



Rosely Rodrigues de Bessa Marmet

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
DO CAMPO NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Passo Fundo
2024

Rosely Rodrigues de Bessa Marmet

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
DO CAMPO NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Marcelo José Doro

Passo Fundo

2024

CIP – Catalogação na Publicação

M351f Marmet, Rosely Rodrigues de Bessa
A formação de professores para a educação do campo
na perspectiva de Paulo Freire [recurso eletrônico] / Rosely
Rodrigues de Bessa Marmet. – 2024.
643 kB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo José Doro.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2024.

1. Professores - Formação. 2. Educação rural. 3. Freire,
Paulo, 1921-1997. I. Doro, Marcelo José, orientador.
II. Título.

CDU: 371.13

Catálogo: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de expressar minha profunda gratidão a Deus pela força, orientação e bênçãos que me proporcionaram ao longo deste caminho acadêmico.

Agradeço imensamente a minha Mãe (*in memoriam*), pelo amor, carinho e atenção que sempre me deu e pelo apoio incondicional ao incentivo no mestrado e compreensão durante toda essa jornada. Suas palavras de incentivo e seus sacrifícios não passaram despercebidos e são verdadeiramente apreciados.

Quero agradecer ao meu orientador, Marcelo Doro, por sua orientação perspicaz, apoio incansável e comprometimento com minha jornada de pesquisa. Seus conselhos sábios e feedback construtivo foram inestimáveis para o desenvolvimento deste trabalho.

Expresso minha sincera gratidão a todos meus professores que, com empatia, compartilharam seus conhecimentos.

Não posso deixar de mencionar meus colegas de mestrado, cuja companheirismo, discussões e apoio mútuo foram essenciais para superar desafios e alcançar objetivos acadêmicos comuns.

De forma incondicional a meu esposo Carlos Alberto, pelo amor, pela presença constante, incentivo e paciência, que me faz acreditar que posso mais do que imagino.

Obrigado a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho e para meu crescimento pessoal e profissional.

É calor de mês de agosto, é meados de estação
Vejo sobras de queimada e fumaça no espigão
Lavrador tombando terra, dá de longe a impressão
De losangos cor de sangue desenhados pelo chão

Terra tombada é promessa de um futuro que se espelha
No quarto verde dos campos, a grande cama vermelha
Onde o parto das sementes faz brotar de suas covas
O fruto da natureza cheirando a criança nova

Terra tombada, solo sagrado chão quente
Esperando que a semente venha lhe cobrir de flor
Também minh'alma ansiosa espera confiante
Que em meu peito você plante a semente do amor

(José Foturna e Carlos Cezar, *Terra Tombada*¹)

¹ Canção popularizada na voz da dupla brasileira Chitãozinho & Xororó, lançada no álbum *Coração quebrado*, de 1986.

RESUMO

A Educação do Campo desempenha um papel crucial ao proporcionar uma educação de qualidade e relevante para as populações do/no campo. Nesse contexto, a formação de professores para esse âmbito precisa estar ancorada em uma sólida base teórica que acredita-se poder ser encontrada na obra de Paulo Freire. A presente dissertação busca olhar os problemas enfrentados no campo quanto à educação, tais como a desvalorização dos saberes locais, as condições resultantes de uma educação deficiente que não atende às necessidades específicas das comunidades, bem como a falta de uma abordagem pedagógica que valorize a cultura local e que estimule a participação ativa dos estudantes dessas localidades em sua formação. Surgem, daí, as questões diretoras da presente pesquisa: como promover a inclusão na Educação do Campo por meio da formação de professores na perspectiva de Paulo Freire, considerando as particularidades socioculturais, econômicas e geográficas das comunidades rurais? Qual o impacto da formação de professores na perspectiva de Paulo Freire na Educação do Campo? Tem-se, como objetivo geral, compreender e refletir sobre a formação de professores na Educação do Campo embasada na perspectiva de Paulo Freire. Os objetivos específicos visam identificar as origens históricas das escolas do campo, mapear os movimentos sociais relacionados à educação rural e analisar os impactos das ações desses movimentos. A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, faz-se um resgate do contexto histórico, mediante a apresentação da luta dos movimentos da escola do campo, do currículo da Educação do Campo regional, das discussões que serviram de base para o movimento dessas escolas do campo, bem como dos marcos políticos de sua concretização sobre um novo Projeto de campo e de Educação do Campo. No segundo, retoma-se os pressupostos freireanos pertinentes à Educação do Campo, fundamentais para uma abordagem comprometida com a realidade dos estudantes e com a transformação social. Essa abordagem explicita uma educação que parte da realidade dos estudantes, que valoriza seus saberes, experiências e cultura e que os ajuda a engajar-se ativamente no processo de aprendizagem. No terceiro capítulo é feito o enfrentamento dos desafios colocados aos professores da Educação do Campo, tanto na formação inicial do docente quanto de sua formação continuada. Conclui-se que a formação de professores, na perspectiva de Paulo Freire, fortalece a abordagem da Educação do Campo ao capacitá-los para promover o diálogo, a conscientização e a transformação social nas comunidades rurais, o que contribui, assim, para uma educação mais inclusiva e justa.

Palavras-chave: Educação do Campo, Formação de Professores, Abordagem Participativa.

ABSTRACT

The Countryside Education plays a crucial role in providing quality and relevant education to populations living in rural areas. In this context, the training of teachers for Countryside Education needs to be anchored in a solid theoretical foundation, which is believed to be found in the work of Paulo Freire. This study aims to address the problems faced in rural areas regarding education, such as the undervaluation of local knowledge, the conditions resulting from a deficient education that does not meet the specific needs of the communities, as well as the lack of a pedagogical approach that values local culture and encourages the active participation of students from these areas in their education. Thus arise the guiding questions of this research: how to promote inclusion in Countryside Education through teacher training from Paulo Freire's perspective, considering the socio-cultural, economic, and geographical particularities of rural communities? What is the impact of teacher training from Paulo Freire's perspective on Countryside Education? The general objective is to understand and reflect on the training of teachers in Countryside Education, based on Paulo Freire's perspective. As specific objectives, the challenge in the first chapter is to identify the historical origins of rural schools, mapping the social movements related to rural education and analyzing the impacts of the actions of these movements. The work is divided into three chapters. In the first chapter, a historical context is revisited, that is, the struggle of rural school movements, the curriculum of regional Countryside Education, and the discussions that served as the basis for the movement of these rural schools, as well as the political milestones of their realization within a new project for rural areas and Countryside Education. The second chapter revisits Freirean assumptions relevant to Countryside Education, which are fundamental to an approach committed to the students' reality and to social transformation, meaning an education that starts from the students' reality, values their knowledge, experiences, and culture, and helps them actively engage in the learning process. In the third chapter, the challenges faced by teachers in Countryside Education are addressed, both in their initial training and in their continuous professional development. Teacher training from Paulo Freire's perspective strengthens the approach of Countryside Education by equipping teachers to promote dialogue, awareness, and social transformation in rural communities, thus contributing to a more inclusive and just education.

Keywords: Countryside education, Teacher Training, Participatory Approach.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS DO MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	16
2.1	Contexto educacional em que foi gestada a demanda pela Educação do Campo	16
2.2	MST e a reivindicação de uma educação diferenciada para o campo	26
2.3	Marcos legais da Educação do Campo no Brasil e no Mato Grosso	31
3	PRESSUPOSTOS FREIREANOS PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO CRÍTICA, HUMANIZADORA E LIBERTADORA	37
3.1	A atualidade de Freire para a Educação do Campo	37
3.2	O compromisso sócio-político da pedagogia freireana	42
3.3	Leitura do Mundo	48
3.4	Agroecologia	53
4	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	60
4.1	Princípios freireanos para formação de professores do/no campo	60
4.2	Postura dialógica como meio e fim da formação de professores	66
4.3	Formação como práxis: formação no campo para o campo	73
5	CONCLUSÃO	82
	REFERÊNCIAS	85

1 INTRODUÇÃO

A Educação do/no Campo desempenha um papel crucial ao proporcionar uma educação de qualidade e relevante para as populações do/no campo. Nesse contexto, também a formação de professores para a Educação do Campo se torna determinante para a transformação das realidades das escolas inseridas nesse ambiente, sobretudo quando embasada em uma pedagogia voltada à conscientização e transformação da realidade, como propõe Paulo Freire.

A realidade dessa modalidade de ensino guarda um conjunto de desafios, dentre os quais se tem a desvalorização dos saberes locais, as condições resultantes de uma educação deficiente, isto é, que não atende às necessidades específicas das comunidades e dos alunos das escolas no/do campo, bem como a falta de uma abordagem pedagógica que valorize a cultura local e que estimule a participação ativa dos estudantes. Recorta-se, desse cenário, as questões norteadoras da pesquisa: como promover a inclusão na Educação do Campo por meio da formação de professores na perspectiva de Paulo Freire, considerando as particularidades socioculturais, econômicas e geográficas das comunidades rurais? Qual o impacto da formação de professores na perspectiva de Paulo Freire para a Educação do Campo?

Este trabalho tem como objetivo geral compreender e refletir sobre a formação de professores na Educação do Campo, embasado na perspectiva de Paulo Freire. Como objetivos específicos, busca-se, aqui, resgatar os princípios que impulsionaram o movimento pela Educação do Campo no Brasil, a fim de compreendermos sua evolução histórica e suas bases filosófico-pedagógicas. Além disso, busca-se analisar como os conceitos de educação libertadora de Paulo Freire podem ser aplicados na formação de professores para a Educação do Campo, em vista da promoção de uma prática pedagógica crítica e emancipatória. Também é interesse da pesquisa investigar as metodologias e práticas educativas adotadas nos cursos de formação de professores do campo, com o intuito de identificar desafios e propor melhorias que atendam às especificidades e necessidades das comunidades rurais. Por fim, também quer-se discutir, aqui, as implicações da pedagogia freireana para a formação dos professores da Educação do Campo, com a intenção de colaborar para o fortalecimento da atuação docente no contexto rural e com o desenvolvimento sustentável dessas comunidades.

Metodologicamente, a pesquisa se constitui como uma investigação bibliográfica, cujo foco de análise principal são as obras de Paulo Freire. Também serão consultados documentos relativos à Educação do Campo, em especial as diretrizes curriculares do estado de Mato

Grosso sobre a Educação do Campo, além da literatura relativa ao tema.

O trecho da música *Terra tombada*, popularizada na voz de Chitãozinho & Xororó, em meados da década de 1980, que consta na epígrafe, ilustra uma realidade dos povos do campo, em certa medida, romantizada, mas que em muito já se encontra distante das condições atuais de vida no campo. Naquela época da composição da música, as crianças eram desprovidas de “oportunidades” e acabavam por interromper os estudos muito cedo. Porém, nossa análise sobre essa letra vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire, enquanto busca pela humanização.

A letra da música evoca uma imagem poderosa e poética do campo, da terra e do ciclo da vida. No contexto contemporâneo, ela pode ser interpretada como uma reflexão sobre a relação entre o homem e a natureza, bem como uma chamada para valorizar e proteger o meio ambiente. No mundo atual, onde as preocupações com as mudanças climáticas e a preservação ambiental são mais urgentes do que nunca, as referências à terra como “solo sagrado” e “à espera da semente” podem ser vistas como um apelo para cuidarmos do nosso planeta. A menção feita às queimadas e à fumaça no espigão também pode ser interpretada como uma crítica aos desafios ambientais que são enfrentados, como os incêndios florestais frequentes em várias partes do mundo.

Além disso, a música também carrega uma mensagem atemporal de esperança e renovação. A ideia de que a terra tombada é uma promessa de um futuro melhor, onde as sementes podem brotar e criar vida, pode ser vista como um símbolo de otimismo e possibilidade, mesmo diante dos desafios que colocam no horizonte.

Finalmente, a referência à semente do amor pode ser interpretada como uma chamada para cultivar não apenas o amor pela natureza, mas também o amor entre as pessoas, a fim de promover a empatia, a compaixão e o entendimento mútuo. Mas não se trata, em momento algum, de promover uma romantização do povo do campo, que, contemporaneamente — ao menos sob certos aspectos —, já compartilha muitos aspectos da vida cotidiana. Ainda assim, na atualidade, os habitantes do campo necessitam de uma educação que contemple a especificidade de cada localidade.

Em suma, a música fala de um mundo peculiar, muito diferente daquele em que a maioria das pessoas vive nas cidades: um mundo cujas peculiaridades não podem ser simplesmente ignoradas por uma educação generalista alheia à realidade imediata dos que vivem no campo e do campo. Por certo que se trata de uma visão poética e profundamente simbólica do campo, mas que destaca a importância da conexão entre humanos e natureza, bem como a necessidade de amor, empatia, cuidado e esperança em meio às adversidades

educacionais.

A escolha pelo presente tema de pesquisa é motivada por minha experiência profissional com a área da educação e como educadora das escolas inseridas no campo, em que ministrei aulas na Educação de Jovens e Adultos e na primeira infância. Com apenas 15 anos de idade, iniciei minha trajetória em uma escola rural, de pau a pique, coberta com folhas de bananeiras, com turmas de 1º a 4º séries, na rede pública municipal de São José do Xingu/MT, com o total de 24 alunos. Algum tempo depois, iniciei o trabalho pedagógico também, dessa vez, em uma escola da rede privada. Após, assumi via concurso o cargo de professora na rede municipal de São José do Xingu/MT, com a educação do/no campo, onde permaneço até os dias de hoje, em que atuo com crianças de quatro e cinco anos de idade.

O uso da expressão sobreposta “do/no campo” nos ajuda a abarcar temas e práticas diversas dentro do campo educacional rural. No *Dicionário da Educação do Campo*, de Roseli Salete Caldart *et al.* (2012), pode-se encontrar a aplicação dessas preposições em diversos contextos específicos da educação rural. Por exemplo, fala-se de “Políticas públicas do campo”, para nos referirmos às políticas públicas que são específicas e desenvolvidas para o campo; ao passo que é dito “Educação no campo” para indicar que a educação ocorre no ambiente rural. Essa combinação do/no é usada, portanto, para indicar localização ou posição em um lugar específico. No contexto educacional, “no” pode ser usado para falar sobre algo que ocorre em um determinado lugar ou contexto, como exemplos, tem-se as aulas no campo, que indicam que a aula ocorreu no (local) campo, como práticas no ensino rural. A escolha entre “do” e “no” depende do que se quer expressar: posse/especificação (do) ou localização/posição (no). Em suma, de acordo com o *Dicionário da Educação do Campo*, essas preposições ajudam a precisar o discurso educacional e a contextualizar práticas e conceitos de forma clara e adequada.

A escola Municipal Comandante Fontoura, do Distrito de Santo Antônio do Fontoura, onde atuo como professora, no município de São José do Xingú/MT, atende a dois públicos distintos, em turnos distintos: as crianças que moram na vila (contexto urbanizado) e as crianças que moram nos sítios e fazendas. Os estudantes que moram na vila geralmente têm acesso a uma gama mais ampla de recursos, como eletricidade, internet e outras tecnologias modernas, de modo que podem ter uma experiência de vida mais urbana e mais familiarizada com a cultura contemporânea. Suas necessidades educacionais estão concentradas em habilidades digitais, competências para a vida moderna e preparação para futuros desafios urbanos. Já as crianças atendidas na modalidade da Educação do Campo vivem em áreas rurais com acesso limitado a recursos tecnológicos e podem enfrentar desafios relacionados

ao isolamento geográfico. Essas crianças, por outro lado, têm uma compreensão diferenciada e mais intensa das práticas agrícolas e podem ter uma conexão mais forte com a natureza e o meio ambiente. Suas necessidades educacionais incluem habilidades agrícolas, educação ambiental e outras habilidades práticas relevantes para a vida no campo.

Freire defende uma educação que parte da realidade dos alunos, o que, nesse caso, para os alunos do campo, pode significar incluir conteúdos relacionados à agricultura, sustentabilidade e práticas locais; ao passo que, para os alunos da cidade, pode envolver questões urbanas como mobilidade, tecnologia e serviços. Desconsiderar essas diferenças comprometeria a leitura de mundo que a educação, em perspectiva freiriana, deveria almejar. Por outro lado, como a escola encontra-se, por assim dizer, entre dois mundos, não se deve descartar a problematização desse encontro entre o mundo da cidade e do campo que ali tem lugar. Essa é uma situação desafiadora, a partir da qual é esperado que se lide melhor com a apropriação dos recursos teóricos da pedagogia freiriana.

A partir da experiência adquirida junto a essa escola, acredito que trabalhar com a educação do campo com adultos e com crianças é projetar um olhar esperançoso ao futuro, para suas trajetórias, suas identidades, de modo a reconhecer esse público como sujeitos em formação plena, com mudanças significativas importantes para sua vida, capazes de construir suas próprias histórias a partir de seu protagonismo e de suas experiências vivenciadas.

É nessa perspectiva que o movimento de educação, iniciado na década de 1980, reivindica a formação específica para professores que atuam em escolas do campo, em que importam também questões de identidade local, com seu reconhecimento histórico, com seus valores. É preciso lutar politicamente pela implementação e manutenção dessas escolas. Dentro dos muros das escolas, também há muito a ser feito: muitas vezes, os professores e as professoras se indagam a si mesmo sobre a forma de trabalho com as diferentes crianças dos diferentes contextos que são atendidas na escola. Essa é uma realidade especialmente urgente no caso da escola em que trabalho, onde, em um período, estudam as crianças que moram no Distrito (contexto urbano) e, no outro período, estudam as crianças que moram na zona rural, os que vivem da terra ou que vivem do agro. Quem “vive da terra” depende diretamente da agricultura ou da produção de alimentos para subsistência. Essas pessoas, muitas vezes, têm pequenas propriedades agrícolas e cultivam alimentos para consumo próprio e/ou para vender localmente. Elas estão envolvidas em atividades agrícolas de subsistência, que podem incluir o cultivo de vegetais, frutas, criação de animais, entre outras práticas agrícolas tradicionais. E, geralmente, essas crianças moram na vila e estudam em horários diferenciados, pois não dependem do ônibus escolar. Geralmente, essas estão envolvidas em

agricultura de subsistência em pequena escala, enquanto quem vive do agro opera em uma escala comercial — e muitas vezes em larga escala —, utilizando-se de tecnologias modernas.

