

Base de profissionalidade do trabalho docente na Educação do Campo

Wiam de Jesus Freitas Lopes¹, Emanuela Alves da Silva²

¹Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores. Campus Cajazeiras. Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, SN. Casas Populares. Paraíba - PB. Brasil. ²Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Autor para correspondência/Author for correspondence: uiamma@gmail.com

RESUMO. O artigo tem como objeto de estudo a base de profissionalidade docente dos educadores do campo e o faz pela perspectiva do materialismo histórico-dialético. Seu objetivo é sobre a constituição da profissionalidade docente de educadores do campo a partir de suas funções docentes na Educação do Campo. Sua questão de pesquisa é: Por quais fundamentos e práticas educativas é desenvolvida a profissionalidade docente de educadores do campo em a partir da multisseriação? Este estudo é de caráter bibliográfico e desenvolveu-se tendo em vista o dimensionamento dos trabalhos docentes na multissérie concomitantemente às demandas de formação humana no campo. Como parte dos achados conclusivos esse estudo traz reflexões acerca da necessidade de (re)organização curricular à luz das condições objetivas de se viver e produzir no campo, via organização social e fomento de sistemas de produção. O que, nas escolas do campo remeteriam ao ordenamento da comunidade para ações de reivindicação ou de reorientação dos modelos de gestão pública voltada ao combate da vulnerabilidade social dos espaços campestres e para superação de situações de exclusão social, tendo como um dos aportes desse ideário a profissionalidade do educador da escola do e no campo.

Palavras-chave: Profissionalidade Docente, Escolas Multisseriadas, Pedagogia Histórico-Crítica, Educação do Campo.



Base of professionalism of teaching work in Rural Education

ABSTRACT. The article has as object of study the professional teaching base of the educators of the countryside and does it by the perspective of historical-dialectical materialism. Its objective is on the constitution of the teaching profession of educators of the field from their teaching functions in the Rural Education. His research question is: By what fundamentals and educational practices is the professional development of educators of the field developed in the multiserial? This study has a bibliographic character and was developed in view of the dimensioning of the teaching work in the multiseries, concomitantly with the demands of human formation in the field. As part of the conclusive findings, this study reflects on the need for curricular (re) organization in light of the objective conditions of living and producing in the countryside, through social organization and the promotion of production systems. What, in rural schools, would refer to community planning for actions to demand or reorient public management models aimed at combating the social vulnerability of rural areas and overcoming situations of social exclusion, having as one of the contributions of this professionalism of the school educator and in the countryside.

Keywords: Professionalism Teaching, Multi-Serial Schools, Historical-Critical Pedagogy, Rural Education.

Base de profesionalidad del trabajo docente en la Educación del Campo

RESUMEN. El artículo tiene como objeto de estudio la base de profesionalidad docente de los educadores del campo y lo hace por la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico. Su objetivo es sobre la constitución de la profesionalidad docente de educadores del campo a partir de sus funciones docentes en la Educación del Campo. Su cuestión de investigación es: ¿Por qué fundamentos y prácticas educativas se desarrolla la profesionalidad docente de educadores del campo a partir de la multiseriación? Este estudio es de carácter bibliográfico y se desarrolló teniendo en vista el dimensionamiento de los trabajos docentes en la multiserie concomitantemente a las demandas de formación humana en el campo. Como parte de los hallazgos concluyentes este estudio trae reflexiones acerca de la necesidad de (re) organización curricular a la luz de las condiciones objetivas de vivir y producir en el campo, vía organización social sistemas de producción. Lo que en las escuelas del campo remitían al ordenamiento de la comunidad para reivindicación o de reorientación de los modelos de gestión pública orientada al combate de situaciones de exclusión social, teniendo como uno de los aportes de ese ideario a profesionalidad del educador de la escuela del y en el campo.

Palabras clave: Profesionalidad Docente, Aulas Mixtas, Pedagogía Histórico-Crítica, Educación en el Campo.

Elementos constitutivos de profissão

A profissão docente sempre está articulada em suas bases de trabalho a contextos de luta e posicionamento crítico-ideológico que se constituem enquanto uma referência de formação cotidiana vinculada ao ato de ensinar e aprender a fazer educação. Enquanto profissional que se constitui por este compromisso social de *Ser* docente, a partir de sua base de trabalho e autoformação, o desenvolvimento profissional do docente sempre será composto de questões estruturantes sobre os sentidos e razões do que e para quem ensinar.

Deste modo, vale destacar: o que faz da profissão docente ter em sua constituição elementos que a diferenciam de outras profissões envolvidas eticamente com o valor material ou imaterial que orientam seus cotidianos de produção? O que a profissão docente em sua gênese tem de diferente? E o que a profissionalidade docente na Educação do Campo tem em sua diferenciação quanto às bases de sua constituição? Haja vista que, de modo geral, *profissão*, segundo o Houaiss, é “aquela de nível superior que habilita o indivíduo a trabalhar por conta própria, como medicina, odontologia, advocacia etc.” Geralmente identificada por um trabalho ou atividade *especializada* dentro da sociedade, exercida por um *profissional*.

Segundo Lopes e Bezerra Neto (2013, 84 *apud* Careaga, 2012), a profissão docente necessita de uma circunscrição diferenciada dentro da sociologia das profissões, sobretudo quando a questão é entender *a priori* o que seja a ocupação docente a partir da categoria profissão. Os autores, referenciados por Careaga (2012), afirmam que a categoria profissão tem em sua base tácita de compreensão um determinado senso de prestígio social e que esse prestígio é alcançado como um dos fundamentos da categoria profissão, haja vista que há certa reputação de segurança em torno das representações sociais de *profissão*. Ainda segundo os autores fundamentados em Careaga (2012), as profissões também são marcadas em sua gênese por um determinado código de ética e por consensos mais ou menos definidos e autônomos quanto à função social da atividade profissional que se presta. Esses descritores, que colaboram para definir a semântica de *profissão*, não são exatamente categorias que deixam o ofício docente em posição cômoda para uma dada caracterização convencional. Ainda no tocante à categoria **profissão** podemos recorrer para sua circunscrição à estrutura de organização coletiva que comumente um grupo profissionalizado necessita; bem como a validação e implementação do trabalho em equipe e os consideráveis

níveis de autossatisfação que geralmente possibilita qualquer profissão reconhecida.

