cada região e as demandas das comunidades locais. A formação deve abranger aspectos como a valorização dos saberes locais, a identificação das necessidades educacionais das comunidades, o desenvolvimento de metodologias pedagógicas contextualizadas e a reflexão sobre o papel social do professor na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, é fundamental que a formação docente na educação do campo seja pautada em uma perspectiva crítica e reflexiva, que incentive o professor a questionar as desigualdades sociais e a buscar formas de transformação social por meio da educação. A formação deve estar voltada para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática, que promova a cidadania e a participação ativa dos alunos nas suas comunidades. Pontes (2022) afirma que o papel do professor está em preparar indivíduos para atuarem na sociedade, como profissionais críticos e responsáveis, promovendo suas habilidades de criar, raciocinar e tomar decisão.

Em resumo, a formação docente na educação do campo é um processo contínuo e fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade em áreas rurais. O professor deve ser capaz de compreender as particularidades do meio rural e desenvolver metodologias pedagógicas contextualizadas, valorizando os saberes locais e buscando a transformação social por meio da educação.

1.1.1. Regime Multiseriado e a educação no campo

A partir da última década do século XX, devido aos movimentos populares, principalmente por meio do Movimento dos Sem-terra – MST, começaram as discussões sobre a educação da população camponesa. Essas proposições partem da necessidade da educação do campo e visam libertar os sujeitos das comunidades rurais e reconhecer o campo como espaço de produção de cultura, conhecimento e de ter um modo de vida próprio (SAVIANI, 2018).

Apesar dos avanços trazidos pela Lei Diretiva e Fundacional de 1996 e pelos programas educacionais voltados para essa área da educação, as escolas do campo ainda carecem de políticas públicas comprometidas com a oferta de educação voltada para a promoção das comunidades rurais, que esteja de acordo com a diversidade cultural do meio camponês. A educação do campo permanece à margem da legislação, programas e projetos que regem o sistema educacional brasileiro, e essa marginalização da educação no campo se traduz em escolas precárias nas quais persiste um modelo de escola multisseriada (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 2014).

Além da instabilidade do espaço físico das escolas, permanecem barreiras entre a formação dos professores que atuam neste campo e as diferentes realidades escolares, o distanciamento entre os currículos escolares e as realidades disciplinares, e a má gestão e o silêncio por parte dos professores e do governo responsável agências. Idioma. Os problemas encontrados pelas escolas rurais não se originam ou se limitam aos aspectos físicos da escola, mas decorrem de sua formação (BRASIL, 2010).

As dificuldades inerentes à educação do campo são fruto da construção histórica, e essa ainda é a marca das organizações de educação escolar do campo. Como diz Wright: a educação do campo no Brasil sempre foi de baixo nível por razões socioculturais, e sua retaguarda ideológica é o elitismo proeminente no processo educacional que os jesuítas aqui instauraram e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária (KOSIK, 2015).

Observamos um entrelaçamento de questões relacionadas à formação das escolas do campo que historicamente foram esquecidas pelas políticas públicas de educação. Essa negação da existência de escolas rurais é baseada na noção elitista de que os agricultores não precisam de educação para trabalhar na terra. Esses problemas são agravados pela existência de uma visão centrada na cidade que privilegia as escolas urbanas como modelos a serem imitados, enfraquecendo assim

a identidade e o conhecimento rural, privando os sujeitos rurais de aceitação para proteger sua cultura e considerar toda a sua diversidade (MONLEVADE, 2017).

Ao discutir a educação do campo, vale lembrar que quase todas as escolas das pequenas cidades ainda utilizam o sistema multisseriado. O multisseriado consiste em agrupar alunos de diferentes idades e séries em um espaço, sob os cuidados de um professor. Geralmente, a educação oferecida por essas escolas inclui apenas as séries iniciais do ensino fundamental e, após o ciclo inicial, os alunos continuam seus estudos indo para escolas de cidades próximas (PANTEL, 2019).

As escolas multisseriadas existem há anos e, embora sejam na zona rural, pouco se discute sobre essa modalidade de ensino. Segundo Ponce (2018) nas áreas rurais do estado do Pará e da Amazônia, os cursos multisseriados constituem o principal modelo de oferta da primeira etapa da educação básica. Não aparecem nos debates e reflexões sobre a educação do campo no país, nem mesmo 'presença' no conjunto de estatísticas que constituem o significado das escolas oficiais.

Vemos que as séries múltiplas são uma das principais características das escolas rurais e são mais comuns em alguns estados. Então, apesar de sua abundância no meio rural, esse modelo de ensino não existia, não aparecia nos debates sobre educação, não aparecia no currículo de graduação que forma professores da educação básica nos primeiros anos, até a escola oficial estatísticas dos sentidos. Ao discutir as possibilidades que a educação do campo dá à disciplina, há silêncio e pouca discussão sobre o fato de ela ainda existir e desafiar a organização educacional atual. Por que as escolas multisseriadas ainda existem. Porque possibilitam que os habitantes do meio rural recebam educação, mesmo que de forma precária (SAVIANI, 2018).