A agricultura de subsistência é essencial para a sobrevivência de muitas comunidades locais, enquanto a agricultura comercial desempenha um papel crucial na economia e é preciso levar em consideração a experiência que traz cada criança em suas especificidades. Parece faltar, nesse caso, sistematizar essas formações de professores colocando os discentes como protagonistas.

Como professora da Educação do Campo em uma escola que atende tanto crianças do campo quanto da cidade/distrito, tenho a oportunidade de observar de perto as diferenças entre esses dois públicos. As crianças oriundas do campo e que moram na vila e estudam na escola do campo vêm no período matutino, já as crianças que dependem do transporte escolar, estudam no período vespertino. As Atividades Integrativas são opcionais de cada docente responsável pela sala. Embora haja uma divisão de turnos e áreas de foco, a escola não promove atividades integrativas, como eventos esportivos, culturais e projetos interdisciplinares, onde crianças de ambas as comunidades podem interagir e aprender umas com as outras.

A escola não tem facilitado o compartilhamento de recursos entre os dois grupos, o que não permite que, por exemplo, as crianças do campo tenham acesso às instalações de computadores durante determinados horários ou que as crianças da vila participem de atividades práticas na área externa da escola relacionadas à agricultura, ou saberes do campo.

As crianças do campo frequentemente trazem uma conexão profunda com a terra e um entendimento íntimo dos desafios postos pelo próprio ofício. Observo carências a serem enfrentadas. Elas aparecem de modo mais claro na sala dos professores. É nesse ambiente que os problemas costumam ser postos. Surgem as comparações entre os dois grupos de crianças e transparece a ausência, muitas vezes, de um planejamento pedagógico adequado.

O interesse em pesquisar a formação de educadores e educadoras do campo na perspectiva de Paulo Freire, iniciou com a problemática da ausência de formação específica para professores e professoras dessa minha realidade educacional. O contato com essa escola tem me provocado a observar como o processo de formação de educadores influencia na construção de representações sobre ser docente, assim como na sua prática educativa na Educação do Campo. A pesquisa de Educação do Campo na perspectiva de Paulo Freire e a formação de professores nessas escolas do/no campo envolve a investigação da maneira pela qual os princípios e conceitos freireanos podem ser aplicados no processo de formação de

professores que atuam nas áreas rurais.

O amparo buscado junto ao pensamento de Paulo Freire justifica-se, principalmente, pela ênfase que ele confere à conexão com a realidade, o que envolve também a exploração da realidade dos alunos, onde vivem, incluindo questões ambientais em comunidades urbanas ou rurais. Para Paulo Freire, somente através do diálogo e de suas experiências é que os alunos podem discutir questões ambientais, compreender suas causas e impactos e ser motivados a experienciar, a valorizar e a crescer com consciência humana.

Paulo Freire também enfatizou a importância de levar sua abordagem pedagógica para as escolas do campo, para acompanhar as particularidades das comunidades rurais. Sua preocupação ambiental é relevante, já que as áreas rurais muitas vezes dependem diretamente dos recursos naturais e enfrentam desafios ambientais específicos, como o uso da terra para com a agricultura sustentável. Isso pode incluir estratégias específicas para incorporar questões ambientais no currículo, colaborações com comunidades locais e ações práticas para promover a sustentabilidade nas escolas.

Portanto, em busca de observar os problemas enfrentados no campo, quanto à educação, este trabalho está organizado em três capítulos, os quais procuram desenvolver os objetivos específicos. Dessa forma, no primeiro capítulo, há um resgate do contexto histórico da luta dos movimentos da escola do campo e pela criação de um currículo da Educação do Campo regional. Põe-se em destaque as discussões que serviram de base para o movimento da escola do campo e, também, os marcos políticos de sua concretização sobre um novo projeto de campo e de Educação do Campo. Pretende-se, com esse capítulo, colocar em perspectiva, pelo resgate histórico, os fundamentos que embasam o movimento pela Educação do Campo.

Na sequência, o segundo capítulo retoma os pressupostos freireanos de uma educação humanizadora, pautada na conscientização e na libertação dos indivíduos para a transformação da realidade, em vista de uma sociedade progressivamente mais justa e igualitária. Busca-se, com essa incursão pela pedagogia freireana, realçar princípios importantes para a Educação do Campo, como a necessidade de uma abordagem comprometida com a realidade dos estudantes e com a transformação social. Paulo Freire defendia uma educação que partisse do mundo mais imediato dos estudantes, que valorizasse seus saberes, experiências e cultura e que os engajassem ativamente no processo de aprendizagem.

Por fim, no terceiro capítulo, são abordados os desafios que se colocam aos professores da Educação do Campo e que teriam de ser enfrentados, senão pela formação

inicial, ao menos pela formação continuada. Coloca-se, aqui, uma crítica à formação genérica de professores e aos materiais didáticos generalistas, os quais são insensíveis à realidade específicas dos estudantes. Defende-se, em contrapartida, os princípios freireanos voltados à valorização dos saberes e à leitura crítica da realidade, capacitadora para a transformação dos sujeitos, de suas vidas e de seu mundo.

2 HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS DO MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Este capítulo é dedicado a discorrer sobre a história e os marcos legais da Educação do Campo no Brasil, mas, para que se alcance o contexto da Educação do Campo, propriamente dito, é fundamental perpassar pela trajetória histórica da construção educacional brasileira. Trajetória essa que, para Piletti e Piletti (2021), é marcada por uma série de inconstâncias e luta pelo acesso a uma educação de qualidade. Já para Romanelli (2014), o constructo histórico da educação brasileira apresenta alto teor de exclusão de povos mais vulnerabilizados. Fatos, esses, que, mais adiante neste capítulo, irão revelar-se diretamente implicados nos pontos mais delimitados para a Educação do Campo, que serão aqui abordados.

2.1 Contexto educacional em que foi gestada a demanda pela Educação do Campo

Historicamente, a educação no Brasil sempre foi sinônimo de exclusão, por diferentes fatores. Lombardi e Saviani (2022) citam que o sistema educacional pretérito fora marcado por diferentes períodos e fatores excludentes. No início da colonização, a educação fora ministrada pela Igreja, com a finalidade específica de se adequar os povos indígenas à cultura portuguesa (Romanelli, 2014). No estudo produzido por Piletti e Piletti (2021), tem-se o relato de que, no Período Colonial, entre as décadas de 1500 e 1822, o modelo de educação estabelecido era voltado para a catequese e conversão dos povos indígenas ao cristianismo. Nesse modelo, as primeiras iniciativas educacionais foram estabelecidas pelos próprios jesuítas, que fundaram as primeiras noções práticas de escolas e missões por todo o país (Ghiraldelli Jr., 2014).

Sobre o ensino ministrado pelos jesuítas, Saviani (2015, p. 35, grifo do autor) menciona que:

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro (do ponto de vista nacional, como quer Fernando de Azevedo), não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. Por outro lado, a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão de obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. Podia, portanto, servir tão

somente à ilustração de alguns espíritos ociosos que, sem serem diretamente destinados à administração da unidade produtiva, embora sustentados por ela, podiam dar-se ao luxo de se cultivarem. Evidentemente, a esse tipo de desocupados sociais, cujo destino não estava associado a uma atividade manual então reservada aos cativos [...].

O trecho grifado revela, justamente, que a educação inicial não considerava questões sociais para a formação dos indivíduos, mas apenas interesses alheios à toda a estrutura social dos grupos populares posta na época, ou seja, é um dos modelos mais excludentes de toda a educação nacional (Saviani, 2015). Vasconcelos (2005) destaca que, até o século XVIII, ou seja, entre os anos de 1500 e 1800, a educação popular seguia um modelo doméstico, isto é, ela era ofertada nas próprias residências e apresentava um perfil elitista. A autora destaca, ainda, a seguinte contribuição científica sobre a educação brasileira nesse século:

[...] a educação doméstica, ou seja, as práticas educativas realizadas intencionalmente nas casas dos aprendizes, *antes um privilégio de príncipes e nobres, vão, a partir do século XVIII, tornando-se populares entre as classes abastadas, constituídas, também, por altos funcionários do governo e ricos comerciantes, que aspiram para os seus filhos uma educação "esmerada"*, de acordo com aquilo que, à época, era considerado parte do estatuto de distinção entre os sujeitos: saber ler e escrever, ter conhecimentos de teologia, filosofia, retórica e línguas (Vasconcelos, 2005, p. 28, grifo nosso).

Dessa passagem, extrai-se o entendimento de que, em uma falsa democratização do acesso à educação durante o século XVIII, ampliou-se a educação doméstica para pessoas que não eram príncipes e nobres, contudo, de modo que ela fosse dirigida para famílias de classes favorecidas à época (Vasconcelos, 2005). Lombardi e Saviani (2022) mencionam que essa foi a primeira mostra de exclusão educacional no país, visto que privatizou o acesso ao ensino e, mais do que isso, filtrou os cidadãos que teriam a oportunidade de possuir uma educação válida naquele período. Romanelli (2014) destaca que, desde o seu berço, a exclusão educacional protagonizou o chamado analfabetismo, que afeta com expressividade as classes abastadas.

Uma das evoluções após o Período Colonial veio com o Período Imperial, entre os anos de 1822 e 1889, em que a independência do Brasil produziu um maior interesse pela promoção de uma educação mais abrangente, identificando-a como um instrumento de construção para a própria identidade nacional (Lombardi; Saviani, 2022). Romanelli (2014) indica que, no Governo Imperial, ocorreu a implementação das primeiras políticas públicas educacionais, as quais tiveram por objetivo principal a expansão do ensino primário e secundário por todo o território nacional. Outros objetivos das políticas públicas educacionais

estabelecidas legalmente nessa época foram o incentivo para a criação de escolas públicas, além da regulamentação do funcionamento do ensino público no Brasil (Piletti; Piletti, 2021).

[...] o período que se seguiu à independência política viu também diversificar-se um pouco a demanda escolar: a parte da população que então procurava a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos, se somava a pequena camada intermediária, que, desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. Desde muito antes, o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político. Era compreensível, portanto, que, desprovida de terras, fosse para o título que essa pequena burguesia iria apelar, a fim de firmar-se como classe e assegurar-se o status a que aspirava (Saviani, 2015, p. 45, grifo nosso).

Teve-se, então, no período da independência, conforme destacado na citação acima, uma falsa ilusão de inclusão no sistema educacional, que rompeu com a cobertura exclusivamente oligárquico-rural (Saviani, 2015). Nesse sentido, também Romanelli (2021) destaca que, nesse período, agregou-se uma maior cobertura, mas que mantinha o mesmo formato de educação, privatizada e excludente para as camadas sociais vulnerabilizadas. Uma nova ruptura só viria a ocorrer no ano de 1889, com a passagem do Período Imperial para a República Velha, a qual trazia consigo inovações que iriam contribuir para que a educação nacional adquirisse bases mais expressivas (Piletti; Piletti, 2021). Apesar do baixo avanço nessa época, Romanelli (2014) assegura que todo o progresso da educação no país foi essencial para os moldes educacionais ora postos, ainda em evolução.

Nas premissas emitidas por Lombardi e Saviani (2022), tem-se a noção de que, durante o período da República Velha, entre os anos de 1889 e 1930, a educação brasileira deu um novo passo rumo à sua expansão política. Foi nesse período histórico que houve a criação de novas escolas, que expandiram mais ainda a cobertura educacional no país (Piletti; Piletti, 2021). Romanelli (2014) menciona que, nessa época, além da criação de mais escolas, foi instituída a noção de profissionalização voltada ao magistério, por meio da qual se estruturou efetivamente uma formação capacitadora para os profissionais da educação. Implementou-se, assim, na educação brasileira, os primeiros moldes de uma educação voltada para a profissionalização (Saviani, 2015).

Apesar desses avanços, Lombardi e Saviani (2022) indicam que a educação continuou a ser bastante excludente, cerceando o acesso para diferentes cidadãos e por fatores distintos. Possuíam acesso ao sistema educacional apenas aqueles que tinham melhores condições financeiras, descendentes de famílias favorecidas (Romanelli, 2014). De acordo com Piletti e Piletti (2021), as camadas populacionais mais pobres não possuíam o devido acesso ao

sistema de ensino até esse período. Não apenas o fator econômico agiu como preditor para a exclusão educacional no país, mas, ainda, eram impedidos de ter acesso, ao sistema educacional, as mulheres, negros e outros cidadãos, por fatores similares (Lombardi; Saviani, 2022). Extrai-se do estudo de Souza (2018, p. 21) a seguinte avaliação, que corrobora essa leitura que vem sendo apresentada sobre o contexto educacional da época:

Não é de se estranhar que durante a República Velha (1889 –1930) a educação tenha sido um monopólio das elites. Basta lembrarmos que essa época é fortemente marcada pela política do Café com Leite, pelo Pacto dos Governadores e pela forte influência dos coronéis nas mais diversas regiões do país. Como o Brasil era um país predominantemente agrário e a industrialização ainda era incipiente, a educação sempre foi um privilégio dos ricos que habitavam nos centros urbanos e dos filhos dos oligarcas produtores rurais que moravam distante das cidades.

Fica sublinhado, dessa forma, o viés agrário-rural atrelado aos interesses educacionais entre o Governo Imperial e a República Velha. No entanto, não pode, tal interesse, ser mencionado como o berço de uma Educação do Campo (Saviani, 2015; Souza, 2018). Isso, porque, conforme indicado por Souza (2018), esse interesse volta-se a atender unicamente às necessidades da elite, o que destoia das pretensões sobre a Educação do Campo, ora posta. Por outro lado, pode-se perceber, como sustentado por Saviani (2015), que, até esse período, a educação continuou a ser arduamente excludente, pois impunha prejuízos para boa parcela populacional existente, composta por indivíduos de maior vulnerabilidade social.

Para Ghiraldelli Jr. (2014), as bases educacionais no país foram fincadas em uma política embrionária de atendimento aos interesses políticos, o que repercutiu, assim, pelos demais períodos e reformulações da educação brasileira. Um dos avanços mais significativos para a educação nacional veio a ocorrer na denominada Era Vargas, entre os anos de 1930 e 1945, quando o governo Getúlio Vargas promoveu reformas nas políticas educacionais do país. Foi na Era Vargas que o Ministério da Educação e Saúde foi criado, o qual é hoje apenas o Ministério da Educação (MEC) (Piletti; Piletti, 2021). Ainda nesse período, o governo sob mandato instituiu o ensino secundário obrigatório, o que expandiu a exigência para a formação educacional (Lombardi; Saviani, 2022).

Ainda na Era Vargas, Piletti e Piletti (2021) cita a influência do pensamento pedagógico da denominada Escola Nova, que produziu influência para a educação da época, a qual trazia por pretensão o desenvolvimento integral de cada indivíduo pelo conteúdo educacional. Ocorre que, como mencionado por Romanelli (2014), ainda com esses avanços, a exclusão educacional continuou a ser pauta de cerceamento na formação dos indivíduos que não tinham acesso ao ensino. Situação, essa, que possui seu nascedouro nas bases históricas,

mas que repercutiu de forma prática sobre toda a trajetória da educação no país (Ghiraldelli Jr., 2014). Exclusão, essa, que provocaria uma onda de revolução no período seguinte, de modo que foram exatamente as lutas travadas nesse período que estimularam as ideias iniciais acerca de uma Educação do Campo no Brasil (Lombardi; Saviani, 2022).

O período conhecido por berço das noções sobre a Educação do Campo é o da ditadura militar, que ocorreu no Brasil entre os anos de 1964 e 1985 (Lombardi; Saviani, 2022). Nessa época, movimentos sociais passaram a buscar pela redemocratização do ensino por todo o país (Romanelli, 2014). Muito além disso, nesse período, a educação fora marcada por profundas transformações, com a implementação de políticas públicas dedicadas à expansão do ensino superior em todo o território nacional, o que estimulou a criação de universidades federais e ampliou o acesso à educação básica (Piletti; Piletti, 2021). Apesar desses avanços, Lombardi e Saviani (2022) indicam que o período foi marcado por uma ampla censura e pela repressão política dentro das universidades.

No contexto da ditadura militar, Souza (2018, p. 27) destaca que “essas reformas educacionais visavam objetivamente a expansão da escolaridade mínima para o máximo possível de pessoas”. Essa é uma evolução que, em toda a trajetória histórica da educação brasileira, contribuiu eficazmente para expandir o alcance da formação superior para mais cidadãos (Lombardi; Saviani, 2022). Todavia, como sustentado por Piletti e Piletti (2021), essa expansão não significou anulabilidade da exclusão, uma vez que inúmeros cidadãos continuaram a ter o acesso educacional limitado. Outra contribuição efetiva desse período foi o início do denominado movimento pela “Educação do Campo no Brasil” (Lombardi; Saviani, 2021).

No contexto brasileiro, assistimos a um desgaste do regime ditatorial no final dos anos 1970, que aconteceu principalmente pela correlação de forças da sociedade civil organizada por meio da classe trabalhadora – os estudantes, intelectuais de esquerda – quando estes fizeram enfrentamento à classe dominante representada politicamente pelo regime militar. Dessas lutas, tivemos como saldo a redemocratização. Porém, estudos como o de Freitag (1986) indicam que no período autoritário a educação foi despojada de sua função política se limitando apenas à formação para o mercado (Santos; Nunes, 2020, p. 22).

O movimento pela Educação do Campo no Brasil é conceituado por Cerioli *et al.* (2011) como uma iniciativa social que tem por finalidade a promoção de uma educação que traga o contexto da realidade rural brasileira para a formação de cidadãos, a fim de valorizar os seus conhecimentos e práticas desenvolvidas por populações que vivem e trabalham no campo. Nota-se que essa concepção, iniciada durante a década de 1960, distanciou-se do viés

rural incutido em épocas anteriores, que visava apenas a preparação dos cidadãos para atender interesses agrários (Camacho, 2020).