Continuam Lopes e Bezerra Neto (2013, p. 84),

A inexistência de controle sobre a própria remuneração e a carência de mecanismos de responsabilização sobre os próprios atos profissionais também interferem de modo negativo para que definamos de modo convencional, enquanto profissão, o status da ocupação docente. Esses descritores ainda fazem parte da conceituação mais comum de profissão. Os estudos acerca da sociologia das profissões também reputam como descritores de profissionalidade o corpo de habilidades básicas e comuns para o exercício da função, bem como uma matriz de conhecimentos definida e partilhada pela comunidade científica na qual o profissional fora formado. Um prolongado período de formação e de acompanhamento técnico por ocasião do início das atividades profissionais também são pressupostos de conceituação da categoria profissão.

Cada um destes descritores significa para a profissão docente marcos de caracterização que instabilizam o entendimento do que essencialmente possa vir a embasar o processo de constituição da profissionalidade docente. Pois, na Educação do Campo, a profissão docente está caracterizada por uma base de conhecimentos não ligada à (re)produção cultural das convenções que ratificam os interesses do capital e sim voltada para a formação humana. A vertente dessa formação dá-se para humanização dos

sujeitos, visando o fomento da conscientização, da emancipação e da compreensão dos processos de produção da vida a partir de uma relação político-científica de ser, sentir, pensar e comportar-se no mundo; com o outro e, de modo inalienável, frente à luta por qualidade de vida. O que configura o fato de se apreender **poder, saber, trabalho e classe social** como elementos estruturantes da base de profissionalidade de educadores do campo.

Costa (2012) discorre que a natureza de classe demarca o papel central de acepção do termo *profissão*. Haja vista, comentando a autora, que há uma ligação entre o desenvolvimento do capitalismo e o surgimento das profissões. Tais ligações instituem um vínculo entre o saber e o poder profissional para com um papel da ação coletiva dos profissionais dentro da monopolização de um campo de atividade; bem como de controle e de desenvolvimento do trabalho em seus domínios científicos. A autora, no mesmo estudo, afirma que a palavra *profissão* nos séculos XVII e XVIII abarcava um conjunto de significados laicos e religiosos, tendo o direito, a medicina, o clero e a carreira militar como referências de investidura profissional.

Ainda segunda Costa (2012), por contestação da classe média, na virada do

Séc. XVIII, as formas de controle estabelecidas por grupos profissionais acerca da aceitação e formação de novos profissionais a validação das profissões passa a ser delegadas à educação e não mais ao domínio consuetudinário. Assim, é no princípio do Séc. XX que, pouco a pouco *profissão* torna-se sinônimo de profissão liberal amparada, por conseguinte, pela institucionalização da educação. Sobretudo ancorada no âmbito da Universidade. Pois como cita Costa (2012, p. 92) em escala social a Universidade se constitui a autoridade transcendente da ciência como sistema de conhecimento. Contudo, apenas hoje, quase um século após, fica ainda mais claro que a universidade é um espaço por excelência de profissionalização, entretanto, a partir dela e corroborado pelas estruturas de formação que ela institui, o princípio educativo do movimento social para a profissionalização é um dos estruturais elementos de desenvolvimento da estrutura profissional.

Esta autonomia de consolidação das bases profissionais da docência, no caso da na Educação do Campo, passa tanto o aporte teórico-metodológico aos docentes da Educação do Campo, quanto as alternativas de organização curricular decorrentes das atividades de ação-reflexão-ação na Educação do Campo.

Taffarel (1999) discutindo ações educativas em torno de currículo, na perspectiva da filosofia da práxis, aponta para a necessidade de desconcentração das práticas preponderantemente universitarizadas de organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo. Apesar de na base de atuação docente haver os saberes universitários como referência inicial dos trabalhos para articulação e ordenamento teórico-metodológicos da ação docente na Educação do Campo. Neste estudo mencionado Taffarel (1999, p. 22) discorre que

a reconceptualização do currículo pela reconceptualização da prática do processo de trabalho pedagógico, implica na formação continuada de professores das IES na perspectiva de novas relações do trabalho pedagógico na produção do conhecimento para a formação acadêmica consistente e socialmente relevante e na consideração do plano de carreira e política de capacitação docente [e também na] • valorização do trabalho pedagógico como essencial. A valorização da profissionalização, do exercício do magistério superior, reconhecendo-se como essência, historicamente construída, da intervenção profissional, o ato pedagógico no trato com conhecimentos científicos que dão direção ao processo de formação humana; • sólida formação teórica com base no trabalho de pesquisa, tendo o trabalho como princípio educativo; • construção teórica das áreas como categorias da práxis social; • pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade contraditória e complexa; • trabalho partilhado/coletivo na

construção do conhecimento interveniente; • trabalho interdisciplinar, construído na base de novas relações de produção; • novas formas de relação/unidade teoria-prática, na base do trato com o conhecimento, na produção do conhecimento; • novas relações entre professores e alunos, de responsabilidades mútuas entre produtores e construtores de conhecimentos e da realidade; • trabalho como princípio na concepção de formação inicial e continuada; • superação da divisão e fragmentação nas habilitações, entre formação acadêmica e profissional; • auto-organização do coletivo, para a autonomia, criatividade e responsabilidade social.

Este conjunto de princípios, no todo ou em partes, vem sendo fomentados em diferentes frentes institucionais que em suas práticas educativas estão alinhadas à luta por relações democráticas fomentadoras de qualidade de vida e de humanização no Campo. Tanto por movimentos de pesquisas, ensino e extensão universitárias quanto por elaborações e vivências de movimentos sociais ligados à luta pela terra.

Em cenários de constituição e consolidação de profissionalidade docente há elementos centrais de vivências profissionais que devem ser referências para a discussão de estruturas político-pedagógicas de constituição da profissionalidade docente na Educação do Campo. Isso acontece tanto em relação à vertente macropolítica de formação docente quanto nas questões de estrutura

cotidiana da organização do trabalho pedagógico da Educação **do e no** Campo.