O ingresso na primeira série do ensino fundamental possibilita que esses alunos recebam uma instrução que pode ser um fator efetivo na mudança de suas vidas. A falta de pesquisas sobre a organização das escolas multisseriadas está relacionada ao desinteresse por instituições educacionais responsáveis que desconsideram os direitos fundamentais desses alunos, reduzindo essas instituições a papéis isolados e distantes dos interesses da política educacional. Há pouca discussão sobre as maneiras pelas quais os esforços de ensino podem ser

melhorados, e raramente são buscadas estratégias de ensino que levem em conta as diferenças nessa abordagem (BRASIL, 2010).

Como vimos na citação acima, mesmo nas estatísticas há tentativas de silenciar a existência e a importância das escolas multisseriadas rurais. Sobre esse descaso com as escolas rurais, Kosik (2015) observou que o silêncio ou mesmo o desinteresse pela pesquisa no meio rural é um fato histórico preocupante. Uma estatística que precisa ser explicada: Apenas 2% dos estudos tratavam de questões rurais, não alcançando o 1% de estudos dedicados à escolarização rural. Para muitos, esse é um dado preocupante.

Apesar das conquistas dos movimentos sociais do campo em prol da educação de qualidade no campo, muitas dificuldades têm sido encontradas na tentativa de obter políticas públicas de educação que levem em conta as diferenças desse setor educacional, que negligenciadas e esquecidas pelas autoridades responsáveis, e nem mesmo presentes nas estatísticas de pesquisas voltadas para a educação. Podemos determinar em que medida essas escolas representam as dificuldades dos alunos ou os meios para superá-las. (MONLEVADE, 2017).

Como resultado, as escolas rurais e os sistemas multisseriados ainda existem, e sua existência é ditada por sua importância e representatividade para a comunidade. Prova, porque as escolas rurais são resultado de movimentos sociais que lutam pela educação das comunidades tradicionais. A realidade das escolas do campo não deve ser negada, o que é preciso é a existência de uma política pública de educação voltada para a educação do campo, reconhecendo que ela existe no meio rural brasileiro (PANTEL, 2019).

2. Considerações Finais

Em conclusão, a formação docente na educação do campo é essencial para garantir uma educação de qualidade em áreas rurais, onde os alunos enfrentam desafios e particularidades diferentes dos contextos urbanos. O professor que atua na educação do campo deve ser capaz de compreender e valorizar as experiências e saberes dos alunos, além de desenvolver metodologias pedagógicas contextualizadas e significativas.

A formação docente na educação do campo deve ser contínua e contextualizada, considerando as particularidades de cada região e as demandas das comunidades locais. O docente deve ter conhecimento sobre a realidade

camponesa e identificar as necessidades educacionais das comunidades, para assim desenvolver metodologias pedagógicas que levem em conta as particularidades do meio rural.

Além disso, a formação docente deve ser pautada em uma perspectiva crítica e reflexiva, incentivando o professor a questionar as desigualdades sociais e buscar formas de transformação social por meio da educação. A formação deve estar voltada para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática, promovendo a cidadania e a participação ativa dos alunos nas suas comunidades.

Dessa forma, a formação docente na educação do campo é um processo fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade em áreas rurais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

ARROYO, Gonzalez Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. 4.ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução nº 1 de 03 de abril de 2013.

BRASÍLIA. **Relatório global sobre aprendizagem e Educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2014.

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, Gonzalez Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. 4.ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2019.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. **Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada**. In: *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 6(1): 99-118, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2013.

KOSIK, Karel. (Trad.) Céla Neves e Alderico Toríbio. **Dialética do Concreto**. 6ª Reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?** In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2019.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil: contos&descontos**. Ceilândia, DF:Idéa Editora, 2017.

OSTROWER, Fayga. **Universo da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 2017.

PANTEL, Kamila Farias. **Escola Multisseriada Espaço de Relações**. 2019.

PINTO, Jacyguara Costa. O desenvolvimento urbano tornando-se fundamento legal para a educação do campo em assentamentos no Estado do Amapá. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 242-253, 2023.

PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes**. Trad. De José Severo de Camargo Pereira. 16ª ed. São Paulo. Cortez, 2018.

PONTES, Edel Alexandre Silva. A Prática Docente do Professor de Matemática na Educação, Profissional e Tecnológica por Intermédio das Novas Tecnologias da Educação Matemática. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 3, n. 10, p. e3102039-e3102039, 2022.

PASSOS, Joana Célia dos. **Jovens e adultos no campo – quem são eles?** In: Educação de jovens e adultos no campo. TV ESCOLA/SALTO PARA O FUTURO. Boletim 15. Set, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SOARES, Magda. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, Regina.; SILVA, E. T. (org.). Leitura: perspectivas disciplinares. São Paulo: Ática, 2018.

VARGAS, Suzana. **Leitura: Uma aprendizagem de prazer**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2017.

XAVIER, Maria Elizabete, RIBEIRO, Maria Luiza, NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 2014.