Santos e Nunes (2020) destacam que esse movimento trouxe consigo alguns interesses próprios, os quais podem ser elencados abaixo, tendo por base as noções literárias emitidas pelas autoras:

a) *Promoção da Valorização da Cultura e da Identidade Camponesa*: buscou-se romper com os sistemas pretéritos e postos à época, de modo a implementar um sistema mais inclusivo, que pudesse valorizar a cultura, os saberes e as tradições das populações rurais, reconhecendo as peculiaridades desse público, a fim de que a educação reconhecesse a importância desses aspectos para a formação educacional, tendo por base a construção de uma cidadania e identidade das comunidades rurais;

b) *Promoção de uma Educação Contextualizada*: o movimento trouxe consigo a busca pela defesa de uma educação que sintoniza os seus processos com as necessidades e realidades das populações rurais, de modo a incorporar no conteúdo programático práticas que passassem a refletir a vida no campo, para contribuir, assim, para um desenvolvimento mais sustentável e inclusivo para essas comunidades;

c) *Promoção da Universalização à Educação*: outro interesse do movimento foi a ruptura com as barreiras históricas da exclusão educacional, o que promoveu, então, o acesso universal a uma educação de qualidade, de forma igualitária-equitativa e que tem por foco as populações rurais, incluindo o direito a diferentes níveis de formação educacional, como o infantil, o fundamental, o médio, o técnico e o superior;

d) *Unificação de uma Reforma Agrária com a Educação*: o movimento se vinculou com a Reforma Agrária, de forma que esteve, assim, diretamente ligado com as lutas da época por essa reforma e, então, passou a defender a integração entre a educação e a luta pela terra no país como instrumentos de transformação social e promoção da justiça;

e) *Maior Foco na Formação de Professores*: teve-se por objetivo, ainda, a estimulação de um maior foco para a formação dos professores, o que incluía, nessa formação, a capacitação para ministrar conteúdos e práticas dentro da perspectiva da Educação do Campo, de forma a promover capacitações, cursos e iniciativas de reconhecimento e valorização para o magistério rural;

f) *Promoção de Maior Inclusão e Diversidade*: em busca, novamente, da ruptura com as origens históricas, o movimento trouxe o interesse de promoção de uma educação inclusiva para as populações rurais, de modo a respeitar, assim, a diversidade

dessas comunidades, de modo a se promover, dentro do sistema educacional e social, uma maior igualdade de oportunidades, além do combate à discriminação e exclusão social.

Nessas linhas de interesses trazidos pelo movimento Educação do Campo no Brasil, tem-se a busca pela promoção de uma maior inclusão sócio-educacional, tendo por contraponto um passado histórico marcado pela discriminação e exclusão das populações rurais do contexto da formação educacional (Camacho, 2020). Cerioli *et al.* (2011) citam que tal movimento foi estimulado justamente pelas raízes de desigualdades educacionais no país, as quais submeteram as populações rurais a amplas assimetrias na formação educacional. Dessa forma, o movimento da Educação do Campo buscou romper com esse passado, visando, assim, a singularidade de uma formação educacional mais adequada para tais populações (Camacho, 2020).

Lombardi e Saviani (2022) mencionam que o movimento foi gestado dentro de um contexto social especificamente delineado por influências de ideologias políticas aplicadas sobre as políticas educacionais do país. Políticas, essas, que promoveram amplas desigualdades educacionais e também sociais, comprometedoras da formação educacional de cidadãos que moravam em áreas rurais (Piletti; Piletti, 2021). Santos e Nunes (2020) observam ainda, que o movimento pela Educação do Campo foi fomentado pelas dificuldades das populações rurais para acessar o sistema educacional e, além disso, pelas exclusões produzidas dentro das próprias salas de aula, que desconsideravam as peculiaridades do campo.

Para recuperar mais amplamente o contexto educacional no qual a Educação do Campo foi gestada, é preciso retomar, uma vez mais, as questões políticas de épocas anteriores. Cerioli *et al.* (2011) mencionam que o sistema educacional posto na época continuou a ser excludente e marcado pelo alto teor de privatização e elitização da educação. Por outro lado, a educação pública ora existente nesse período foi marcada pela opressão de um sistema político que delineou uma educação militarizada (Lombardi; Saviani, 2022).

De acordo com Medeiros (2019), a educação, durante o período da ditadura militar no Brasil, entre os anos de 1964 e 1985, assumiu um viés político ideológico de controle e de poder:

[...] a ditadura militar brasileira utilizou a educação como um instrumento político. [...] as reformas realizadas e a inserção de novas disciplinas ufanistas e cívicas no currículo educacional, também o controle do conteúdo e da produção de livros didáticos, a censura de materiais e a perseguição de docentes que não seguissem a “cartilha” educacional do governo, além do verdadeiro empobrecimento científico

na formação dos professores das disciplinas de humanidades, que acabou por gerar um problema ainda atual, décadas após o fim do regime militar: a desvalorização salarial da classe dos professores. Em virtude da formação rápida em licenciaturas curtas, aumentou consideravelmente o número de profissionais no mercado de trabalho, transformando-se em mão de obra para o sistema educacional da ditadura. Por isso, em virtude desse aumento na quantidade de mão de obra, houve também um barateamento, uma desvalorização salarial (Medeiros, 2019, p. 227).

A ditadura militar brasileira transformou a educação à época em mecanismo político de controle e de opressão. Lombardi e Saviani (2022) consideram que, nesse contexto educacional, a exclusão ficou ainda mais ampla, principalmente para as classes ou grupos sociais mais vulnerabilizados. Houve, então, ampliação significativa das desigualdades entre as populações urbana e rural, o que provocou assimetrias ainda mais desiguais para os cidadãos rurais (Santos; Nunes, 2020). Essa desigualdade, que assim se acentua, teve origem, para Piletti e Piletti (2021), na própria estruturação histórica da educação brasileira, a qual utilizou-se sempre de modelos urbanos e metropolitanos para construir as políticas educacionais do país.

Além da ausência de consideração de longa data em relação às peculiaridades das populações do campo, Camacho (2020) destaca que, durante a vigência da ditadura militar brasileira, as populações rurais foram ainda mais oprimidas, retraídas a um menor patamar de acessibilidade e usufruto de direitos, a exemplo do próprio direito educacional. Medeiros (2019, p. 2016) também destaca que os próprios livros didáticos, disponibilizados à época, “apresentavam uma realidade ilusória da sociedade brasileira, especialmente após 1964, mascarando questões sociais latentes e buscando justificar as ações governamentais”. Sob essa concepção histórica, os veículos de formação educacional passaram a implementar uma ideologia que destoava da realidade brasileira posta no período ditatorial (Lombardi; Saviani, 2022).

Souza (2018) informa que a ditadura militar foi um golpe de estado aplicado em um período em que a economia nacional passava por uma grave crise e, sob o comando dos militares no governo, foram aplicadas reformas desastrosas para diferentes campos sócio-econômicos, incluindo o campo educacional. O referido autor observa ainda que as reformas educacionais implementadas pela ditadura militar no Brasil tinham, por objetivo direto, a expansão da escolaridade mínima para o máximo possível de pessoas (Souza, 2018). O problema desse objetivo, para Lombardi e Saviani (2022), é que a educação continuou a ser excludente e, nas concepções de Santos e Nunes (2020), essa exclusão educacional foi mais severa para populações específicas, como as populações rurais. Houve, ainda nesse período, além da exclusão, o sucateamento educacional, que, para Piletti e Piletti (2021), foi

estimulado pela banalização da formação de professores e pela alta quantidade de mão de obra no mercado, além de salários mais baixos pagos a esses profissionais. Sobre esse ponto, Souza (2018, p. 28) afirma que:

[...] a educação pública no Brasil antes das reformas feitas pelos militares era de excelente qualidade. O problema era que a essa educação só tinham acesso as elites privilegiadas. Nesse sentido, a democratização da educação não foi acompanhada pela qualidade. Já que a escola pública, com essas reformas, se tornou precária e na prática não tem qualidade nenhuma, as elites não precisam se preocupar. Os privilegiados financeiramente têm as escolas particulares, plenamente chanceladas pelo Estado em 1961. Foi assim que se planejou a educação para todos. Os pobres ficaram com o mínimo e os ricos continuaram com acesso exclusivo à educação de qualidade.

Extraí-se disso duas noções relevantes para a abordagem deste capítulo. A primeira noção é a de que a educação anterior ao período da ditadura brasileira possuía maior qualidade, mas era amplamente elitista. Já a segunda noção, também confirmada por Lombardi e Saviani (2022), traz consigo a indicação de que, com a democratização maior feita pelas reformas educacionais providas pela ditadura, veio a redução da qualidade educacional do país. Noções, essas, que confirmam os indicativos de Piletti e Piletti (2021), bem como de Lombardi e Saviani (2022), os quais sustentam que o contexto educacional durante a ditadura militar foi de sucateamento, principalmente, para a qualidade da educação, além de permanecer excludente, de modo que houve uma utopia quanto à inclusão ora posta.

Sobre a educação oferecida para a população do campo nessa época, Cordeiro e Pinho (2021) indicam que houve a incidência de uma ampla falta de atenção para as especificidades e necessidades das populações rurais, o que ampliou ainda mais as desigualdades educacionais e sociais entre as massas populacionais urbana e rural. Também, para Cerioli *et al.* (2011), o período da ditadura militar no Brasil ampliou os desafios e as lacunas do acesso à educação pelas populações rurais. Das obras de Cerioli *et al.* (2011) e de Santos e Nunes (2020), dentre outros autores consultados, é possível extrair alguns desses desafios e lacunas:

a) *Falta de Infraestrutura Escolar nas Regiões Rurais*: em muitas comunidades rurais, inexistia infraestrutura adequada para a promoção da educação. Além disso, materiais didáticos eram inadequados, além da não disposição de transporte para que esta população pudesse deslocar-se aos centros urbanos, dentre outras questões (Santos; Nunes, 2020);

b) *Desigualdade de Acesso e Permanência nas Escolas*: ampliou-se as desigualdades de acesso e permanência nas escolas para as populações de zonas rurais, que, em comparação com as populações urbanas, encontravam dificuldades limitantes ao acesso e permanência nas escolas e universidades, a exemplo das dificuldades de deslocamento, indisponibilidade de

acesso à educação infantil e outras, o que ampliou significativamente a evasão escolar e o analfabetismo entre estas populações (Cerioli *et al.*, 2011);

c) *Descontextualização do Currículo Educacional*: não diferente dos demais períodos históricos pelos quais a educação passou, na vigência do período ditatorial, a descontextualização do currículo educacional para abranger realidades sociais experimentadas por grupos populacionais específicos, como a realidade das populações rurais, continuou a ser um fato excludente, ampliado pela descredibilização da cultura, dos saberes e da tradição desses cidadãos, com modelo de currículo que continuava a privilegiar as populações urbanas e metropolitanas e que não dialogava com as experiências e vivências do campo (Santos; Nunes, 2020);

d) *Falta de Formação Adequada para Professores*: a ausência de formação específica de professores para atender às demandas do campo continuou a ser um grande problema para a inclusão dos cidadãos rurais em um sistema educacional igualitário e equitativo. Isso promoveu, assim, assimetrias entre as práticas educacionais e as reais necessidades dessas populações, de modo a descontextualizar as experiências vividas em sala de aula, a descredibilizar os saberes por eles obtidos nas experiências no campo, o que comprometeu, então, a uniformização da qualidade da aprendizagem dentro do binômio urbano-rural (Magalhães; Moura, 2020);

e) *Ampliação da Invisibilidade Cultural e Social*: com a falta de meios incluídos, ampliou-se a invisibilidade cultural e social das populações do campo no contexto educacional, ou seja, desconheceu-se o valor dos modos de vida dessas populações, de maneira que não os fizeram referência nas políticas e práticas educacionais ora postas, o que repercutiu na produção de estereótipos preconceituosos, os quais fortaleceram a discriminação para com cidadãos que residiam em zonas rurais (Santos; Nunes, 2020);

f) *Desvinculação da Realidade Educacional da Rural*: nesse período, como fruto do fortalecimento da educação urbana, a educação ofertada para as populações rurais, em distintos cenários apresentava desvinculação da realidade experimentada por cidadãos do campo, ou seja, não estava, assim, relacionada com as demandas e necessidades específicas desse público. Isso eliminou, das práticas educacionais direcionadas a eles, os traços ambientais, culturais, econômicos e sociais (Camacho, 2020).

De acordo com Cerioli *et al.* (2011) a educação destinada ao campo, de forma específica, nunca tinha sido uma realidade dentro do sistema educacional brasileiro e, por isso, sempre existiram dificuldades que promoveram o incesso, a alta taxa de analfabetismo, a menor qualidade de ensino para essa população e outras questões promotoras de

desigualdades educacionais existentes entre as populações urbana e rural. Todavia, como sustentado por Camacho (2020), os impactos provocados pelas políticas educacionais produzidas durante a ditadura militar no país, os quais implicaram na redução da qualidade educacional, no uso da educação como veículo de poder e outras demandas deletérias, ampliaram ainda mais as desigualdades e discriminação para as populações do campo.

Foi justamente em um cenário de ampliação da caoticidade das questões educacionais para as populações rurais que as revoltas sociais foram estimuladas, passando, então, a se pleitear pela democratização de inúmeros direitos, dentre eles, o direito à educação (Lombardi; Saviani, 2022). A partir disso, foram estimulados, a partir da década de 1960, e fortalecidos, na década seguinte, os movimentos sociais para pleito da democratização do acesso e usufruto aos direitos humanos e sociais no país, incluindo o direito de acesso a uma educação igualitária e equitativa para as populações rurais (Santos; Nunes, 2020). Nesse período, Magalhães e Moura (2020) apontam que o movimento Educação do Campo se originou, de modo que ele foi sustentado pelo apoio basilar do Movimento dos Sem Terra (MST), que também foi a base para as lutas em prol da Reforma Agrária.

2.2 MST e a reivindicação de uma educação diferenciada para o campo

O ambiente do campo possui particularidades e matrizes culturais específicas, de modo que esse é um espaço de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, identidades, histórias e produção das condições de existência social (Santos; Nunes, 2020). Portanto, é incumbência da Educação do Campo fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes (Camacho, 2020). Embora o Brasil seja um país de origem agrária, a Educação do Campo, historicamente, não foi contemplada por diretrizes legais, visto que não foi lembrada pelos textos constitucionais até 1891, o que evidencia o descaso com essa parcela da população (Lombardi; Saviani, 2022).

O panorama histórico deixou um quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo em relação ao capital humano disponível para o trabalho pedagógico, à infraestrutura e aos espaços físicos inadequados, bem como escolas mal distribuídas geograficamente, condições trabalhistas precárias, baixos salários, ausência de formação inicial e continuada adequada ao exercício docente nesse ambiente e, não menos grave, uma organização curricular descontextualizada com essa realidade (Molina; Antunes-Rocha; Martins, 2019). A mudança desse contexto teve início a partir de 1980, quando a sociedade, articulada com movimentos sociais em favor da educação popular, incluiu a Educação do

Campo como um dos fatores estratégicos para a redemocratização do país, o que acabou ratificado pela Constituição brasileira de 1988, em que conta a promoção de educação multicultural que respeite as particularidades regionais (Ghedini, 2015).

A partir da década de 1990, o panorama da educação nacional passou a dar sinais de mudança, impulsionado pela pressão dos movimentos sociais e sindicais, especialmente o MST, em favor da construção de políticas públicas para a população do campo, propondo ao poder público uma educação significativa, desvinculada do modelo urbano capitalista e uma estrutura agrária que usa a terra apenas como instrumento de exploração, subordinada ao modelo de acumulação do capital (Souza, 2016).

Desde o começo da trajetória do Movimento dos Sem Terra, que tinha como principal objetivo a luta e conquista pela terra, ficou perceptível que a terra não era o suficiente, haja vista que grande parte da população camponesa no país era analfabeta ou tinha baixa escolaridade. Segundo os Dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua, existem ainda 11 milhões de analfabetos no Brasil, sendo que a maior concentração está no meio rural (IBGE, 2019).

Assim sendo, considerando que tal movimento social se apoiava em diversos princípios — que eram básicos para a vida das pessoas nos assentamentos, como, por exemplo, a alimentação das pessoas, bem como que elas tivessem um pedaço de terra para manter o sustento da casa e produzir seu próprio alimento; moradia, estradas, água, energia elétrica etc. —, também estava, no horizonte de reivindicações do movimento, um acesso qualificado da população do campo à cultura e à educação. Assim, o MST busca criar escolas para as crianças, jovens e adultos, escolas perto dos assentamentos, de fácil acesso (Dias *et al.*, 2022). Com isso, dando continuidade nas lutas começaram a surgir demandas da população exigindo mais conhecimentos, exigindo que ocorresse o processo de escolarização. A educação passa a ser uma prioridade do movimento (Dias *et al.*, 2022).

É preciso salientar que até a articulação desses movimentos sociais, a educação para a população do campo nunca teve uma política específica, que levasse em conta o modo de vida e a cultura dessa população. A expressão “educação do campo” surgiu para nomear um movimento mais amplo, a partir de 1997, no I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária promovido pelo MST. De acordo com o *Dicionário da Educação do Campo* (Caldart *et al.*, 2012, p. 259-260), essa expressão reflete a necessidade de uma educação que atenda às especificidades das comunidades rurais, reconhecendo suas particularidades culturais, sociais e econômicas. Nesse contexto, o movimento promovido pelo MST buscou definir princípios que denotam um diferencial da Educação do Campo como expressão da população

campesina, respeitando a diversidade que lhe caracteriza. Os movimentos sociais defenderam que a educação fosse comprometida com a emancipação, que fortalecesse a cultura e os valores das comunidades campesinas e que estivesse vinculada ao projeto de desenvolvimento autossustentável (Souza, 2016).