Um dos pontos mais representativos da discussão no âmbito local/cotidiano está nas reflexões em torno do ordenamento de agrupamento discente para as atividades letivas sob o prisma da multisseriação¹.

Uma das discussões mais constantes decorrentes da multisseriação é a dificuldade de proteção do tempo de aprendizagem para cada grupo de educandos. Questão da qual comumente se queixam os docentes da turma multisseriada. Segundo Lopes e Bezerra Neto, 2013, 79 *apud* Ximenes-Rocha, 2012),

em uma sala de aula [multisseriada], observou-se que a ausência de divisão de tempo para cada turma fez com que só [se] pudesse dar atenção aos alunos de 2ª série cerca de uma hora depois que a aula havia começado. Foi alertada pelo apelo de uma aluna ... Naquele dia, ... a professora dedicou 33min para a 1ª série, 21min para a 2ª série, 52min para a terceira série e fez 21min de intervalo. Notou-se situação semelhante nas aulas da professora Iara, nas quais se dedicava mais tempo aos alunos de 1ª série.

Os autores, ainda em relação à mesma fonte de estudos, chamam atenção para o descumprimento da legislação em vigor ao discorrerem que

a LDB 9.394/96 estabelece, no Capítulo II da Educação Básica, Seção I das Disposições Gerais, Art. 23, parágrafo 2º, que o calendário escolar deverá adequar-se às

peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, **sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei**; no Art. 24, no item I, que **a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar**, excluindo o tempo reservado aos exames finais, quando houver; na seção III, que trata do Ensino Fundamental em seu Art. 34, que **a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula**, sendo progressivamente ampliado para o período de permanência na escola” (Ximenes-Rocha, 2012, p. 32, grifos no original).

O efetivo exercício de trabalho letivo em sala de aula como direito observado com pelo menos quatro horas de atividades tem sido diretamente comprometido em salas de aula multisseriadas. Essa negação tem gerado uma inclusão excludente em salas de aula de escolas do campo a partir das matrículas envidadas e da permanência de discentes na escola com poucas estruturas para uma aprendizagem equânime entre os discentes que se encontram tanto no campo, quanto em turmas que possuem no mesmo ambiente letivo três ou quatro agrupamentos discentes sob uma dinâmica de ensino unidocente e sem auxiliares pedagógicos.

A ação educativa unidocente em tais espaços é impactada pela ausência de livros didáticos e paradidáticos voltadas para contextos de escolarização no Campo,

por frágeis conduções políticas de formação continuada e por assessoramentos pedagógicos não sistemáticos e que comumente não valoriza as estratégias de ensino-aprendizagem trabalhadas pelos docentes da educação do campo como formas pensadas para a superação das condições nas quais se encontram para a transposição do conteúdo programático e o fomento da aprendizagem discente.

Em torno da multissérie é possível que possam ser recolhidas experiências que têm sido desenvolvidas no cotidiano das ações educativas nas escolas do campo como estratégias concebidas pelos docentes enquanto práticas curriculares que visam a superação das dificuldades estruturais de se escolarizar de modo precarizado na perspectiva de seriação. Tais práticas podem estar sendo partilhadas em redes informais de docentes do Campo — e até mesmo em ambientes formais de encontros docentes — desenvolvido pelas redes municipais de ensino. Tais práticas podem apontar para alternativas de (re)estruturação da multissérie como mote de sistematizações pedagógicas no processo de escolarização do Campo, além de se constituir como um dos elementos de valorização docente e de formulação de especificidades curriculares mais significantes para a Educação do Campo.

Do modo como está sendo administrada a multissérie, no geral, não se encontra assegurado os direitos inalienáveis da educação para todos os discentes de uma turma multisseriada. Pois, tal estratégia de agrupamento discente implica no comprometimento estrutural das bases de domínio de conteúdos e, por consequência desse comprometimento, constitui-se a fragilização dos processos de apropriação de bases de competências e habilidades que poderiam e deveriam estar sendo fomentadas no primeiro segmento do Ensino Fundamental aos educandos do Campo. Entretanto, em essência, o problema estrutural da multisseriação não está em si na multisseriação.

A multisseriação, em essência, ela aponta para estruturas de superação da seriação. Pois a seriação não é o melhor modelo de enquadramento das dinâmicas e práticas curriculares de escolarização. A Seriação é por si a transposição lógica da produção das esteiras da fábrica para dentro das dinâmicas de escolarização de sujeitos sociais. Eliminar a multisseriação de pronto não é o fator vital para a superação dos comprometimentos estruturais que ela - como está - hoje representa. A multissérie pode apontar para melhores propostas de orientação curricular que melhores referencializadas.

A partir da multisseriação, ou não; avaliando, inclusive, ajustes político-pedagógicos da Escola Ciclada, por exemplo. Eis um desafio cotidiano que aponta a Educação do Campo para as redes municipais de ensino. Tais ajustes político-pedagógicos - a partir de práticas curriculares de ciclos, ou não - podem ser discutidas, concebidas e experimentadas tendo como núcleo estratégico a formação continuada dos docentes da e na Educação do Campo. Haja vista que as Escolas Multisseriadas também possuem dentre seus desafios a necessidade de consolidação e ampliação dos modos pelos quais tem sido implementado suas formações continuadas. Os encontros de planejamento e para formação continuada podem se constituir espaços de enfrentamento da proletarização do trabalho docente.

No âmbito dos estudos relativos à profissão de professor com regularidade depara-se com termos como desprofissionalização e desvalorização do magistério, má ergonomia da prática docente, itinerância e rotatividade docente, pisos salariais sob contestações, arranjos institucionais para o não cumprimento e recusas de executivos municipais em implementá-lo, o alijeiramento da formação e produtividade e cultura de desempenho que marcam profundamente a

significação da ação e da classificação do trabalho docente. Isto posto, como agravante, não obstante, a profissão docente contrasta com o dilema da ocupação como “bico” e até mesmo com a sofismática ideia de missão, o que implica em um chamado divino e/ou em uma decisão afetiva/pessoal que pode relativizar as bases de constituição do profissionalismo pela “doação”.

Segundo Sacristán e Gómez (1998) a profissão docente tem um desprestígio em relação a outras profissões liberais fato que implica para a sociologia das profissões conceber docência como uma “semiprofissão”, um ofício. A ausência de procedimentos de intervenção comuns e partilha de conhecimentos teóricos sedimentados relativamente de modo consensual afetam a conceituação da ação docente enquanto profissão. Esta discussão invariavelmente leva à configuração de proletarização do trabalho docente.

Segundo Costa (2012, p. 106) a proletarização docente se estabelece

basicamente, a partir da ideias de que o trabalho docente se aproxima do processo do trabalho capitalista. E, as mesmas categorias utilizadas para exercer a crítica do processo de trabalho fabril são aplicadas para explicar a transformação dos professores em trabalhadores proletarizados. Fundamentadamente, no modo de produção capitalista, a introdução da lógica racionalizadora do capital resultou em condições de trabalho caracterizadas pelo

parcelamento das tarefas, pela rotinização, pela excessiva especialização e pela hierarquização, a resultante disso é a *desqualificação* gradativa do trabalhador que perde tanto seus conhecimentos quanto o controle de seu trabalho. Ao ser expurgado da concepção do processo produtivo e do próprio processo de trabalho, pela separação entre concepção e execução, o trabalhador é expropriado do seu saber e declinam suas habilidades de ofício. Ao mesmo tempo, sem controle intelectual, sobre o processo de trabalho, ocorre a erosão gradativa de sua autonomia, e ele se torna dependente do controle e das decisões do capital. Neste ponto ele, geralmente, é *requalificado* com bases em treinamentos para executar apenas tarefas mecânicas de uma fração do processo global de produção (*grifos* no original da autora).

Ainda na discussão de proletarização docente a autora considera que “esta lógica se manifesta pela introdução de: a) técnicas organizativas de ensino (planejamento por objetivos, módulos instrucionais, formas estereotipadas de diagnóstico e avaliação, ensino programado por computador, etc. e, b) por técnicas de administração e de gerenciamento do trabalho na escola (divisão do trabalho em especialidades por campo de ação e formas sofisticadas de controle do trabalho docente e de promoção na carreira)”. (COSTA, 2012, p. 107).

As interveniências externas às políticas de gestão educacional que vêm ferir a autonomia político-pedagógica das

equipes escolares são questões que desafiam a necessidade de estratégias para o empoderamento da categoria no contexto socioeducacional no qual produzem e se formam cotidianamente o coletivo docente e não-docente nas Escolas do Campo.

Profissão docente aqui, então, também é definida pela necessidade de proteção mútua e de crescimento equitativo dos profissionais em suas estruturas de participação e de consolidação da técnica e da função social que desempenham para um bem comum. Prestado, por sua vez, ao coletivo e ao grupo profissional em particular. Uma alternativa de superação do processo de proletarização das atuações docente, haja vista ser imperioso se trabalhar por uma dinâmica de crescimento mútuo dos profissionais a partir de contextos e de suas estruturas materiais ensino. O que tem sido notadamente percebido dentre os docentes da Educação do Campo, em seus processos de resistências. Quer sejam para com o enfrentamento orgânico das condições materiais de vida no campo, quer seja para com as sistemáticas reivindicações de aporte junto às Secretarias Municipais de Educação.

Obviamente o sentido de *trabalho docente* não está somente na discussão se o magistério é profissão ou ocupação semiprofissionalizada. Está na construção

identitária do Ser que se ocupa da função social de ser professor. Discutir a profissionalidade passa pela discussão da identidade social do grupo ou da pessoa que desempenha a ação educativa. Em meio ao processo histórico de transformação social e das condições materiais de trabalho está o espaço da tensa discussão da profissionalidade docente.

Mizukami (2006) destaca a relevância do papel da formação inicial também em espaços de tensões, que marcadamente esta instância de formação de bases não se pretende e nem é o fim da complexa formação do professor. Pois um de seus fundamentos é o dever da oferta de “uma sólida formação teórico-prática que alavanque e alimente processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias docentes” (Mizukami et. al., 2006, p. 216).

Assim, considerar a formação inicial como necessariamente teórico-prática é imprescindível. Isso implica em não dissociar teoria e prática, privilegiando o desenvolvimento da reflexão e defendendo uma articulação entre os cursos de formação e a realidade das escolas. Na Educação do Campo essa formação teórico-prática possibilita elementos para a construção do que Mizukami (2004, *apud* Shulman, 1987) denomina como base de conhecimentos para ensinar. Que, ao

apresentá-la, dividiu-a em sete grupos de conhecimentos, nomeadamente (1) do conteúdo, (2) pedagógico geral, (3) do currículo, (4) dos estudantes e de suas características, (5) do contexto educacional, (6) dos fins, propósitos e valores educacionais e (7) pedagógico do conteúdo. Tais elementos balizadores do estudo da base de conhecimento na Educação do Campo, embora possuam outras configurações estruturais na prática de pesquisa-ação e de ação-reflexão-ação possuem uma importância referencial para os estudos da profissionalidade docente aqui, em especial, na Educação do Campo.

E, também em função do acionamento e mobilização de tais referenciais nos estudos da profissionalidade na Educação do Campo, pode-se afirmar que sem dúvida a docência por excelência é uma profissão. Diferenciada do *staff* convencional da sociologia das profissões, certamente, ou da conceituação de profissão que possui em — sua semântica — a estima social como estigma de aceitação e validação. Mas é uma profissão. Tem sua estrutura de conceituação em processo tenso. Em contexto de debate plural de seus significados e ideais de caracterização. É uma profissão que está em litígio com o próprio significado convencional e

semântico que prescreve o sentido de emprego e não de trabalho.