Durante décadas, a formação destinada às classes populares do campo se vinculou a um modelo importado da educação urbana, com profundo descaso aos valores presentes no meio rural. O campo se encontrava estigmatizado na sociedade brasileira e os preconceitos, estereótipos e outras conotações, muitas vezes depreciativas, multiplicavam-se cotidianamente (Ghedini, 2015). O avanço do capital sobre a política educacional brasileira, vista especialmente nas últimas décadas, com a ação direta de suas agências organizadas, no que se destaca o Movimento Todos pela Educação, vem intensificando a subordinação da educação ao mercado, seja privatizando-a e reduzindo-a à condição de mercadoria, ou restringindo-a aos seus interesses, inclusive no contexto do campo (Silva, 2018).

Stival (2022) elucida que a Educação do Campo deve ser aquela que assume a identidade do meio rural, comprometida com um projeto político pedagógico voltado às causas, desafios, história e cultura daquele que vive e atua no campo. Assim, o conceito de Educação do Campo tem como componente identitário o protagonismo dos trabalhadores do campo e dos coletivos que os representam. Essa Educação do Campo é a materialização das lutas dos movimentos sociais do campo, em especial do MST, na forma de políticas educacionais que se desdobram nas frentes da formação inicial e continuada de professores, criação de diversos programas governamentais e financiamento da educação e da produção científica (Santos; Nunes, 2020).

Nesse processo, os problemas fáticos são investigados pelos próprios sujeitos dos movimentos e das lutas e por aqueles que pertencem à classe trabalhadora, que fazem a mediação político-pedagógica desde as universidades e demais instituições de educação superior (Souza, 2020). Para Silva (2017), a identidade da Educação do Campo, inserida em um contexto real, deve ser definida pelos seus sujeitos sociais e deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho. Contudo, isso só ocorre com investimentos em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores.

Desde o início, um dos aspectos centrais da luta do MST foi pelo direito à educação pública da população camponesa, dos acampamentos e assentamentos de reforma agrária, que promovem a Educação do Campo como estratégia de luta. Essa, por sua vez, articula a diversidade dos sujeitos do campo, reconhecendo-a como direito e identificando, na

atualidade da sociedade capitalista, o Estado como o responsável em provê-la (Silva, 2018). Silva (2018) cita ainda que a própria trajetória local do MST demonstra a indissociável relação entre a luta pela terra e a luta por educação, de tal forma que não é possível recuperar a história da educação do MST desvinculada da história da luta pela terra e da própria formação do movimento.

Apesar das pautas específicas serem apontadas pelas necessidades identificadas na caminhada da construção da reforma agrária, não é possível dissociar as lutas locais por educação da população camponesa, do movimento nacional em defesa de políticas públicas de Educação do Campo, o qual, por sua vez, insere-se nas lutas gerais por educação no Brasil (Dantas; Schneider, 2015).

Frente a isso, as mobilizações em torno da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as ascensões das lutas sociais no campo de evidente protagonismo dos movimentos sociais, em particular o MST, constituíram o período de constituição da Educação Campo como concepção e como política educacional brasileira. Seu marco de criação foi a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, em Luziânia, no Estado de Goiás, promovida pelo MST (Silva, 2018).

A partir desse marco, avanços significativos na política educacional brasileira, no sentido de instituir a Educação do Campo como política pública, podem ser percebidos (Santos; Nunes, 2020). É nesse contexto que o MST, em um primeiro momento focado na luta pelo direito à educação escolar, na organização das escolas e do próprio setor de educação nos assentamentos e acampamentos, desloca-se para a discussão do projeto de educação das escolas dos assentamentos do MST (Dias *et al.*, 2022). O movimento ultrapassa a luta por escolas para os assentamentos e acampamentos, colocando em pauta também a construção de uma escola diferente, vinculada ao campo e à luta pela reforma agrária (Silva, 2018).

Frente a isso, a partir da compreensão da educação escolar como direito, a luta passa pela institucionalização da Educação do Campo como política pública, cuja reivindicação ultrapassa a garantia do acesso, chegando à disputa do projeto de educação (Silva, 2018). Nessa linha, uma das primeiras experiências implementadas foi a escola itinerante, que é uma escola pública que acompanha o deslocamento das famílias que vão para os acampamentos e garante, às crianças, jovens e adultos acampados, a possibilidade de resgatar a dignidade e o direito à educação (Dias *et al.*, 2022).

Na perspectiva defendida pelo MST, a educação é mais do que escola, de modo que deve ser reconhecida a importância da práxis político-educativa realizada nos diversos espaços e atividades organizativas, de autoformação política da classe trabalhadora

camponesa, além de compreender, também, a importância da educação escolar na contemporaneidade, da sua importância para a reforma agrária e para os trabalhadores (Silva, 2016). Para Dias *et al.* (2022), essa educação precisa ser diferenciada, pois a educação se torna elemento essencial nesse processo de humanização e transformação social, portanto, ela deve ser atrelada à realidade de cada espaço. Assim, a educação no campo deve ser desenvolvida conforme as demandas da população camponesa.

Ao colocar-se diante da escola, a partir das necessidades encontradas na luta pela terra e por reforma agrária, em um movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade, na perspectiva do polo do trabalho, ficam explícitos os limites e a inadequação do projeto de educação escolar hegemônico, pois o que está em questão é uma educação libertadora, formadora de um novo homem e de uma nova mulher, para a construção de um novo mundo (Dantas; Schneider, 2015).

Na esfera fática, a concretização do direito e da disputa do sentido é a luta que parte da necessidade de escolas para as crianças sem terras e avança em direção à educação de jovens e adultos, à educação de nível médio e profissional da juventude, à formação de educadores (Santos; Nunes, 2020). À proporção que os desafios se apresentam, o movimento vai buscando soluções criativas na sabedoria popular, no acúmulo das experiências e elaborações teóricas da classe trabalhadora, na própria caminhada dos Sem Terra em movimento, com avanços e recuos, a depender da correlação de forças e da organização dos sujeitos em cada conjuntura (Silva, 2018).

A luta por escolas é uma das primeiras necessidades das famílias sem-terra acampadas e assentadas e a crítica promovida ao projeto de escola hegemônica logo expõe o desafio para além do direito (Santos; Nunes, 2020). De maneira geral, nota-se um avanço na oferta do ensino fundamental no Brasil, especialmente nas duas últimas décadas, quando ele consegue alcançar praticamente sua universalização, inclusive no campo, em resposta às lutas sociais, mas também em virtude dos condicionamentos dos organismos multilaterais ao Estado, interessados na elevação desse nível de escolarização (Silva, 2018).

Todavia, o avanço nesse nível de educação escolar nos assentamentos de reforma agrária, em decorrência das lutas do MST no Estado, ainda não consegue efetivamente suprir as demandas dos assentamentos e promover uma real universalização da educação no campo (Silva, 2016). Dos avanços perceptíveis nesse contexto, destacam-se o vínculo do conhecimento escolar com a atualidade, com a realidade camponesa, com a cultura, o trabalho e as lutas, em busca de relacionar teoria e prática, conhecimento científico e saber popular; a centralidade do trabalho como princípio educativo, com foco para atividades produtivas

camponesas, de base agroecológica; a organização coletiva, autônoma e participativa dos sujeitos; e a formação integral, com diversificação de tempos e espaços educativos, que contemplem a multidimensionalidade do ser (Silva, 2018).

Outra frente importante nessa construção da Educação do Campo promovido pelo MST é a Educação de Jovens e Adultos. Frente ao significativo índice de analfabetismo nos assentamentos e com as novas necessidades que a realidade da reforma agrária apresenta, o movimento busca alternativas para alfabetização e elevação da escolaridade dos acampados e assentados. Isso tem se efetivado, na maioria das vezes, através de projetos e campanhas (Souza, 2020). Por ser a iniciativa com maior autonomia do Movimento na coordenação dos projetos, as experiências de Educação de Jovens e Adultos são colocadas como uma forte marca da educação popular, através dos círculos de cultura freireanos. Então, com o método dos temas geradores, vincula-se a alfabetização com a cultura, com o trabalho e com as lutas sociais (Silva, 2018).

Assim sendo, é notório que a educação no campo é um dos pontos de destaque colocados pelo MST, a educação é a base da sociedade, da construção de ideais e dos processos de luta, além de ser um direito básico do cidadão. Nessa linha, o movimento defende a importância de uma educação para o campo voltada a atender suas necessidades.

2.3 Marcos legais da Educação do Campo no Brasil e no Mato Grosso

Após as lutas estabelecidas não apenas pelo movimento Educação no Campo, sob comando do MST, mas também por todos os demais movimentos que se uniram para pleitear a democratização dos direitos no Brasil, ocorreu a ruptura com o cenário ditatorial (Lombardi; Saviani, 2022). Ruptura, essa, que teve início a partir do ano de 1986, quando o governo ditador foi destituído do controle político do país. Passou-se a discutir, a partir desse ano, a proposta de democratização dos direitos humanos e fundamentais no Brasil, de modo a se reformular a própria norma constitucional em vigência (Romanelli, 2014). Proposta, essa, que iria ressignificar toda a estrutura do direito à educação no Brasil (Piletti; Piletti, 2021).

Santos e Nunes (2020, p. 23) indicam que, com “a abertura política na década de 1980, a educação institucionalizada começou a discutir aspectos que foram censurados nos tempos de ditadura, como a importância da democracia e a cidadania”. Essas discussões tomaram por parâmetro normas internacionais, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada desde 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil se tornou signatário (Lombardi; Saviani, 2022). O texto da carta compromete cada

indivíduo e cada órgão da sociedade a esforçar-se

[...] *por meio do ensino e da educação*, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos (ONU, 1948, s.p., grifo nosso).

Notoriamente, a DUDH se refere à educação como um meio de progresso na promoção da disposição e manutenção do usufruto aos direitos humanos, dentre os quais a educação também é tida como um direito fundamental (ONU, 1948). Valendo-se dessa indicação e de outras à nível internacional, Santos e Nunes (2020) mencionam que, como fruto das lutas travadas pelos movimentos sociais brasileiros, incluindo o movimento pela Educação do Campo, no ano de 1988, o constituinte promulgou a nova norma constitucional ora em vigência no país.

O preâmbulo da Constituição Federal (CF) de 1988, ainda que sem valor normativo, serve de base para se compreender qual a função do Estado Democrático de Direito ora estabelecido na atual República brasileira. Por isso, o seu texto é destacado abaixo, na íntegra:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um *Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional*, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (Brasil, 1988, grifo nosso).

Instituiu-se, assim, um Estado destinado a assegurar (pelo menos na intenção) o acesso e usufruto igualitário aos direitos humanos fundamentais e sociais incluídos na atual norma constitucional (Brasil, 1988). Por vez, a CF de 1988 é vista como o principal marco legal para a Educação do Campo em todo o Brasil, isso porque:

Art. 205. A educação, *direito de todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, grifo nosso).

O grifo acima sinaliza a efetivação normativa da tão pleiteada universalização da educação no país, tornando-a um direito universal, ou seja, que deve ser concedido a todo e qualquer cidadão, sem distinção ou discriminação de qualquer natureza (Brasil, 1988). Em seu art. 6º, a mesma norma inclui a educação no rol dos direitos sociais, também de natureza

fundamental, sendo ele visto como um direito elementar que integra o mínimo existencial, ou seja, o conjunto de direitos mínimos que um cidadão precisa ter acesso para ter uma existência e vida digna em sociedade (Brasil, 1988; Cordeiro; Pinho, 2021). Primou-se ainda pela primariedade do sistema público de ensino, atribuindo ao Estado o dever de prover as condições de acesso e permanência, alocando o ensino privado como suporte (Lombardi; Saviani, 2022).

Já no art. 1º, inciso III, a CF de 1988 aponta a dignidade humana como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, de modo que ela é atendida pela concessão e manutenção de um acesso e usufruto igualitário e equitativo dos direitos e garantias constitucionais para todos os cidadãos (Brasil, 1988). No âmbito do art. 206, e respectivos incisos, da CF de 1988, tem-se os princípios que passaram a reger a educação nacional a partir de então. Dentre eles, são relevantes, para este estudo, os seguintes:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - *igualdade de condições* para o acesso e permanência na escola;
II - *liberdade de aprender*, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - *pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas*, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
[...]
VII - *garantia de padrão de qualidade* (Brasil, 1988, grifos nossos).

Delineou-se, assim, um sistema nacional de educação regido pela necessidade de promoção de condições igualitárias de acesso e permanência, que disponha da liberdade de aprender e ensinar e que valorize o pluralismo de ideais e das concepções pedagógicas, bem como assegure a garantia do padrão de qualidade (Brasil, 1988). Ao menos do ponto de vista legal, encaminhou-se, dessa forma, para a superação das dificuldades mencionadas por Camacho (2020), Santos e Nunes (2020), bem como por outros autores analisados por esta pesquisa, os quais distanciavam a qualidade educacional rural da urbana, bem como excluía do sistema educacional grupos populacionais específicos, a exemplo das populações rurais.

Como fruto do reconhecimento constitucional da diversidade étnico-cultural no país, no ano de 1996, foi promulgada a Lei n. 9934, que ficou conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). Para Santos e Nunes (2020), a LDB passou então a valorar a relevância da Educação do Campo, tratando-a como uma modalidade específica de ensino, determinando que o currículo da Educação Básica complementasse os seus conteúdos com abordagens que valorizem a diversidade cultural e social do país, principalmente a diversidade rural. É no âmbito do art. 28, e em seus respectivos incisos e

parágrafos, que a LDB traz as seguintes menções normativas aplicadas como um dos marcos legais nacionais para a Educação do Campo:

Art. 28. *Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:*

I - *conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância;*

II - *organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;*

III - *adequação à natureza do trabalho na zona rural.*

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 1996, grifos nossos).

Pela primeira vez na legislação pátria, a Educação do Campo é considerada de forma expressa, dedicando-se a ela os dispositivos acima destacados (Brasil, 1996). De acordo com os grifos aplicados no recorte textual, a Educação do Campo deve ser ofertada com as devidas adaptações, capazes de atender às peculiaridades da vida rural de cada região do país, de tal maneira a diversificar, assim, os conteúdos curriculares, as metodologias de ensino, com organização escolar própria e com adequação à natureza do trabalho exercido na zona rural (Brasil, 1996). Cerioli *et al.* (2011) consideram que esse dispositivo da LDB consagrou, no ordenamento jurídico brasileiro, o segundo principal marco legal de caráter nacional destinado à Educação do Campo, amparado pelos interesses da CF de 1988.

No ano de 1998, por sua vez, foi promulgado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que trouxe como objetivo a promoção da educação básica, profissional e superior nas áreas que integram a reforma agrária (Santos, 2013). Segundo Cerioli *et al.* (2011), esse programa contribuiu para ampliar a melhoria das condições de vida e do trabalho no campo, além de trazer, também, contribuições para o contexto educacional dessas populações, fatos, esses, que apresentam relação reflexa, em que o segundo beneficia o primeiro e vice-versa. Teve-se, com isso, a consolidação do movimento Educação do Campo no Brasil, que integralizou a Educação do Campo com as questões da Reforma Agrária no país (Camacho, 2020).

Já no ano de 2005, é indicado que foi criado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que tem por objetivo específico a ampliação e o fortalecimento da Educação do Campo em todo o território nacional, em busca da promoção do acesso, da permanência e do sucesso escolar para as populações rurais. Esse programa específico

fortaleceu os marcos legais nacionais dedicados à Educação do Campo e ampliou a capacidade em políticas públicas voltadas para a efetivação do interesse sustentado pelo próprio art. 28 da LDB de 1996 (Santos; Nunes, 2020). Por se tratar de uma questão de origem histórica, Magalhães e Moura (2020) mencionam que essas políticas públicas serviram de aporte para que a Educação do Campo fosse conduzida de modo a satisfazer as necessidades atreladas a ela.

Pode-se, aqui, ainda no rol dos marcos legais nacionais para com a Educação do Campo no Brasil, destacar o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, o qual passou a disciplinar objetivos a serem alcançados pela Educação Básica no Brasil (Brasil, 2014). Apesar de não mencionar expressamente a Educação do Campo em seu texto normativo, o PNE trouxe consigo o objetivo da inclusão educacional que, de acordo com Cerioli *et al.* (2011), pode ser aplicado por analogia para a inclusão social no contexto educacional. Isso engloba, assim, a própria inclusão das populações rurais em um sistema educacional, condizente com suas necessidades específicas.

Por fim, ainda no conjunto de marcos legais nacionais para a Educação do Campo, é oportuno citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 (Brasil, 2017). De acordo com parte do texto dessa norma, a Educação Básica deve considerar algumas decisões para que, igualmente, a organização de currículos e propostas pedagógicas sejam:

[...] adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos (Brasil, 2017, p. 15, grifos nossos).

Nota-se que a BNCC de 2017, como indicam nossos grifos, passou a mencionar de forma expressa a necessidade de os currículos e práticas pedagógicas da Educação Básica considerarem questões como a cultura, as necessidades, as tradições e outras questões interculturais de distintas populações, incluindo as populações rurais no ensino nacional (Brasil, 2017). Santos e Nunes (2020) mencionam que a BNCC passou, então, a conduzir a proposta de estruturação curricular das propostas pedagógicas destinadas à educação básica,

sustentando a necessidade de diversificação dos conteúdos e práticas para promover uma educação mais aproximada das realidades de grupos populacionais existentes, como as populações rurais.

As decisões a serem consideradas são indicadas pela BNCC, sendo elas: a) a contextualização dos conteúdos e dos componentes curriculares; b) a decisão sobre as formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares; c) a seleção e aplicação de metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas; do conhecimento e prática de situações e procedimentos motivadores; e) a construção e aplicação de procedimentos de avaliação formativa de processo e de resultado; f) a seleção, produção, aplicação e avaliação de recursos didáticos e tecnológicos de apoio; g) a criação e disponibilização de materiais de orientação aos professores; e h) a manutenção de processos contínuos de aprendizagem sobre a gestão pedagógica e curricular (Brasil, 2017).