A expressão *profissão* pode ser estudada a partir da categorização das teorias críticas de Educação. Passa pela mesma dinâmica de compreensão das relações sociais em que estão os estudos de poder, classe social, ideologização, saber, cultura e capitalismo. Categorias de análises que possuem bases conceituais na estima social como elemento de distinção de grupos, pessoas, sujeitos, cidadãos e/ou indivíduos.

A profissão docente está em franco delineamento a partir das discussões de profissionalidade e desenvolvimento profissional da docência. Tem sua constituição de sentidos atrelada ao ideal de conquistas coletivas de condição de trabalho, valorização profissional e organização de categoria. Possui suas bases de definição na estrutura qualitativa de formação inicial e na sólida construção das iniciativas continuadas para consolidação de técnicas, conhecimentos e saberes.

É neste sentido que Chakur (2000, p. 74) problematiza a base da formação docente como integralizadora de vários papéis e atitudes que o professor deve cumprir e que fazem parte elementar de sua caracterização e profissionalidade docente. Sendo eles: **competência em**

habilidades técnico-pedagógicas (selecionar e organizar objetivos, conteúdos, procedimentos, materiais e recursos didáticos e ainda preparar e aplicar instrumentos de avaliação); **competência em habilidades psicopedagógicas** (saber lidar com diferentes personalidades e comportamentos); **responsabilidade social** (preparando os alunos para a cidadania); **comprometimento político** (aspecto ideológico compatível ou não com o sistema estabelecido); **o engajamento na rotina institucional** (conhecer e seguir normas das instituições de ensino), além do **investimento na própria formação** (buscar informações e conhecimentos pertencentes à profissão).

Outro elemento estruturante em torno da compreensão de profissionalidade docente se constitui a partir das “destrezas” necessárias para o trabalho docente que servem de aprofundamento das questões objetivas e subjetivas de se proceduralizar os processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Garcia (2012) considerou a função da reflexividade docente no processo de constituição e consolidação de *destrezas* empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação que necessitam ter os educadores. Uma vez que,

Destrezas empíricas – tem a ver com a capacidade de diagnóstico tanto a nível de sala de aula como da escola. Implicam na capacidade de copilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjetivo (sentimentos, afetos...). *Destrezas analíticas* – necessárias para analisar os dados descritivos copilados e, a partir deles, construir uma teoria. *Destrezas avaliativas* – as que se prendem com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as consequências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados. *Destrezas estratégicas* – dizem respeito ao planejamento da ação, à antecipação da sua implementação seguindo a análise realizada. *Destrezas práticas* – capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para se obter um efeito satisfatório. *Destrezas de comunicação* – os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas ideias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo (Garcia, 2012, p. 61).

Por tal perspectiva de definição a profissão docente deve ser entendida em um amplo projeto orgânico de construção histórica de empoderamento. Deve ser compreendida na condição de movimento, contradição e mudança dos modos de ser, comportar-se, agir e pensar. Modos esses que colaborem para a vivência cotidiana destituída do sentido de (re)produção das relações culturais de identidades. A profissão está imbricada nos condicionantes de estima e no processo de identificação do próprio sujeito. Sobretudo

quando ela está pautada pelo estigma da estima social.

A discussão do desenvolvimento profissional da docência também passa, conseqüentemente, pelo enfrentamento de convenções que sedimentam o entendimento de profissão. Um desafio que implica, pois, em concepções políticas do ato de ensinar e de formar-se no cotidiano da ação educativa enquanto docente. Haja vista que no desenvolvimento da profissionalidade há um conjunto de técnicas, visões de mundo, juízos de valores, constituição de subjetividades e de posições identitárias que constituirão a os sujeitos que trabalham sob e para uma base de formação humana, vinculada a uma determinada visão de hominização, de sociedade e de mundo.

Nesse contexto está o trabalho docente e as bases de ação-reflexão-ação sobre as práticas educativas e as de autoformação nos contextos de escolarização no Campo. A profissionalidade docente na Educação do Campo está confrontada pela necessidade de protagonismo dos professores em demandas dos movimentos de resistência e de organização coletiva em torno de uma estrutura devida de relações sociais de produção. Profissão na docência no Campo também é constituída na proporção que se busca ter autonomia, iniciativa, liderança,

poder de comunicação, capacidade de trabalho em grupo, participação nas dinâmicas de produção e defesa da vida no Campo e a partir dele. A qualificada colaboração no engajamento político é um aspecto fundante da constituição da profissionalidade na Educação do Campo. Uma vez que a profissão docente nas Escolas do campo dependerá do grau de consciência política, de competência técnica e do domínio científico que o educador do campo necessita articular em sua ação educativa cotidiana. Consigo mesmo e para com o ideal de hominização a partir das Escolas do Campo nas quais esteja vinculado.

A profissionalidade docente frente aos fundamentos da educação do campo

A constituição da profissionalidade docente dos educadores do campo caracteriza-se fundamentalmente pela busca de condições materiais de trabalho e de implementação de um outro modelo de sociedade. E, para tanto, é caro para as bases de formação da profissionalidade docente no Campo a construção de um modelo de organização social pautado pelo desenvolvimento regional. Modelo este que assegure qualidade de vida no campo com a compreensão de escola e de hominização, tendo o processo de organização coletiva e de territorialização como pressupostos de ordenamento também da ação educativa.

Isto posto, é fundamental que se discuta mesmo que introdutoriamente o sentido de função social de escola em função de se alinhar uma concepção de formação humana como referência para a institucionalidade do processo de escolarização. Será partindo desse postulado que se tornará mais plausível a discussão da profissionalidade docente na educação do campo.

Sacristán e Gómez (1998), discutindo acerca da função social da escola estabelecem duas vertentes fundamentais: a primeira é a de socialização como o processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas social e historicamente acumuladas, sob a intenção de suas incorporações ao perfil e às demandas do processo de crescimento maturacional e de inserção no mundo do trabalho e, a segunda, a formação da cidadania para a integração e possibilidade de participação e de intervenção na vida pública da sociedade que compõe o sujeito. É, portanto, na socialização que

a escola transmite e consolida, algumas vezes de forma explícita e em outra implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal e oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas

capacidades e seu trabalho pessoais permitem. Impõe-se a ideologia aparentemente contraditória do individualismo e do conformismo social. (Sacristán & Gómez, 1998, p. 16).

Em desdobramento a esta consideração, ainda quanto ao que cabe ao processo de escolarização, deve-se mencionar que em uma

sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (Severino, 2004, p. 16).

Estas conceituações podem balizar um sentido de escola na Educação do Campo que, ao passo que se estrutura, corrobora para fundamentos profissionais que aportarão a dinâmica da docência no Campo. Fundamentos esses que podem ser constituídos por: **a)** observação e consideração de saberes e elementos das identidades culturais dos educandos e de suas comunidades; **b)** propósitos para com projeto de emancipação e libertação dos modos coletivos de ser, agir, pensar e comportar-se que favoreçam relações de produção voltadas para a satisfação

imediate do Capital; **c**); rigorosidade metódica de pesquisa e ação-reflexão-ação, a partir de pedagogias libertadoras; **d**) ética para com os processos de intervenção pedagógica em contextos de formação humana no campo; **e**) superação de formas e posturas de sexismo, preconceitos e discriminação que desfavorecem a formação humana com igualdade social no Campo e **f**) consciência de classe.

Eis alguns dos desafios estruturais que já estão na base de constituição da profissionalidade docente. Pois, fundamentalmente, a docência na Educação do Campo acaba por ser requerida para estreita relação com a organização social e com as formas sociais de produção no Campo. Entender as dinâmicas da agricultura familiar, a agroecologia e outras formas de produção e de trocas locais que não essencialmente transcorridas com motes capitalistas é um desafio para a base de profissionalidade de Educadores do Campo. Suas docências em turmas multisseriadas podem ser dimensões de articulação de práticas curriculares que favoreçam saberes em prol da constituição de sujeitos com formação política crítica e inclusiva. Tais proposições poderiam se dar por fundamentações teórico-metodológicas de transformação da realidade em que se dão as condições materiais de vida no campo. Caldart (2000, p. 8), demarca os

três principais aspectos centrais transformação da realidade a partir de processos de escolarização com trabalhadores, a saber: a relação escola-trabalho, a auto-organização dos estudantes e a organização do ensino por complexos temáticos, em aproximação com os contributos dos temas geradores de Paulo Freire. Estruturações curriculares como essa poderiam ser experimentadas, problematizadas, (re)estruturadas... Afinal, a profissionalidade docente na Educação do campo tem nas experiências pedagógicas forte amparo de formulações/consolidações.

A aproximação dos princípios pedagógicos da Educação do Campo com ideário freireano é uma possibilidade real. Não se pode deixar de lançar mão do ideal freireano na discussão de constituição da profissionalidade docente. Haja vista que o ideário freireano é o que é mais comum e conhecido dentre a fundamentação pedagógica dos educadores do campo em nível de arcabouço teórico-metodológico de suas práticas docentes. Entretanto, as bases da Pedagogia Histórico-Crítica têm suas bases conceituais diretamente condizentes com propósitos de se ensinar e aprender na Educação do Campo. Ou, de modo mais direto, também está como aporte das práticas docentes e de autoformação profissional na Educação do

Campo os fundamentos marxistas relativos aos princípios da economia política e de um programa de enfrentamento à lógica de expropriação do Capital.

Inicialmente, a Pedagogia Histórico-Crítica tem muito a somar na diretividade e no projeto de constituição da profissionalidade docente na Educação do Campo. Haja vista o ideário docente de consolidação de suas práticas educativas, a partir do fomento e crescimento de seus níveis culturais, apontam para a formação de consciência e de entendimento de práticas sociais qualificadoras de melhores compreensões do mundo e das inserções nele envidadas. No entanto, a Pedagogia Histórico-Crítica não é na Educação do Campo, devidamente conhecida. Embora a proposta Histórico-Crítica, no Brasil, exista desde o final da década de 1970.

Saviani (2011), mais especificamente, costuma

situar o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica. Em 1979, o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Os esforços deixaram de ser individuais, isolados, para assumirem expressão coletiva (Saviani, 2011, p. 61).

A Pedagogia Histórico-Crítica intenciona, segundo Gasparin (2013 p.151), dar conta da promoção crítico-reflexiva dos educandos respondendo aos três grandes

passos do método dialético de construção do conhecimento que é “prática-teoria-prática”. Esta procedimentalização se desdobra em cinco passos, a saber: **a)** A Prática Social Inicial que Gasparin (2013), recorrendo aos estudos de Saviani (2011), esclarece como o ponto de partida de todo o trabalho docente. Isto se evidencia pelo fato de que a prática social é comum a professores e alunos. Este primeiro ponto consiste no procedimento de inicialização da aula sob a exploração da visão que o aluno possui acerca da unidade temática da aula. A visão de senso comum, a “naturalização” das questões em debate e a visão sucinta dos discentes seriam questionadas/instigadas em uma prática de diálogo que levantaria o que os alunos já conhecem acerca daquela unidade temática.

O educador teria que neste estágio inicial da aula associar as questões cerne do diálogo às práticas sociais e as bases de estruturação destas práticas no dia-a-dia como fatores condicionantes que situam os discentes no tempo e nas condições históricas em que se encontram. As conceituações e categorizações que viessem em estruturas e estratégias pedagógicas de trabalho docente estariam à luz da visualização e provocações de um cenário posto nesta etapa de sensibilização inicial da aula; **b)** o segundo ponto da Metodologia Histórico-Crítica é a

Problematização. Nesta etapa do trabalho se caracteriza como ponto de convergência entre a prática e a instrumentalização por se tratar da necessidade de, na organização do trabalho pedagógico, se “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 2000, p.80). A problematização é fundante na relação teoria e prática. É a base de uma significativa relação de trabalho pedagógico entre docente e discentes. Na problematização se destacam as questões que precisam ser superadas, trabalhadas ou resolvidas mediadamente, na estrutura social, em prol de um processo de melhoria da qualidade de vida na base da pirâmide social. A problematização é o canal de provocação e de dinamização do processo de construção do conhecimento; c) como terceiro ponto da Metodologia Histórico-Crítica temos a instrumentalização. Esta etapa, segundo Saviani (2008, p. 103) resulta na apropriação “dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social; trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. Segundo Gasparin (2013, p.54), é o

momento do método que passa da síntese à síntese em que se (re)institui a visão do aluno sobre o conteúdo escolar presente em sua vida social. Continua o autor,

a tarefa do professor e dos alunos, nesta fase, desenvolve-se através de ações didático-pedagógicas necessárias à efetiva construção conjunta do conhecimento nas dimensões científica, social e histórica. Consiste em realizar as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, conceituar, deduzir, generalizar, discutir explicar, etc. Na instrumentalização o educando e o educador efetivam o processo dialético de construção do conhecimento que vai do empírico ao abstrato chegando, assim, ao concreto, ao realizável (Gasparin, 2013, p. 54).