Traçando aqui um recorte ao campo territorial de interesse desta pesquisa, que é o estado do Mato Grosso (MT), é preciso destacar que o primeiro marco legal para a Educação do Campo nessa região foi o Programa Estadual de Educação do Campo. Esse teve por finalidade a promoção dessa modalidade educacional específica na região, adequando-a às necessidades e realidades das populações rurais *in loco* (Machado; Coutinho, 2022).

Machado e Coutinho (2022, p. 5) ressaltam que esse programa foi o divisor de águas no estado do MT para estimular a implementação da Educação do Campo no estado. Além desse, os autores mencionam como marcos legais estaduais “as resoluções nº 01/2002 e nº 02/2008 e o Decreto Federal nº 7.352/2010 – e em âmbito estadual – a resolução nº 126/2006/MT e as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso – OC’s, com foco na seção da Educação do Campo”. De acordo com as diretrizes normativas desses dispositivos, o estado do MT deve implementar programas e ações voltadas para a promoção da Educação do Campo, nesse território, em observância às diretrizes de diplomas normativos educacionais vigentes para todo o país, bem como com a finalidade de promover meios de efetivação da Educação do Campo no estado do MT (Machado; Coutinho, 2022).

3 PRESSUPOSTOS FREIREANOS PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO CRÍTICA, HUMANIZADORA E LIBERTADORA

As reflexões freireanas produziram novas concepções que estimularam novas posturas para as práticas pedagógicas. Em vista do interesse maior desta pesquisa, este capítulo busca resgatar aspectos do pensamento político-pedagógico de Freire que podem servir como base para a consolidação de uma Educação do Campo crítica, humanizadora e libertadora. Começa-se, no entanto, com algumas considerações gerais sobre o alcance e a atualidade das ideias de Freire.

3.1 A atualidade de Freire para a Educação do Campo

Um dos indicativos da força vigente da pedagogia de Freire se mostra na influência que exercem em outros pesquisadores do campo educacional. Na mesma linha de pensamento freireano, outros autores renomados, como Isabel Alarcão (2001), Michel Apple (1982) e outros, posicionaram-se a favor de modificações na condução da escola contemporânea e, portanto, seus pensamentos serão utilizados neste capítulo para a construção de uma maior dialeticidade com as premissas pedagógicas de Paulo Freire. Da obra produzida por Alarcão (2001, p. 15), é possível extrair o seguinte fragmento textual:

A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros (Alarcão, 2001, p. 15, grifo aplicado).

De certo que, conforme enfrentado pelo grifo acima, por anos, a escola e a educação adotou e ainda adota um viés centralista de pensamento educativo que tem por enfoque a atuação unilateral provida pelo educador em sala de aula (Freire, 2011). Além disso, tem-se o entendimento de que tal educação, em sua base axiológica, concentra-se na transmissão bancária de conhecimentos. Para Freire (2011), a educação bancária é opressora, pois serve ao capitalismo e tem por razão a formação de sujeitos sociais mecanizados, amoldados para interagirem em sociedade da forma que a classe dominante espera. Razão, essa, pela qual Sena (2022), valendo-se das críticas freireanas sobre a educação bancária regida pelo sistema tradicional de ensino ainda vigente em sistemas educacionais como o brasileiro, menciona que esse tipo de transmissão do saber não emancipa o aluno.

Em Freire (2011), apresentam-se elementos que mostram que a educação bancária, ao invés de emancipar os sujeitos, torna-os réplicas de um sistema capitalista que se utiliza da escola para educar os sujeitos em suas formas de manifestação e representação social. Ou seja, nesse modelo de educação tradicionalista, busca-se a formação de sujeitos que se comportem dentro do sistema, que não possuam condições de enfrentá-lo para prover as mudanças necessárias (Sena, 2022). As críticas de Freire (2011), voltadas ao sistema tradicional de educação, encontram assento na emissão de pensamentos providos por outros autores clássicos, a exemplo de Piaget (2010), que passou a defender um modelo de educação que aproxima os educandos dos respectivos objetivos de aprendizado, para, então, ressignificar a aprendizagem. Para a teoria piagetiana, quanto mais próximo os educandos estão dos objetos de aprendizagem, mais o aprendizado por eles adquirido será significativo e duradouro (Piaget, 2010).

Sob uma educação bancária, Freire (2011) sustenta que a educação jamais poderá emancipar os sujeitos; ao contrário, irá unicamente domesticá-los. Entende-se por emancipação, de acordo com os ensinamentos freireanos, a formação educacional que provenha para os sujeitos algumas capacidades básicas, elementares para uma interação social mais autônoma e proativa, dentre elas, a capacidade crítica provida a partir da dotação de uma maior consciência de mundo nesses sujeitos, o que será capaz de libertá-los das amarras sociais sustentadas pelo sistema bancário de ensino construído e ainda mantido, em grande parte (apesar das novas roupagens), na relação de ensino-aprendizagem pelos interesses capitalistas (Freire, 1967). Se Freire (1992) tece a sua tese por uma pedagogia da esperança, uma vez que menciona que a educação é condutora de uma formação promissora para que os sujeitos alterem realidades de mundo deletéria, ao comparar esse entendimento aos demais pressupostos emitidos por ele, percebe-se o declínio de uma educação bancária rumo à satisfação dessa finalidade contemporânea.

Critica-se a educação bancária justamente por causa da mecanização e padronização da formação humana social em favorecimento do capital (Silva, 2021). Traz-se, com esse tipo de educação, uma ideologia capitalista que visa adequar os comportamentos humanos aos interesses da classe dominante, da nata que dirime todas as nuances do capitalismo posto (Sena, 2022). Para Freire (1967), a ruptura com esse sistema educacional bancário é um dos maiores desafios para a educação humana, pois retoma o diálogo que ora é dispensado pelo tradicionalismo educacional que enfoca apenas na transmissão de pensamentos pré-elaborados. Nesse sentido, entende-se que:

Para o projeto do capital, o modelo de escola necessário dispensa o diálogo com a realidade concreta, evitando assim, tratar das graves contradições sociais que explicitam as desigualdades que colocam em questão esse mesmo modelo social. Para romper esse ciclo de conhecimento fragmentado, esvaziado de um sentido social transformador, defendemos fazer da escola lugar expressivo de socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, sobretudo, no campo, onde o currículo privilegiado sempre foi o mais precarizado e o mais distanciado possível de um projeto histórico “para além do capital”² (Sena, 2022, p. 169, grifos aplicados).

Sob efeitos interpretativos dos grifos acima aplicados, ao correlacionar tais entendimentos com os emitidos por Paulo Freire, é possível extrair a compreensão de que o formato educacional tradicional é baseado nos interesses do capital e, portanto, dispensa o interesse por uma formação consciente, crítica, humanizada e libertadora (Sena, 2022). Cenário esse que, para Freire (2011), é tendente ao fracasso, uma vez que a nova sociedade contemporânea deve buscar pela inovação na formação humana e social dos sujeitos, dado o alto teor da necessidade de reformulação das realidades de mundo deletérias, o que é possível a partir da ressignificação do entendimento subjetivo dos sujeitos para com o meio objetivo no qual convivem e interagem. Esses pensamentos se distanciam, então, da manutenção da educação tradicional, para pleitear por uma educação reformulada, mais livre, composta por uma liberdade subjetiva, necessária para a construção de uma educação libertadora (Silva, 2021).

Se a escola reduz a formação humana com vistas a satisfazer o interesse do capital, Freire (1987) menciona que essa escolarização será dicotômica com as realidades enfrentadas pelos sujeitos sociais, principalmente para aqueles que interagem com as classes sociais mais vulnerabilizadas. Dentre uma das realidades mais vulneráveis da sociedade brasileira, encontra-se a realidade dos grupos sociais que vivem nas zonas rurais, a qual é marcada por significações próprias, por uma histórica de resistência que não deve ser negligenciada pela educação pátria (Camacho, 2020). Cordeiro e Pinho (2021) informam que a formação educacional no campo deve considerar todas as nuances que repercutem no dia a dia desses sujeitos, tornando-as elementos de ressignificação do aprendizado adquirido em sala de aula, o qual, posteriormente, será materializado nos comportamentos desses indivíduos. Condição, essa, que, segundo Freire (1987), não é viabilizada pela educação bancária, uma vez que esse modelo dispensa os discursos que demarcam as realidades de mundo.

Freire (1985) se situa no campo da comunicação pedagógica para destacar a importância de a escola construir um diálogo duplo entre os sujeitos que interagem na relação

² A expressão “para além do capital” remete ao ensaio de István Mészáros, *A educação para além do capital* (2008), que faz objeção ao entendimento da educação como um negócio. Mészáros defende que a educação é criação, que ela deve preparar para a vida, não qualificar para o mercado.

de ensino-aprendizagem. Diálogo esse que, na Educação do Campo, em consonância com diretrizes freireanas, deve valorar as experiências e vivências dos indivíduos que lidam com esse tipo de contexto geográfico, dada toda a trajetória pretérita que traz um condão de alta significância para as realidades por eles experimentadas e que não podem ser descartadas pela escola.

No entanto, a mudança que a pedagogia precisa não é uma tarefa fácil, se for considerado a estruturação histórica de todo um sistema que, na contemporaneidade, precisa ser desconstruído para posterior reconstrução (Silva, 2021). Veiga-Neto (2007) menciona que essa desconstrução carece de um posicionamento inteligente de todos os agentes que lidam com a seara educacional e, para tal, perpassa pela necessidade de analisar, de forma crítica, a realidade posta, buscando alterá-la. O autor destaca ainda que:

É preciso, então, tentar cercá-lo [o sujeito pedagógico] e examinar as camadas que o envolvem e que o constituem. Tais camadas são as muitas práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele (Veiga-Neto, 2007, p. 113).

Da interpretação do entendimento tecido por Veiga-Neto (2007), acima apresentado, é possível extrair o entendimento de que, para que a formação educacional possa reconfigurar suas nuances de acordo com as realidades de cada grupo social ao qual se dedique, é preciso, antes de tudo, reconhecer a historicidade inerente às realidades experimentadas por tais sujeitos. Trazendo isso para a Educação do Campo, é preciso considerar toda a trajetória histórica dos sujeitos que integram essas classes educacionais, a fim de reposicionar seus valores éticos, morais e outras questões que servem para fortalecer suas identidades (Sena, 2022). Em Freire (1987), a educação identitária é uma das nuances capaz de humanizar a formação pedagógica dos sujeitos sociais, pois ela se inclina para o uso de atributos que integram as representações sociais dos sujeitos e, por meio deles, consegue fortalecer suas identificações de grupo perante toda a sociedade.

Contudo, para que a proposta pedagógica de Paulo Freire faça sentido, é preciso repensar a estrutura curricular pedagógica. Apple (1982) dedicou sua obra a criticar a homogeneização do currículo educacional ao indicar a presença de forte ideologia capitalista em suas estruturas, o que inibe a possibilidade de ressignificar os aprendizados transmitidos em salas de aulas distintas. Freire (1967) já havia apontado que a estruturação única de um currículo afeta diretamente a possibilidade de se agregar maior valorização na formação pedagógica dos sujeitos sociais por meio da integração de significados que façam sentido para

determinados grupos. O que se extrai dessa concepção em conformidade com a Educação do Campo é que esse tipo de educação carece de maior flexibilidade na sua estrutura curricular, de modo que se viabilize o manejo de instrumentos capazes de ampliar o potencial da formação consciente, crítica, humanizada e libertadora dos sujeitos do campo (Corrêa; Neves, 2021).

De acordo com Apple (2003), a produção de estímulos ao pensamento pedagógico crítico deve iniciar-se pela própria autocrítica dos sujeitos que conduzem a formação educacional, buscando, então, pela construção de uma pedagogia mais adequada a cada realidade de mundo na qual se aplica. Esta é, sem dúvidas, uma das maiores contribuições de Paulo Freire para a educação contemporânea: o enfrentamento de uma necessidade pela reformulação de uma pedagogia crítica, adequada às perspectivas reais de mundo e não apenas modelada para atender aos interesses de um Estado capital (Sena, 2022).

Para que isso seja efetivado, no entanto, é necessário que se leve adiante um enfrentamento efetivo dos obstáculos postos pela configuração atual da sociedade.

O desenvolvimento daquela estranha combinação de mercantilização e de Estado regulamentador, a passagem para a similaridade pedagógica e para o ensino e currículos acadêmicos “tradicionais”, capacidade de os grupos “dominantes” exercerem a liderança na luta em torno disso e as mudanças concomitantes no senso comum – *nada disso vai desaparecer só porque gostaríamos que desaparecesse. Todas essas questões precisam, ao contrário, ser enfrentadas de forma honesta e autocrítica* (Apple, 2003, p. 117, grifo aplicado).

Assentando os pés no chão, Apple (2003) produziu um pensamento realístico, em que mencionava que os interesses pedagógicos contemporâneos pelas mudanças na estruturação do currículo pedagógico devem passar de uma utopia requerida, para concretizar-se por meio de posicionamentos honestos e autocríticos. Isso, para Freire (2011), pode ser estimulado por meio da atuação de educadores intelectuais, os quais tenham sua formação de base voltada para uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica. O pensamento crítico pedagógico, em Freire (2011), deve se ater para a prática pretérita e o reconhecimento da prática necessária para a atualidade contemporânea, considerando ainda cada recorte de realidade existente, como aquele inerente à Educação do Campo. Sena (2022) informa que, para as mudanças expectáveis para a Educação do Campo, é imprescindível de um ávido posicionamento dos educadores, os quais lidam diariamente com as dificuldades existentes e conhecem de perto quais os valores que devem ser revistos na formação destes sujeitos.

A pedagogia de base freireana busca, antes de tudo, a autonomia dos sujeitos sociais e, para tal, ela deve ser conduzida sob uma perspectiva individualizada, a qual traga para o

contexto das salas de aula as realidades de mundo vivenciadas diariamente por esses sujeitos. Werlang e Pereira (2021) mencionam que a autonomia pedagógica em Paulo Freire traz consigo o entendimento de que a educação deve servir para libertar o ser humano, não para aprisioná-lo. No modelo de educação bancária, ao contrário da formação de sujeitos autônomos, a educação forma cidadãos engessados, que se mantêm presos aos padrões produzidos pelo capital, sobretudo por meio da classe dominante (Sena, 2022). Não se trata de endemonizar o capitalismo, tampouco a classe dominante, posto que esse é o sistema que rege toda a sociedade; mas é preciso distanciar a escola do capital, uma vez que a formação educacional deve contemplar, para além da qualificação para o trabalho, a preparação para a vida social e para o fortalecimento da subjetividade, de modo a capacitar os sujeitos para as interações que eles terão em distintos contextos socioeconômicos.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la” (Freire, 2011, p. 63).

As contribuições de Paulo Freire para a nova educação refletem positivamente para um modelo educacional que estimule os indivíduos a lidarem mais positivamente com as realidades de mundo nas quais interagem (Werlang; Pereira, 2021). Freire (2011), em um recorte específico para a Educação do Campo, modela o novo formato de pedagogia, por ele defendida, como aquela que irá formar cidadãos mais conscientes das condições sociais com as quais comunicam-se, sendo eles capazes de analisá-las de forma crítica e, mais do que isso, de interagirem de modo a alterá-las, quando necessário. O que Freire (1992) busca por meio da sua pedagogia é justamente a formação de sujeitos livres, capazes de se comportar de forma autônoma em sociedade, de contribuir para alterar ou para ressignificar suas realidades. Para se aprofundar no diálogo das perspectivas freireanas na Educação do Campo, é preciso, antes de qualquer coisa, conhecer alguns traços gerais da pedagogia de Paulo Freire, com a apresentação de conceitos relevantes para tal, como os que são destacados na sequência.

3.2 O compromisso sócio-político da pedagogia freireana

Dentre os conceitos freireanos de maior valia para a pesquisa aqui realizada, considera-se especialmente aqueles que se vinculam ao aspecto político da educação: a emancipação, a humanização, a consciência, a crítica, a transformação, a liberdade, a postura

pedagógica, o diálogo — dialogicidade e dialeticidade —, a realidade de mundo e a construção do conhecimento. Freire (2011) correlacionou todos esses conceitos para apresentar sua proposta por uma educação mais autônoma, capaz de libertar o homem social das amarras construídas e introduzidas no modelo tradicional de educação formulado pelo capitalismo. Sena (2022) menciona que, para a Educação do Campo, a pedagogia freireana faz todo sentido, uma vez que esse recorte educacional carece de mecanismos capazes de valorar as suas significações subjetivas.

Para compreender as críticas e as proposições feitas por Freire (1967), é preciso considerar a educação em seu aspecto político, uma vez que o sistema educacional, para ele, pode ser mais uma estrutura instrumentalizada pelo capitalismo para domesticar os indivíduos de acordo com os interesses da classe dominante. Ghiraldelli Jr. (2014) destaca que a educação foi estimulada por interesses cristãos e estatais e, por isso, deve ser compreendida sob o ponto de vista de um instrumento político de formação para sujeitos sociais moldados ao bel prazer dos interesses de classe. Resende (2022), valendo-se dos ensinamentos de Karl Marx, menciona que o ser humano é, por sua natureza, um ser cultural, histórico e social, o qual foi induzido por influências políticas que, em distintas épocas, direcionam os propósitos educacionais de acordo com os interesses dominantes. Em sua insistência por uma autonomia pedagógica, Freire (2011) visa justamente o enfrentamento da alienação política perpetuada pela educação tradicionalista.

Trata-se de contrapor a objetificação do ser humano resultante do modelo tradicional de educação, alinhado em grande parte aos interesses do capitalismo. Nesse sentido, para Freire (1987), a suposta des-politização da educação serviu para mecanizar o homem, adequando-o ao todo social com o qual convivem. Ao denunciar as bases políticas da educação tradicional, Freire (2011) se posiciona em defesa da emancipação do sujeito social, o que requer novo modelo pedagógico capaz de alocá-lo no centro da sua formação. A educação se torna política, então, no sentido de emancipar os sujeitos para a compreensão e eventual transformação de sua realidade mais imediata. De acordo com Silva (2019), na perspectiva da pedagogia freireana, a emancipação é fruto de uma educação libertadora, aquela que vem a ser destituída de toda rigidez imposta pela política do capital. Considera-se, ainda, que:

A educação está associada à conscientização do sujeito no que tange a seus direitos civis, políticos, sociais, ou seja, à emancipação humana. De forma generalizada, a emancipação é busca pela liberdade e autonomia de pensamento e ação do indivíduo perante a sociedade e si mesmo. Politicamente falando, a emancipação se vincula à luta por direitos contra qualquer tipo de opressão social, moral ou intelectual e

também à consequente exigência do direito à educação, à cultura, à segurança, à saúde etc. e ao acesso a informações e conhecimentos diversos por meio de canais físicos e virtuais (Silva, 2019, p. 5).

Nota-se que, dentro dos conceitos de Paulo Freire, a emancipação está diretamente associada com a conscientização dos sujeitos e a educação libertadora. Para Freire (2018), o ser humano é um ser incompleto, que precisa, assim, de um processo de formação que os conduza a sua completude. Porém, ele defende a impossibilidade de o ser humano se sentir completo, visto que, em toda sua vida, estará lidando com o sentimento de desejo pela busca de um saber contínuo. Freire (2018) entende que o ser humano é dotado de uma inconsciência natural e adquire consciência a partir do momento em que compreende as realidades de mundo nas quais opera, o que pode e deve ser estimulado por um modelo de educação emancipatória. Sobre a emancipação freireana, tem-se o entendimento de que ela se materializa por meio de uma formação ampla, a qual traga para as pedagogias trabalhadas em sala de aula todas as subjetividades que compõem determinado grupo social ou sujeito (Resende, 2022).

Freire (1987) destaca que um modelo pedagógico centrado na reflexão crítica, por exemplo, irá estimular a formação de sujeitos capazes de refletir sobre distintas realidades de mundo, que enxerguem nelas as desigualdades sociais existentes e, mediante interação direta e consciente, promovam possíveis melhorias necessárias. Conscientizar, em Paulo Freire, é mais do que tornar o ser humano consciente de sua existência em um mundo determinado, é dotá-lo de entendimento quanto ao seu posicionamento no mundo, no todo social, o qual não se limita à adequação mecanizada esperada pelo capitalismo, mas exige dele a participação efetiva em prol da formulação de melhorias que beneficiem um todo social ou um agrupamento (2018). A educação emancipatória é, para Resende (2022), aquela que possibilita a humanização do homem, de forma constante, capacitando-o para lutar por seus ideais, pela justiça social e para sonhar por uma vida melhor em sociedade.

Mas, afinal, o que seria educação humanista em Paulo Freire? Primeiramente, é preciso refletir sobre o humanismo. E, referente a esse tema, Mendonça (2006) revela que “o humanismo, numa perspectiva filosófica, é toda reflexão em torno do ser humano, reconhecendo, portanto, seus valores, suas buscas, seus limites, suas possibilidades de liberdade, seus interesses e todos os aspectos a ele relacionados” (Mendonça, 2006, p. 20). Entende-se, então, sob a filosofia humanista, que o humanismo nada mais é do que tornar o ser humano consciente de si próprio, atendo-se para cada peculiaridade que compõem o todo de um sujeito ou de um determinado grupo de sujeitos, o que abre margem para a

compreensão de que a humanização da educação não deve ser generalista, mas, sim, enraizada na realidade concreta dos grupos sociais, visto a variedade de valores e demais aspectos que compõem as diferentes identidades humanas existentes (Mendonça, 2006). Além disso, é preciso ressaltar que o humanismo, em Freire, carrega um compromisso com a vocação humana para *ser mais*, no sentido de que, enquanto seres de reflexão e ação, sempre se está aberto a aprender mais e a transformar nossa condição em direção a formas de vida individual e coletivamente melhores. Tudo o que restringe essa vocação, essa capacidade humana de *ser mais*, mostra-se como desumanização, isto é, como rebaixamento do potencial humano. A educação tradicional, bancária, desumaniza, porque, predominantemente, obstaculiza o desenvolvimento de capacidades emancipatórias que permitiriam, justamente, a efetivação dessa capacidade *de ser mais* dos indivíduos e grupos, na apropriação crítica de sua realidade e na projeção de possibilidades de transformação.

Humanizar a pedagogia, para Freire (1967), exige, assim, levar para sala de aula contextos subjetivos que representem as realidades de mundo enfrentadas pelos sujeitos que integram esses cenários. Nesse sentido, na Educação do Campo nada mais é do que considerar todas as subjetividades, peculiaridades e historicidade que interagem com as identidades desses sujeitos sociais, uma vez que essa é uma forma de humanizar a formação pedagógica do homem do campo.

Freire (2011) menciona em sua obra que a emancipação na educação transforma o sujeito, uma vez que o insere em um processo de conscientização em prol da humanização, por meio do reconhecimento de todos os atributos que dialogam com as realidades de mundo por eles enfrentadas. Segundo Resende (2022), a emancipação ocorre justamente por meio da conscientização, da reflexão. Por isso, Paulo Freire defende uma pedagogia reflexiva, a qual estimule os sujeitos a pensarem sobre as diferentes realidades de mundo existente, o que irá produzir a capacidade crítica para com elas interagirem de forma produtiva. Nesse sentido, Martins e Ribeiro (2020) destaca que:

O sentido do conhecimento está em auxiliar na compreensão da realidade para o bem individual e comunitário. Esse processo dá a oportunidade para todos desfrutarem do conhecimento produzido e, conseqüentemente, atuarem na transformação de seu mundo. A educação libertadora tem o objetivo de realizar esse caminho de *compreensão, uso e transformação do real para que ocorra a justiça social* (grifo aplicado).

Freire (1992) falou sobre a “pedagogia da esperança” para indicar que a educação é um instrumento efetivo de transformação para as realidades de mundo, desde que seja construída sobre os valores da consciência, da crítica, da emancipação e da humanização, ou

seja, desde que ela seja uma educação libertadora e não domesticadora. As realidades do mundo, em Paulo Freire, não são alteradas diretamente pela educação, mas a educação modifica as pessoas e, por meio dos seus comportamentos, as pessoas alteram os cenários do mundo (Paula, 2021). De certo que as realidades experimentadas pelos povos do campo não são de todo carente de mudanças. Em parte, algumas delas precisam ser consideradas para serem valoradas pela educação (Sena, 2022).

Junto à valoração das realidades e experiências singulares dos povos do campo, a educação pode formar cidadãos conscientes dos seus valores enquanto seres humanos subjetivos, enquanto unidades de um todo (Silva, 2021). Do lado contrário, Paula (2021) destaca que tais realidades podem ser utilizadas para promover maior conscientização quanto ao posicionamento desses sujeitos em sociedade, quanto às suas responsabilidades sociais diante das mudanças necessárias. Freire (1992) atrela, então, à escola, o dever de levar, para as salas de aula, questões intrínsecas às realidades dos educandos, de seus saberes, suas vivências de suas experiências, no sentido de aplicar uma pedagogia mais condizente com cada indivíduo que integra o núcleo educacional, pensando ainda sob uma perspectiva mais ampla para com a formação humana, de sujeitos sociais que irão interagir com realidades externas distintas. Sobretudo, isso se dá por meio de uma prática dialógica que permite, aos educandos e educandas, dizerem as próprias palavras, manifestarem sua compreensão de mundo, tornarem-se, assim, parte de um movimento coletivo de construção do entendimento. Não se trata, obviamente, de simplesmente acolher como verdadeira toda e qualquer compreensão de mundo, mas de reconhecer a legitimidade de sua manifestação para que possa ser pedagogicamente analisada e, se for o caso, reformulada pelo diálogo. A criticidade se dá, precisamente, nisto: em tomar a compreensão pré-crítica dos educandos como ponto de partida de um processo dialógico que forçará a desconstrução dos preconceitos e das crenças infundadas em vista da construção coletiva de um entendimento progressivamente mais abrangente e fidedigno.

Nesse sentido, o reconhecimento de desigualdades e carências também deve compor a pedagogia do campo, pois essas são marcas que constituem seus habitantes. São marcas que o próprio Freire experimentou em sua infância e que influenciaram profundamente aquilo que ele se tornou depois. Ele conta:

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. Em Jaboatão joguei bola com os meninos do povo. Nadei no rio e tive “minha primeira iluminação”: um dia contemplei uma moça despida. Ela me olhou e se pôs a rir [...].

Em Jabotão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens (Freire, 1979, p. 9).

A experiência descrita por Paulo Freire é ilustrativa do fato de que nossa compreensão do mundo e de nós mesmos está enraizada na realidade mais imediata em que é conduzido nosso cotidiano. Isso precisa ser levado em conta quando se pensa em uma educação libertadora, que não pode se movimentar em considerações genéricas sobre a realidade, sobre o mundo. No caso da Educação do Campo, é evidente que os educandos e as educandas experimentam uma realidade singular, com vivências próprias, muitas vezes marcadas por violências, preconceitos e outras questões deletérias que maculam a história social de vida desses sujeitos. Desconsiderar essas nuances do campo é, para Paula (2021), macular uma realidade que precisa ser conscientizada, que precisa de maior empenho dos sujeitos que integram esse grupo populacional para se posicionar de forma ávida rumo às mudanças necessárias. De outro modo, considerar essas singularidades na educação é fortalecer a identidade de povos que precisam ser vistos, notados e inseridos no todo social de forma igualitária e, ao mesmo tempo, equitativa (Sena, 2022). Dotar o sujeito de consciência é, para Freire (2018), conceder a ele a liberdade de agir no mundo de acordo com a sua própria identificação subjetiva, de modo a valorar seus sentimentos e o grupo ao qual pertence.

Em vista disso, Freire (1967) passou a sustentar que a educação deveria distanciar-se da mecanização da transmissão de conhecimentos, para construir um espaço promissor de diálogo entre os educadores e os educandos, prezando, assim, pelo despertar da dialogicidade. Essa, para ele, nada mais é do que o ato de escutar os educandos e ressignificar o seu papel na comunicação em sala de aula, dotando-lhe também de autonomia na relação de ensino e aprendizagem. Para Freire (1992), o diálogo autêntico é o meio pelo qual o real conhecimento pode ser desperto na formação humana e social dos sujeitos, é o caminho para que a educação estimule os sujeitos a refletir, a pensar e a estruturar os conhecimentos próprios tendo por base as percepções que extraem do mundo externo. Paula (2021) coloca que, atentando-se para os povos do campo, é preciso que esses diálogos sejam multifatoriais, dada a variedade de fatores singulares que preenchem as vivências nesse cenário geográfico.

De acordo com Freire (2011), o diálogo autêntico é promovido por meio de uma educação problematizadora, aquela que leva, para o ambiente escolar, os problemas que precisam ser percebidos e enfrentados em prol da conscientização e emancipação dos sujeitos. Sobre essa questão, Silva (2005, p. 60) destaca que:

Se conhecer é uma questão de depósito e acumulação de informações e fatos, o

educando é concebido em termos de falta, de carência, de ignorância, relativamente àqueles fatos e àquelas informações. O currículo e a Pedagogia se resumem ao papel de preenchimento daquela carência. Em vez do diálogo, há aqui uma comunicação unilateral. Na perspectiva da educação problematizadora, ao invés disso, todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento. O mundo – o objeto a ser conhecido – não é simplesmente “comunicado”; o ato pedagógico não consiste em simplesmente “comunicar o mundo”. Em vez disso, educador e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo.

O trecho acima configura o entendimento de que a comunicação do mundo para o sujeito não deve ser feita apenas pela transmissão de conhecimentos, ou seja, a pedagogia não deve apenas comunicar o mundo ao sujeito. Ao invés disso, ela deve, com os educandos e as educandas, de forma dialógica, construir um conhecimento próprio de mundo, relativo às circunstâncias que constituem sua condição de vida, que convém explorar em vista de uma compreensão global da realidade (Silva, 2005).

Freire (1992) menciona que o mundo é composto por diferentes nuances, as quais são experimentadas de formas distintas por um ou mais sujeitos, por diferentes grupos sociais. Por isso, a educação não pode ser engessada, mas deve ela adotar uma postura pedagógica flexível, que abra margem para adequações necessárias em diferentes contextos educacionais (Paula, 2021). Giroux (1997) destaca que, na construção dessa pedagogia, os educadores devem assumir postura pedagógica de intelectuais, em busca de uma pedagogia mais crítica da realidade total. Para isso, os educadores devem ser capazes de fazer uma eficiente leitura de mundo, que capte as questões singulares que devem ser dialogadas em cada contexto educacional (Freire, 1967). Entende-se, então, que a leitura de mundo em ambientes dicotômicos, como os ambientes rural e urbano, deve ser distinta, a fim de ressignificar cada elemento que integra as concepções de vida dos sujeitos que pertencem a essas territorialidades (Sena, 2022). No próximo tópico, olhar-se-á com mais atenção para o sentido freireano da leitura de mundo.

3.3 Leitura do Mundo

A “Leitura de Mundo” na pedagogia proposta por Paulo Freire é um conceito chave, que traz consigo considerável contribuição para o processo de reformulação do ato pedagógico. Freire (1987) sustenta que a leitura do mundo é importante para que o saber pedagógico seja construído a partir de uma melhor compreensão do contexto cultural, político e social, de modo a visualizar os educandos como parte fundamental da relação de ensino-aprendizagem. Paula (2021, p. 7) menciona que “ao construir processos educativos para além da leitura das letras e dos números, da escolarização em si, essa coletividade realiza

uma prática vinculada à realidade, produz uma leitura engajada, conforme definido por Freire, de leitura de mundo”. Dessa forma, a leitura de mundo para Paulo Freire é uma escolarização que ultrapassa as barreiras pedagógicas do mero saber educacional, considerando ainda a realidade social na qual esse saber será inserido (Sena, 2022).

Freire (1992) reconhece que o mundo é composto por diferentes realidades e, por isso, a leitura de mundo no campo educacional deve preceder a leitura da mera palavra, ou seja, antes de os educandos aprenderem habilidades de ler e escrever, devem, eles, compreenderem o mundo que os cerca, as suas dinâmicas, as desigualdades existentes e as possibilidades de transformação. No mesmo sentido, Paula (2021) se vale dos conhecimentos freireanos para destacar que, assim como os educandos, é preciso que os educadores possuam uma leitura de mundo refinada, pois, uma vez que eles são os condutores da relação de ensino-aprendizagem, precisam compreender as singularidades da realidade na qual a formação humana social está inserida, para, então, trabalhar com uma pedagogia adequada. Nessa perspectiva, a educação não é vista como um processo que ocorre apenas no ambiente intraescolar, mas que, além disso, deve focar nas questões extraescolares, questões essas que, direta ou indiretamente, afetam o ambiente de aprendizado (Freire, 1987).

Lima, Hage e Souza (2021, p. 10) observam que “mesmo que os conhecimentos científicos tenham relevância para os processos educativos nas escolas do campo, [...] eles não são os únicos meios necessários para a leitura do mundo, a qual, na visão de Freire, precede a leitura das palavras”. Os autores destacam, ainda, no estudo por eles produzido, que a escola possui a função de socialização e, portanto, deve trabalhar e articular as noções de tempo e de espaço, bem como os valores humanísticos e culturais e os aspectos coletivos sociais que integram um sujeito ou grupo de sujeitos (Lima; Hage; Souza, 2021). Freire menciona em sua tese pedagógica que o aprendizado de como ler o mundo é tão ou mais importante que o aprendizado de leitura da cartilha: “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é antes de qualquer coisa aprender a ler o mundo, compreender o contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Freire, 1989, p. 7).

Seguindo as premissas de Paulo Freire, se a educação transmite ao educando o aprendizado de leitura pedagógica sem ensiná-lo a ler o mundo no qual isso irá se aplicar, ela estaria mecanizando a formação do sujeito social, ao invés de capacitá-lo para interagir com o todo social de forma ampla e significativa (Freire, 1989). Lima, Hage e Souza (2021) destacam que a escola do campo, nesse sentido, deve dispor de uma leitura original do mundo rural, que tenha por base todo o legado freireano e da Educação Popular. Isso porque, em conformidade

com as premissas colocadas por Paula (2021), a escola do campo deve ressignificar a pedagogia educacional ao valorizar os aspectos do mundo rural, da historicidade, das lutas de resistência dos povos do campo. O que, em Freire (1989), nada mais é do que dotar os povos do campo da consciência acerca de si próprios e da sua participação no todo social, a fim de ampliar seu entendimento sobre possibilidades de mudanças significativas que lhe estão ao alcance.

Freire (1992) reconhece, sob a ideia de uma leitura de mundo, que a educação não ocorre em um vácuo, mas ela interage diretamente com um ambiente cheio de significados, os quais devem ser por ela considerados. Para ele, a educação deve, ainda, considerar os conflitos e as relações de poder que influenciam sobre o contexto no qual ela se insere (Freire, 1989). Freire (2018) acredita que a própria leitura de mundo é uma etapa indispensável para a conscientização dos sujeitos por meio da educação, uma vez que leva para o ambiente pedagógico questões que podem ser trabalhadas de forma crítica, em prol da emancipação dos educandos. Por meio da conscientização, Sena (2022) destaca que os oprimidos podem, então, compreender a sua realidade econômica, política e social, sendo eles capacitados para transformá-la.

Em sua obra *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire assegura que a conscientização sobre o mundo, sobre o todo social, promove uma formação pedagógica libertadora, a qual é necessária para alterar as realidades sociais deletérias, bem como para reposicionar os sujeitos diante dos seus espaços físicos, dando-lhes a capacidade de interagir com todos eles de forma autônoma e contributiva (Freire, 1992). É justamente na escola que os sujeitos devem desenvolver consciência crítica sobre sua realidade, para adquirir, então, a capacidade de ler o mundo à sua volta de forma reflexiva, em busca pela mudança social por meio da transformação do conhecimento em ação (Paula, 2021). Nesse processo, os educadores, de acordo com Freire (1967), devem agir como mediadores, isto é, devem identificar as necessidades, dispor de estratégias pedagógicas e construir a dialogicidade necessária para uma educação libertadora.