Como desdobramento metodológico da proposta Histórico-Crítica há o quarto passo: **d)** a Catarse. Nesta etapa o educando elabora uma fusão de entendimento inicial entre o que já dominava relativo ao conteúdo da unidade temática problematizada, acrescido de princípios e concepções sistematicamente inicializadas (re)significando consigo próprio o entendimento um pouco mais consolidado do objeto da(s) aula(s). Esta etapa está materializada na estruturação em nova forma da compreensão que se tinha do assunto em questão. Em suma, segundo Saviani (2012, p. 10), catarse é “entendida na acepção gramsciana de elaboração superior da estrutura em superestrutura na

consciência dos homens. Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social”. Por fim temos: e) a prática social final. Etapa que expressa um momento em que a consciência do educando, tanto em nível de compreensão e articulação, quanto em nível de ação demonstra um entendimento e uma postura frente ao contexto e a realidade em que vive. Para tanto, fora empreendido desde a apreensão do conhecimento uma contínua elaboração para a (re)construção de um conhecimento mais consistente que demarca uma ação direcionada e consciente de postura do educando para com o grupo e com o meio em que está inserido. Isto acontece intermediado por suas próprias relações compromissadas manifestadas em suas vivências em práticas sociais. Segundo Saviani (2011, p. 10)

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social no ponto de partida da relação educativa (primeiro passo) em confronto com a prática social no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos

situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Deste modo, a prática social inicial e final se traduzem nos conteúdos (re)estruturados pela dinâmica de escolarização e de autoformação do educando, mediados pelo trabalho pedagógico empreendido centralmente pelo docente. A problematização, a instrumentalização e a cartase são as três etapas básicas de construção do conhecimento na e pela prática social para desembocar, no entanto, na própria prática social dos educandos.

Conclui Gasparin (2013), que o ponto inicial da estratégia metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica está fundado na preocupação do trabalho pedagógico voltado para o nível de desenvolvimento inicial do educando. Isto é expresso pela prática social inicial da qual ele participa. O segundo ponto está no elo entre a prática social e a instrumentalização: a problematização como vetor de dinamização, provocação e impulsionamento das (re)elaborações de conhecimentos pelos educandos a partir daquilo que lhes é dado ou disposto em suas práticas sociais avaliadas. O terceiro ponto diz respeito às ações didático-

pedagógicas necessárias para a aprendizagem nestas reelaborações de conceitos e de entendimentos: a instrumentalização. O quarto ponto é a catarse. Uma forma revisada de se compreender as relações, intenções e posturas que constituem a prática social da qual participam ou que existe em seus contextos vivenciais.

Por fim, o quinto e último ponto é prática social final caracterizada por um desenvolvimento mais qualitativo do educando expresso em sua consciência e ação de participação em suas próprias práticas de interação para com os outros e com o meio. Gasparin (2013) discorre que a problematização, a instrumentalização e a catarse denotam a zona de desenvolvimento imediato ou proximal do educando, segundo os estudos da formação social da mente de Vygotsky (1991).

Esta procedimentalização sugerida pela metodologia Histórico-Crítica possui um alto grau de coerência para com as demandas educativas imbricadas na prática didática da Educação do Campo. O que potencializa sua proposta à ação educativa nas escolas do campo é justamente o fato de os educadores do campo não possuírem, de modo geral, uma estratégia metodológica específica para a lida com a multissérie e para com a própria docência em espaços campestres. A abordagem

Histórico-Crítica como proposta pedagógica não foi em princípio pensada para a Educação do Campo, no entanto, corrobora de modo muito propositivo para as orientações docentes nas escolas do campo e, fundamentalmente, para um dos horizontes de constituição da profissionalidade docente de educadores do campo.

Considerações finais

A constituição da profissionalidade docente em escolas do campo tem preocupação estratégica com o fato da (des)alienação de parte dos educadores e sujeitos do campo, conciliando suas propostas de formação profissional às bases de escolarização e formação humana no Campo. O que necessita se dar sob a égide do princípio educativo do movimento ligado à luta pela terra e ao direito de qualidade de vida no Campo. O acesso ao crédito, a organização comunitária, estratégias de produção coletivizadas, domínio de conteúdo, compromisso político, capacidade técnica de transposição didática e participação direta em projetos de desenvolvimento humano são pressupostos basilares da atuação docente nas Escolas do Campo e elementos estruturais da constituição da profissionalidade na Educação do Campo. Superação dos paradigmas e invisibilidade

e de precarização da Educação do Campo também são desafios da ação educativa a partir das necessárias estruturas e reflexões acerca dos processos de escolarização a partir de turmas multisseriadas.

No que tange à constituição da profissionalidade docente - em meio ao efetivo exercício na Educação do Campo - é salutar destacar que essa produção aponta para o fato de que o desenvolvimento profissional da docência dos educadores do Campo tende a ser instituída pela colaboração e aprendizagem profissional mediante processos de organização de natureza esportiva, religiosa, recreativa e de iniciativas ambientais, dentre outras.

A docência do educador do campo pode ser melhor significada com o fato de se atentar para especificidades curriculares que destaquem o papel formativo que possuem os processos sociais. Em princípio, a profissionalidade docente, instituída a partir do campo, tem em sua base um enfoque de que a produção da vida se dá por intermédio dos fatores organizacional e econômico, realinhadas a partir das tentativas de superação das estruturas de exclusão social.