Aqui, mais uma vez, convém destacar a centralidade do diálogo, pois é por meio dele que a leitura do mundo é empreendida. Na educação dialógica, educandos e educandas são convidados a manifestar sua compreensão prévia do mundo, quer dizer, são convidados a elaborar sua representação do mundo. Uma vez exposta, essa representação do mundo pode então ser estranhada, confrontada, complementada. O mundo posto em palavras pode então ser, linguisticamente explorado em seus limites e possibilidades. Quando cada participante do diálogo manifesta sua compreensão, cria-se um leque de perspectivas que, juntamente com

visões científicas, alimentam o processo dialético de depuração e ampliação da visão de mundo.

Ao retomar, nesse ponto, as críticas tecidas por Apple (1982), cabe reconhecer, no entanto, que, para que a pedagogia freireana seja possível, é imprescindível, além de uma postura dialógica, a readequação do currículo, que se distancie da rigidez do currículo prescrito, para agregar vertentes de um currículo real. Em Freire (1987), o currículo real é conceituado como aquele que cede espaço para que os educadores possam trabalhar com recursos e conteúdos mais adequados às realidades de mundo existentes em distintos contextos escolares. Nesse sentido real:

O currículo não deve se limitar a disciplinas, a saberes que deverão ser ensinados, que fazem da memorização a sua base fundamental; o ensino não deve estar divorciado da vida; a escola não deverá estar fechada para o mundo, perpetuando uma educação livresca e continuamente alheia às realidades que a circundam. A educação deve criar condições que permitam às pessoas conferirem sentido e utilidade ao que aprendem, compreenderem o mundo e trabalharem por uma sociedade cujos fundamentos democráticos sejam mais vividos (Nascimento; Moraes; Bonfim, 2010, p. 58, grifos nossos).

O currículo para a leitura de mundo precisa ser flexível e, conforme destacado pelos grifos no trecho citado, deve possibilitar que a educação crie espaços significativos para uma formação humanizadora e libertadora. Freire (1992) sustenta que a educação é o meio pela qual se pode alterar inúmeras realidades do mundo, mas, para tal, é preciso que a formação humana seja mais coerente com os reais significados existentes em cada contexto no qual a formação pedagógica se insere. De acordo com Freire (1989), a contextualização do ensino é uma etapa importante para a formação libertadora e isso ocorre a partir da leitura de mundo inserida nos currículos, os quais deverão estar conectados com a vida dos educandos, a fim de tornar a aprendizagem mais significativa e relevante.

Na perspectiva freireana, entende-se que a integralização da leitura de mundo com o currículo pedagógico é um modo de se construir uma formação educacional coerente com as mudanças sociais que se esperam das gerações futuras. Do contrário, uma educação que não consiga abrir criticamente o mundo junto com os educandos, da maneira particular diversificada como ele se configura, não será capaz de formar gerações aptas a alterar a realidade, as quais permanecerão reféns da reprodução da condição de vida em que se encontram, o que até pode ser benéfico para o capital, mas prejudicial ao social (Paula, 2021). É por meio da leitura de mundo que a educação forma agentes da sua própria libertação e transformação social ao capacitar as novas gerações para que possam se

autoconhecer como parte importante do todo social e para que sejam conscientes da sua capacidade de mudança das realidades que precisam ser reconfiguradas (Freire, 1989). Para isso, é preciso acreditar na educação como um instrumento de transformação social (Freire, 1992).

A persistente crise da busca de um modelo histórico de sociedade para além da capitalista parece estar exercendo junto a muitos pensadores do presente e do futuro próximo uma descrença não apenas na viabilidade de uma transformação social em direção a um outro modelo, como também até mesmo o horizonte da possibilidade de um projeto de futuro em nome de um mundo que desloque do mercado e do capital para o ser humano e o mundo da vida social, o eixo de poder de transformação do presente e de gestação e gestão de um “outro futuro”. Sensível a um diálogo com vertentes de pensamento teórico, de construção do conhecimento e de suas derivações para a educação fundadas em autores que não raro provêm mais da física quântica e da biologia do que da economia e da política, desde alternativas bastante diferenciadas, educadores populares acolhem novas compreensões de fundo “holístico”, “multicultural”, “integrativo-interativo” e dialogicamente “transdisciplinar”. Essa derivação inevitável, ao ver de alguns, desloca uma primazia da questão social de um plano socioeconômico em direção a compreensões mais totalizadoras tanto do acontecer humano quanto da complexidade da sociedade (Brandão, 2021, p. 9-10, grifos aplicados).

Os trechos postos em destaque tornam evidente que, para se reformular a sociedade fincada na educação do capital e para o capital, é preciso adotar uma postura pedagógica mais próxima da transdisciplinaridade entre o educacional e o social, uma vez que a vertente do social irá incluir todas as questões econômicas, políticas e afins (Brandão, 2021). Freire (1992) entende que a educação não pode ser dissociada dos contextos extra escolares, desse modo, ela deve utilizar-se deles para levar, até as salas de aula, a dialogicidade necessária para a promoção de uma formação pedagógica mais realista, aquela que considere todas as nuances do todo social que precisa de um empenho ávido dos civis em prol das mudanças esperadas. Ou seja, como dito por Sena (2022), trata-se de levar a prática educativa para o mundo concreto e vice-versa, de maneira a valorizar, assim, as questões que integram o todo social e a trabalhá-las sob um posicionamento pedagógico crítico e reflexivo. Freire (1989) acredita que a educação integra a própria realidade social e, portanto, precisa ser abrangente na formação dos sujeitos. Sobre a transmutação dos saberes sociais para a pedagogia freireana, Pacheco (2018, p. 67) antecipa que, quando isso se concretizar:

[...] o currículo entender-se-á numa diversidade de temporalidades, formadas e vividas por pessoas em espaços e lugares concretos, não sendo desejável que haja um rolo compressor que nivela as aprendizagens e as molda até que os aprendentes atinjam determinados resultados, quase sempre inscritos em lógicas produtivistas. Assim, a teorização (pós) crítica não estará do lado de perspectivas que expressem o currículo como cânone e matriz de saberes perenes, utilitários e globalizados em resposta a critérios de produtividade econômica, mas de abordagens curriculares

centradas na análise do sujeito e na análise social, que fazem do currículo um percurso individual e coletivamente reconstruído em função de interesses e finalidades, que têm de ser interpretados contextualmente.

Vê-se, assim, que a leitura de mundo, agregada à nova pedagogia freireana e vertida por um currículo transmutado, busca superar a lógica do capital atrelada a uma educação não crítica, estabelecida apenas como um viés ideológico por meio do qual o Estado capitalista educa sujeitos para se comportarem em sociedade de forma quase mecanizada (Pacheco, 2018). Mecanização, essa, que, em Freire (1967), pode ser entendida como fruto da educação bancária, aquela que desconsidera a leitura de mundo sob o ponto de vista social e que aplica, na formação dos sujeitos, apenas os conteúdos programáticos pré formulados e destinados à satisfação dos ideais do capital. Os efeitos dessa “mecanização”, atesta Silva (2021), fazem-se notar também na Educação do Campo, pois produzem prejuízos que decorrem do tradicionalismo das práticas educacionais trabalhadas nessas escolas, as quais não oferecem nenhum tipo de leitura singular das realidades experimentadas pelos povos do campo.

Para que se possa fazer diferente, é preciso ressignificar os reais conteúdos trabalhados em aula, valorizando ainda mais os saberes adquiridos pelos educandos nos cenários extraescolares. Sob entendimento de Paulo Freire, os educandos são sujeitos sociais que, antes de interagirem com o ambiente educacional, experimentam vivências que os dotam de saberes relevantes, os quais devem ser considerados pela prática pedagógica (Sena, 2022). Os saberes adquiridos pelos estudantes precisam ser incluídos no processo formativo deles, para torná-los protagonistas na relação de ensino-aprendizagem e, mais do que isso, para valorizar os seus conhecimentos, trabalhando-os de forma conjunta com os saberes científicos e culturais (Freire, 2011).

Adquirir conhecimento significa construir percepções, elaborar outros sentidos, situar-se de modo novo diante das coisas e dos outros. Em outros termos, conhecer constitui uma ação de incorporação, da qual resulta necessariamente uma nova “performance” do sujeito aprendente, o que só é possível mediante sua cumplicidade, mediante seu engajamento (Freire, 2018, p. 149).

À luz da pedagogia freireana, é preciso, portanto, que a prática pedagógica se atenha a uma leitura nova de mundo, que coloque o educando como protagonista dos aprendizados a serem adquiridos por ele. Ou seja, o sujeito passa a aprender mediante a interação que terá com o meio social e com os demais que os cercam, isto é, passa a refletir sobre as realidades de mundo existentes a sua volta, enriquecido pela perspectiva científica e cultural agregada pela escola, dessa forma, adquire-se, assim, a conscientização necessária para expandir em sua formação humana e social (Freire, 1967). Formação, essa, que, na Educação do Campo, é

dita por Silva (2021) como necessária, uma vez que carece, no meio desse grupo social, a condição de valoração das suas origens, dos seus significados, o que será capaz de encorajá-los para um novo posicionamento econômico, político, social e em outros cenários das relações humanas. Freire (1989) defende uma educação que considere as nuances ecológicas que envolvem a vida dos povos rurais, as quais irão diferenciar-se das nuances urbanas. Isso vale para a educação em geral, mas é, sem dúvida, uma reivindicação muito mais sensível, pelo seu contexto, à Educação do Campo.

3.4 Agroecologia

Apesar de ter consciência de que a educação não se apresenta como salvadora de eventuais crises sociais e econômicas, Freire defende, desde o início, que a democratização da sociedade precisa estar alinhada à democratização da cultura (Silva, 2021). Assim, sua sistematização de método de ensino visa permitir, aos povos marginalizados dos campos e das cidades, assumirem sua condição de sujeitos, construtores de seus mundos (Paula, 2021). Trata-se de alocar os sujeitos do campo em seu lugar de fala, levando para o ambiente educacional perspectivas ecológicas das suas experiências cotidianas (Pacheco, 2018).

A proposta pedagógica de Paulo Freire se orientava a partir de dois princípios basilares, que incluíam a politicidade do ato educativo, aliada à concepção de que a educação só ocorreria caso se pautasse no diálogo. A partir disso, iniciou-se um período de transição do processo educativo e de um modo de pensamento engajado, a partir da prática, com vistas à consciência do ser humano de seu estar no mundo (Gonçalves; Bonfim, 2021). No eixo estruturador do pensamento de Paulo Freire (1967), estava a ideia de que a educação dos oprimidos deve se pautar em um projeto de sociedade emancipador que rompe com a colonialidade. Ao enfatizar pontos de diálogo da *Pedagogia do oprimido*, o autor se propõe a pontuar o caráter pedagógico dessas perspectivas, em especial, através da ruptura com o protagonismo discursivo eurocêntrico vigente (Gonçalves; Bonfim, 2021).

O que Paulo Freire propunha ia muito além de um método de alfabetização, tratava-se de uma forma de orientar os processos educativos com vistas à emancipação de um coletivo de oprimidos, um jeito novo de produzir conhecimento a partir do encontro dialógico dos saberes formais com os saberes informais (Freire, 1967). Nesse contexto, também a educação socioambiental pode ser pensada desde conceitos e princípios freireanos, como um tema/problema que não se relaciona apenas ao conhecimento teórico, mas ao diálogo que nasce da junção da teoria com a realidade (Silva, 2021). Freire (1967) coloca que uma das

grandes tragédias do ser humano moderno está em ser comandado pela publicidade organizada — ideológica ou não — e, por isso, ter renunciado cada vez mais, sem o saber, a sua capacidade de decidir. Nessa linha, Freire (1967, p. 90) elucida que:

Não se pode compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, ‘ouvindo, perguntando, investigando. *Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transividade*, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade (grifo aplicado).

Em consonância com o grifo acima, entende-se que a questão ecológica na educação freireana debruça-se sobre um viés elementar para a Educação do Campo, de modo a visualizar, assim, o uso dos aspectos desse cenário social como estimulantes para uma conscientização maior do sujeito do campo enquanto a sua transividade no todo social (Freire, 1967). Quase quarenta anos depois desses ensinamentos, a sociedade permanece a esgotar elementos da natureza e a contribuir para o aviltamento das relações trabalhistas e do consumismo desenfreado, que, além de contribuir para, também aceleram o esgotamento desses recursos naturais (Paula, 2021). Silva (2021) destaca que é preciso reconhecer que a Educação do Campo impescinde da valoração da sua dimensão ecológica, aquela que justamente a difere da educação urbana. Mas, como tal, não deve entrar no horizonte formativo vinda de fora, como um tema dentre outros das disciplinas curriculares; deve, antes, brotar da reflexão sobre aquilo que é o mais próprio da realidade do campo.

Problematizar a realidade visando compreendê-la, posicionar-se em relação a ela e repensar as atitudes são ações educativas de fundamental importância, dentro e fora do ambiente escolar (Freire, 1987). Tal prática forma sujeitos ativos, pois não cabe, no âmbito de uma educação transformadora, o ensinar por ensinar, como se a realidade fosse algo alheio aos conteúdos previstos nas disciplinas (Paula, 2021). Compreender a realidade e construir possibilidades de nela intervir torna vivo o conhecimento e constrói o hábito de buscar construir novas realidades (Síveres; Lucena; Silva, 2021). Na Educação do Campo, a ecologia deve, então, ser pauta para a compreensão da representatividade dos sujeitos, dos povos rurais, além de todas as demais particularidades que completam estes grupos sociais (Silva, 2021).

No final da década de 1960, Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, escreveu que quanto mais os educandos problematizam a realidade, como seres no mundo e com o mundo, mais eles se sentem desafiados. Formar sujeitos comprometidos com a preservação da vida, que se sintam responsáveis por agir no sentido de tornar o mundo um

lugar melhor não é algo simples, mas é necessário (Freire, 1987). Segundo Freire, a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do ser humano abstrato, isolado, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente de seres humanos (Freire, 1987). Libertar, sob o ponto de vista da vertente ecológica da Educação do Campo é, antes de tudo, valorizar, na formação dos sujeitos, os seus atributos como habitantes do campo (Silva, 2021).

Nesse sentido, nas obras de Paulo Freire, existe um ponto central que é a ideia de uma educação transformadora, uma educação que liberta e que nega qualquer tipo de alienação. Ser capaz de compreender o mundo, partindo da própria realidade, faz parte da percepção de uma educação social (Siveres; Lucena; Silva, 2021). Como elucida Freire (2011, p. 55), “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar no mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. Freire defende que é necessário refletir sobre a realidade para criar hipóteses que possam promover as mudanças necessárias na sociedade, para que os sonhos não sejam apenas utopias de vida. Somente a partir da reflexão e das hipóteses levantadas é que a consciência crítica, juntamente com a educação, pode transformar a realidade (Muller; Cavalcanti, 2015).

Partindo da necessidade de comprometimento com o mundo, pensar na esfera educativa como promotora de práticas e problematizações no âmbito de conscientização ambiental é fundamental na articulação com problemas ambientais da sociedade. Nas últimas décadas, a degradação ambiental, o consumo insustentável e a má utilização dos recursos naturais vêm causando impactos da ação do homem sobre a natureza — muitas vezes, irreversíveis. Em suas reflexões, Freire também se preocupava com a mediação entre natureza e cultura (Muller; Cavalcanti, 2015).

Freire (2000, p. 67) menciona ser “necessário que se assuma o dever de lutar pelos princípios éticos fundamentais que se relacionam ao respeito à vida dos seres humanos, dos animais e dos rios e florestas”. Há, aqui, um sentido profundo de ecologia que é considerado, o qual importa sobremaneira explorar. Freire não toma a ecologia como indicativa do mundo natural, mas como a totalidade que integra a plenitude da vida no planeta. Isso implica a compreensão de que os processos naturais interferem objetivamente nas esferas subjetivas da consciência humana e essa, por sua vez, nas instâncias objetivas da natureza (Calloni, 2010).

Conforme proposto pelo verbete “Ecologia” do *Dicionário Paulo Freire*, a abordagem de Freire nos leva a uma reflexão profunda sobre nosso relacionamento com o mundo natural e com as responsabilidades que existem para com ele. A ideia de “amar o mundo” em um

sentido ampliado vai além de simplesmente apreciar a natureza ou desfrutar de seus benefícios. Ela implica em reconhecer e respeitar a interdependência de todos os seres vivos e dos ecossistemas que sustentam a vida. Amar o mundo na perspectiva da ecologia freireana envolve, assim, uma profunda responsabilidade pela conservação e pela preservação da biodiversidade. Significa reconhecer que somos parte de um sistema complexo e interconectado e que nossas ações têm impactos que reverberam por todo o ambiente. Isso nos leva a adotar práticas e comportamentos que promovam a saúde dos ecossistemas, que minimizem a degradação ambiental e que protejam as espécies vulneráveis.

Além disso, amar o mundo implica em reconhecer o direito intrínseco de todas as formas de vida existirem e prosperarem. Animais, plantas, microorganismos e outros seres têm o direito fundamental de existir e de cumprir seus papéis nos ecossistemas dos quais fazem parte. Isso nos chama, como seres conscientes de nosso impacto no mundo, a respeitar sua integridade e a garantir que suas necessidades básicas sejam atendidas, sem comprometer seu bem-estar ou sua sobrevivência.

Essa consciência ecológica profunda também nos convida a refletir sobre a ética de nossas ações em relação ao meio ambiente. Isso inclui considerar não apenas os impactos imediatos de nossas escolhas, mas também as consequências a longo prazo para as gerações futuras e para o planeta como um todo. Amar o mundo, nesse sentido, significa também agir com responsabilidade e cuidado, em busca de formas sustentáveis de viver e de interagir com a natureza. Em última análise, a noção de ecologia, como proposta por Paulo Freire, convida-nos a desenvolver uma consciência ecológica mais profunda, que transcende o mero conhecimento científico e que engloba uma dimensão ética e moral. Amar o mundo é reconhecer nossa interconexão com todas as formas de vida e assumir a responsabilidade de proteger e preservar a beleza e a diversidade do nosso planeta para as gerações presentes e futuras.