Nessa empreita é importante problematizar alternativas pedagógicas envidadas pelo próprio movimento de constituição da profissionalidade docente — em suas estratégias de ensino cotidiano

— ao que tange à superação das limitações da multisseriação e de sua linearidade e disciplinarização dos conteúdos programáticos. Para tanto, a Pedagogia Histórico-Crítica se torna condizente com os pressupostos que embasam a educação do campo. Pois, desde a preparação, na fase de planejamento, a seleção do conteúdo é enquadrada como para uma prática social pela qual os educandos do campo possam estabelecer significações de seus processos de formação humana, associando a construção do conhecimento científico a suas estruturas de ser, agir, pensar e comportar-se. O que deflagra uma promissora dinâmica de qualificação de tais bases de constituição dos sujeitos no Campo. A explicitação dos problemas em meio aos seus contextos de organização social e produção material da vida no campo pode e deve ser um mote referencial nessa articulação de conhecimentos e consolidação de saberes profissionais da docência a partir das Escolas do Campo.

As ações didático-pedagógicas circunstanciadas e provocadas em um espaço crítico-reflexivo podem fomentar de modo mais estrutural a necessária catarse trabalhada essencialmente pelos próprios educandos frente a seus processos de escolarização. O que lhes instituirá uma interiorização de valores que aportarão uma práxis capaz de lhes orientar a

transformações de si, com o outro, na direção de suas estruturas sociais pelas quais se definem e vivem os educandos no Campo.

A constituição da profissionalidade docente pressupõe, portanto, consciência e luta por condições de trabalho que possibilite inclusão e qualidade de vida no Campo e/ou a partir dele. Para tanto, a organização curricular da Educação do Campo necessita de educadores com base de profissionalidade docente formados também pelo engajamento e sensíveis a processos libertadores de formação humana a partir de suas salas de aula. Assim, mais sentidos e razões seriam fomentados na Educação **do** e **no** Campo como dimensão de aprendizagem voltada ao combate da vulnerabilidade social dos espaços campestres e para superação de situações de exclusão social. O que por si, poderia ser mais uma alternativa para o combate da pobreza e das concepções individualistas das relações sociais de produção no Campo.

Referências

Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Careaga, A. R. (2012). El Desafio De Ser Docente. *Revista Ciências Médicas*. Recuperado de: <http://www.medfamco.fmed.edu.uy/Archiv>

os/pregrado/Ciclo_Introductorio/Materiales/Ser_docente.pdf

Chakur, C. R. S. L. (2000). (Des)Profissionalização Docente e Formação Continuada: situação e perspectivas atuais. In Leite, C. D., Oliveira, M. L., & Salles, L. M. F. (Orgs.). *Educação, Psicologia e Contemporaneidade: novas formas de olhar a escola* (pp. 11-28). Taubaté/SP: Cabral Editora Universitária.

Costa, M. C. V. (2012). *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Editora Sulina.

Cunha, M. I. (2013). O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In Cunha, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária* (pp. 11-26). Campinas, SP: Papyrus.

Garcia, C. M. (2012). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Dom Quixote.

Gasparin, J. L. (2013). *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Houaiss, A. (2014). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva.

Lopes, W., & Bezerra Neto, L. (2013). A multisseriação frente à profissionalidade docente na educação do campo. *Revista HistedBR On-line*, 13(50), 77-89.

Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Marx, K., & Engels, F. (1986). *Manifesto do Partido Comunista*. 6. ed. São Paulo: Global Editora.

Mizukami, M. G. N. (2006). Aprendizagem da docência: Conhecimentos específicos, contextos e práticas pedagógicas. In: Nacarato, A. M., & Paiva, M. A. V. (Orgs.). *A formação do professor que ensina matemática* (pp. 213-231). Belo Horizonte: Autêntica.

Mizukami, M. G. N. (2004). Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação*, 29(2), 33-49.

Munarim, A. (2011). Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. *Em Aberto*, 24(85), 51-63.

Nóvoa, A. (2014). *Le temps des professeurs*. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe – XXe siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Sacristán, G., & Gómez, P. A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino* (pp. 271-293). São Paulo: Artmed.

Saviani, D. (2012) Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. In *Anais do VII Colóquio Internacional Marx e Engels*. Campinas: IFCH-UNICAMP.

Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Ed. Autores Associados.

Severino, A. J. (2004). A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. *Ciência & Opinião*, 2(4), 15-31.

Taffarel, C. N. Z. (1999). Políticas públicas e educação física & esportes no Brasil: reformas ou ruptura? Entrevista concedida ao Prof. Nivaldo Antônio Nogueira David, em 31 de março de 1999. *Pensar a Prática*, 2(1), 1-24.

Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Ximenes-Rocha, S. H. (2012) A aprendizagem da docência em salas multisseriadas. In Ximenes-Rocha, S. H., & Colares, M. L. I. (Orgs.). *Formação de professores: pesquisas com ênfase na escola do campo* (pp. 31-43). Curitiba-PR, CRV.

ⁱ Multisseriação é a organização de uma única turma que atende mais de um nível de escolaridade na mesma sala de aula e com um mesmo e único professor regente (sem auxiliar ou monitor em sala). Isto pode ocorrer da Educação infantil até o quinto ano do Ensino fundamental em mesmo ambiente de sala de aula.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 13/12/2017
Aprovado em: 23/01/2018
Publicado em: 12/09/2018

Received on December 13th, 2017
Accepted on January 23th, 2018
Published on September, 12th, 2018

Contribuições no artigo: Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final a ser publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version to be published.

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Wiama de Jesus Freitas Lopes

 <http://orcid.org/0000-0003-1787-3636>

Emanuela Alves da Silva

 <http://orcid.org/0000-0003-2215-4900>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Lopes, W. J. F., & Silva, E. A. (2018). Base de profissionalidade do trabalho docente na Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 810-833. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p810>

ABNT

LOPES, W. J. F.; SILVA, E. A. Base de profissionalidade do trabalho docente na Educação do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 810-833, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p810>