Os textos de Paulo Freire provocam a refletir a práxis educativa e a direção temática que relacionam o autor nesse momento é para reinventá-lo, reinterpretá-lo e articulá-lo à educação ecológica. Assim, a contextualização de suas obras leva em consideração a relação do ser humano com o mundo sem absolutizá-lo, mas em diálogo com outros autores ao confrontar suas ideias (Faria, 2023). Nessa perspectiva, nasce um movimento dentro do campo educativo, em que a consciência ecológica é um processo permanente e natural, para que as ameaças de destruição ambiental sejam minimizadas e para que o desenvolvimento sustentável exista de fato (Paula, 2021).

Muller e Cavalcanti (2015) elucidam que uma comunidade sustentável é aquela capaz

de satisfazer as suas necessidades e aspirações sem diminuir as chances das gerações futuras. Essa definição pode ser, inclusive, norteadora das ações de educação ambiental, visto que o intuito é de ir além de uma disciplina curricular, em direção de uma formação para a vida e de cooperação coletiva. Na obra de Paulo Freire, muito se fala sobre a relação do ser humano com o mundo e, ao construir por base a relação interdependente entre homem-natureza, é possível concretizar sua contribuição para a superação do antropocentrismo atual (Paula, 2021). Ou seja, não há como falar em sociedades humanas, sem englobar mundo e natureza (Muller; Cavalcanti, 2015).

Nessa mesma perspectiva, há uma práxis-dialógica que perpassa todas as relações de tomada de consciência, ao problematizar o local e o global, inquietar, mover a humanidade a superar a incapacidade de lidar com a sustentabilidade. Isso acontece a partir de um tripé da sustentabilidade, cujas bases de apoio são o econômico, o social e o ambiental (Muller; Cavalcanti, 2015). Assim sendo, a pedagogia ecológica, conhecida também como ecopedagogia, visa aproximar das escolas conceitos ambientais e sustentáveis em busca de promover a sustentação de uma comunidade ecológica (Paula, 2021). Porém, não é uma pedagogia restrita às escolas, visto que se espalha para ações educativas em geral ao procurar construir, de forma pedagógica, métodos e processos que possam alertar, desde cedo, as crianças e jovens sobre os comportamentos relativos à natureza (Faria, 2023).

Em essência, o que se prega é o respeito ao mundo natural, ter consciência das consequências que afetam a qualidade de vida e dos perigos que a degradação ambiental causa e movimentar-se em torno da conscientização e da educação com sentido no cotidiano das pessoas (Faria, 2023). De acordo com Paula (2021), o diálogo entre Freire e os ideais de formação ecológica caminham juntos ao compreender a interdependência *homem e mundo natural*. Portanto, a educação ambiental não é um conjunto de práticas de defesa ao ambiente, ela assume uma ação-reflexão crítica dos problemas concretos, das realidades vivenciadas. Pensar uma educação ambiental como ato político envolve discutir temas e propostas para a organização social, a educação plural, libertadora e emancipadora (Faria, 2023).

Apesar de Paulo Freire não ter dedicado nenhuma de suas obras explicitamente à educação ambiental, muito significativos são os indicativos dados por ele para avançarmos nessa direção, pois a educação ecológica crítica se pauta na construção de uma educação politizadora e comprometida com a transformação das pessoas, do mundo e da relação das pessoas com o mundo (Silva, 2021). Sua obra traz princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que fortalecem a importância da formação de sujeitos que valorizam a vida, em todas as suas formas e que respeitam a si mesmos, aos outros e ao planeta (Paula, 2021).

Identificar-se com os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos de Paulo Freire e reconhecê-los na educação ambiental crítica é o primeiro passo de um longo caminho no sentido de torná-los realidade do contexto de redes públicas de educação (Faria, 2023).

Assim, construir uma educação ecológica pautada no diálogo e na construção crítica do pensamento, aponta a necessidade de um diálogo democrático como elemento primordial, que considera o estudante como autor ativo e a contextualização como essencial no processo educativo, que valoriza o outro (Gonçalves; Bonfim, 2021). Essa práxis freireana, que interconecta relações de poder nas relações do saber, fomenta a afirmação do ser humano, que, em permanente comunhão com outros seres, humaniza-se. Isso alicerça uma epistemologia, um modo de orientar a produção do conhecimento em várias áreas do conhecimento.

No próximo capítulo, buscar-se-á articular os princípios freireanos de uma educação comprometida com a formação sócio-política, que opera por meio da leitura de mundo e capacita os indivíduos para a ação transformadora, orientando-se por uma noção profunda de ecologia, como pressupostos para a formação de professores para a Educação do Campo.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Acolhe-se, como ponto de partida, o entendimento de que a qualificação da Educação do Campo depende de múltiplos fatores, que incluem questões políticas, curriculares e de infraestrutura, para além da atuação de professoras e professores. No entanto, porque a atuação docente é central e relativamente independente de fatores externos, procura-se considerá-la aqui de modo especial. Nossa hipótese é a de que pouco resulta do fato de termos escolas e boas estruturas junto às comunidades rurais, com currículo e material didático adequado (o que não costuma ser o caso), se o corpo docente responsável por levar adiante a formação da população do campo não estiver capacitado para avançar com a proposta. Nesse sentido, a questão que se busca responder neste capítulo é: do que precisa dar conta a formação de professores e professoras para capacitá-los a trabalhar com a Educação do Campo em uma perspectiva crítica e emancipatória, como propõe Paulo Freire?

4.1 Princípios freireanos para formação de professores do/no campo

Ao lermos a biografia de Freire, percebe-se que ele se preocupava com a educação de comunidades vulneráveis, pois o mesmo cresceu em uma comunidade vulnerável (em Jaboatão), com o sonho de levar conhecimento/educação a crianças e adultos que vivem uma realidade distinta dos grandes centros urbanos. Após graduar-se em direito, Freire abandonou a carreira de advogado e dedicou os próximos anos de sua vida à alfabetização e educação de adultos na região nordestina do país. Paulo Freire teve alguns contratempos que o obrigaram a sair do Brasil e começar a ensinar em país vizinhos e não vizinhos. Mas, Freire manteve em seu coração o desejo de transmitir educação aos mais necessitados. E assim o fez em sociedades carentes e desafiadoras que aprimoraram suas teses de como um educador deve reproduzir conhecimento.

Essas teses possuem grande relevância teórico-prática e, de maneira não evidente, influenciaram as abordagens teórico-metodológicas do Ensino de Ciências. Atualmente, essas abordagens são adotadas em muitos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Entretanto, precisa-se ter em mente que a educação do/no campo é diferente da educação nas cidades; como Arroyo (2005, p. 10) afirma:

O campo não se desenvolve na lógica fragmentada com que a racionalidade técnica recorta as cidades, onde cada instituição e campo profissional é capacitado para dar conta de um recorte do social. No campo, nas formas produtivas em que os diversos

povos se organizam, tudo é extremamente articulado. Os movimentos sociais percebem e respeitam essa dinâmica produtiva, social e cultural organicamente irrecortável. O produtivo, a sociabilidade, a educação e a cultura estão tão imbricadas que seus profissionais e suas instituições têm de estar capacitados a intervenções totais.

Isso significa que o educador do campo precisará contar com a habilidade de se adaptar a culturas distintas do que está acostumado, quando sua formação segue os moldes citadinos, e com a realidade de que nem sempre o plano de aula é estipulado pelo o Ministério da Educação. E é por essa razão que as abordagens freireanas são fundamentais para a formação de professores do/no campo.

A formação de professores em áreas rurais no Brasil enfrenta desafios específicos que exigem abordagens pedagógicas diferenciadas e contextualizadas. Paulo Freire, com sua pedagogia crítica e emancipadora, oferece um referencial teórico-prático robusto para a formação de professores do/no campo. E, como afirma Pereira (2006, p. 95), “a educação tem a função de ajudar a despertar em cada pessoa a consciência de sua própria dignidade e de sua capacidade de exercer a cidadania”. Esse é, afinal, o sentido da humanização de que fala Freire: assumir na prática o princípio de que os seres humanos sempre podem ser mais na construção de si mesmos e na transformação do meio em que vivem. Em termos educacionais, isso significa permitir que cada um tome parte desse processo que desde sempre o envolve, na projeção de sua vida e de uma sociedade progressivamente melhor. Pois, “ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro” (Giroux, 1990, p. 11).

O que se conhece como método Paulo Freire de alfabetização é mais uma abordagem ou perspectiva didático-pedagógica. Esse método vai além do simples ensino da leitura e escrita para adultos, pois abrange também a discussão e a reflexão sobre questões que afetam tanto o educando quanto sua comunidade. Está inserido em um contexto maior do pensamento e da prática freiriana e é muito mais do que um método convencional. É um processo que envolve a comunidade e o indivíduo, conforme descrito no primeiro círculo de cultura (EAD Freiriana, 2022).

Ao resgatar o que foi explanado no capítulo anterior, sobre os pressupostos freirianos (compromisso sócio-político, leitura de mundo, ecologia/agroecologia), entende-se que tais pressupostos precisam estar presentes na formação acadêmica de futuros professores do/no campo. Esses pressupostos constituem princípios que podem e devem nortear a regência do educador para formar pessoas capazes de se posicionarem sobre variados temas e serem parte ativa da sociedade.

Essa integração fortalece a relevância do ensino e a capacidade dos professores de responderem às necessidades de seus alunos, o que implica em uma imersão na realidade do campo, a fim de promover um diálogo constante entre o conhecimento acadêmico e o saber popular, de modo a mostrar ao aluno que o professor e a professora conseguem entender seus desafios e está ali para ajudá-lo. Outro aspecto desse princípio é a educação como prática de liberdade — já explanado acima —, no qual é argumentado que a educação não pode ser conduzida com base na dominação, mas precisa encorajar os alunos e alunas a serem agentes ativos em suas comunidades. Para os professores do/no campo, essa abordagem é crucial, isto é, eles devem ser formados para promover uma educação emancipatória. Trata-se, em suma, de “Resgatar, sistematizar e ampliar saberes e práticas, formando sujeitos para inserção nos diferentes níveis sociais” (Viana Filho *et al.*, 2006, p. 36).

Uma educação com prática de liberdade ocorre onde os alunos são incentivados a questionar, refletir e agir sobre a sua realidade. Os futuros professores devem aprender a valorizar a voz e a experiência dos alunos, para promover um ambiente de respeito mútuo e co-construção do conhecimento. Sobretudo, é imprescindível que tenham condições de olhar, conjuntamente com os/as estudantes, para os condicionantes de sua realidade mais imediata, isto é, para a situação da vida no campo, para o que a circunscreve, suas tensões, seus interesses, sua função em um contexto mais amplo (cultural, econômico e político). Isso tem a ver com a conscientização crítica, outro princípio de Freire que é importante de ser observado para a formação de professores e professoras que estejam aptos para formar outros professores e outros profissionais capazes de lutar por uma sociedade mais justa e equitativa.

A conscientização crítica, no contexto da educação do campo, significa que a formação de professores do/no campo deve focar na conscientização dos futuros educadores sobre as peculiaridades da vida do campo, sobre as o que nela se apresenta como desigualdades e injustiças presentes em suas comunidades, assim como seu potencial para transformação. Nesse sentido, a formação de professores e professoras para a uma educação crítica do/no campo implica humanizar esses profissionais para que sejam não somente transmissores de conteúdos genéricos (presentes nas cartilhas e nos livros didáticos), mas também ser o professor que leve esperança e perspectivas críticas aos seus alunos.

No cerne da pedagogia do saber de Paulo Freire encontra-se a ideia de que nomear o mundo torna-se um modelo para transformar o mundo. A educação não substitui a ação política, mas lhe é indispensável devido ao papel que desempenha no desenvolvimento da consciência crítica (Berthoff, 2011, p. 15).

A leitura do mundo, princípio freireano central para a Educação do Campo, está profundamente imbricada na proposta de construção de uma educação crítica e emancipatória. Ela representa a capacidade dos educandos e educadores de interpretar e questionar sua realidade, de maneira a torná-los sujeitos ativos na construção do conhecimento e na transformação social. Freire mencionou, na sua obra *Educação como prática da liberdade*, a fala de um analfabeto paulista que queria “aprender a ler e a escrever para mudar o mundo”, ressaltando que nisso reside a compreensão acertada de que “conhecer é interferir na realidade conhecida” (Freire, 1967, p. 112). O conhecimento do alfabeto, da gramática, das operações numéricas, das produções artísticas e literárias, bem como dos achados científicos nas diferentes áreas não tem valor em si mesmo, pois seu valor resulta do potencial que esses conhecimentos têm de abrir perspectivas e de subsidiar a construção de um entendimento mais refinado do mundo que é a cada vez o nosso. É, portanto, sempre em diálogo com o contexto mais imediato do mundo dos estudantes que professores e professoras precisam introduzir os conhecimentos escolares.

É nesse sentido que, para Freire, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 9). Nesse sentido, “ler o mundo” é um ato de decifração, em que o indivíduo não apenas observa passivamente a realidade, mas a interpreta criticamente, questiona e reflete sobre sua própria posição e as relações de poder que o circundam se tornando parte ativa (Freire, 1987). Esse processo é essencial para que a leitura da palavra se torne significativa, pois permite que o aprendizado formal esteja conectado às experiências e percepções dos educandos.

A leitura do mundo também está intrinsecamente ligada ao conceito de alfabetização crítica desenvolvido por Freire. Ele argumenta que a alfabetização deve ir além do mero reconhecimento de símbolos gráficos, ou seja, deve incluir a capacidade de ler e interpretar criticamente os textos e o contexto social. Para Freire (1987), a alfabetização crítica é um meio de conscientização e de libertação, em que os educandos não apenas aprendem a ler e escrever, mas também a questionar e transformar o mundo em que vivem. E os educadores e educadoras exercem uma influência vital na promoção da leitura do mundo, uma vez que auxiliam os alunos a desenvolverem uma visão crítica da realidade ao colocarem questões e os convidarem para o diálogo e para a reflexão em torno dos saberes pré-críticos já instaurados. Freire destaca a importância do diálogo na relação professor-aluno (esse assunto será explanado na próxima seção do texto), na qual ambos aprendem e ensinam, em um processo de via dupla e enriquecimento recíproco (Freire, 1970).

Como exposto acima, Freire sabe que a educação não é propriamente a “salvadora” do mundo, em desafios como guerras, crise sócio-econômica e crises ambientais. Ainda assim, entende que ela é a chave para a mudança, uma vez que a pedagogia freireana defende que a educação é libertadora. Quanto a isso, cabe reconhecer que há algo a ser feito, em termos educacionais, também em relação à crise ambiental, da qual já se sabia no tempo de Freire, mas que ganhou gravidade nas últimas décadas. Esse é um tema necessário a toda a educação do presente e do futuro, não apenas para quem está no campo, mas para esses, em especial, ela adquire uma conotação distinta. Isso, pois, a crise ambiental tem a ver, em grande parte, com o tipo de relação (exploratória, predatória) que é mantida com os recursos naturais e que são manifestos claramente na agricultura convencional. A educação crítica precisa se voltar para essa realidade, explorar em diálogo com quem vive no campo e do campo caminhos outros para o sustento e a preservação das condições de vida no planeta.

Freire acreditava que a educação deveria capacitar os indivíduos a entenderem e questionarem as interações entre sociedade e natureza, a fim de reconhecer os impactos humanos no meio ambiente e de promover uma atitude de respeito e cuidado com a Terra. A conscientização ambiental é, assim, uma extensão da conscientização crítica. Assim como as pessoas devem se conscientizar das estruturas sociais e políticas que moldam suas vidas, elas também devem entender como suas ações afetam o meio ambiente. A educação ambiental, nesse sentido, deve ser transformadora, ou seja, deve incentivar práticas sustentáveis e a busca por um equilíbrio ecológico.

A educação agroecologia, atrelada à educação ecológica, busca a emancipação dos sujeitos envolvidos, de modo a promover a sustentabilidade, baseada nos pressupostos freirianos, que indicam que o professor do/no campo precisa estar ciente da realidade e tradições da área que irá trabalhar. Na agroecologia, isso se traduz na valorização dos saberes dos agricultores locais e na promoção de práticas agrícolas que respeitem a biodiversidade e os ciclos naturais — através da promoção da autonomia dos agricultores e do incentivo à produção de alimentos de maneira sustentável e resiliente.

Segundo Gadotti (2000), a educação ecológica deve criar dentro do ser humano um sentido de responsabilidade ambiental e incentivar ações concretas para a sustentabilidade. Por conseguinte, entende-se que o professor do/no campo deve estar habilitado às práticas de educação ecológica e agroecológica, isto é, ele pode incluir uma variedade de atividades que envolvem os educandos em experiências diretas com a natureza e em projetos sociais de sustentabilidade. Reigota (1998) afirma que atividades como hortas escolares, reciclagem, conservação da biodiversidade e estudos de campo são modelos de atividades pertencentes à

educação ecológica.

Freire (1992) destaca que a esperança é um elemento básico da educação transformadora. E que a educação ecológica deve inspirar esperança e mobilizar ações concretas, como aquelas propostas pela agroecologia, para a construção de um futuro sustentável. Ao capacitar os indivíduos a agir de maneira responsável e consciente em relação ao meio ambiente, a educação ecológica pode contribuir significativamente para a transformação social e ambiental. Já que o cenário do qual vivem é de luta, como afirma Caldart (2004, p. 152):

[...] é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes. Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos pela luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas.

A formação de professores/as do/no campo vai além das questões didáticas. Trata-se principalmente de proporcionar caminhos para que eles consigam conciliar as dimensões humana, política e pedagógica de sua profissão. Essas dimensões são interdependentes e não se excluem mutuamente. Muitas reflexões ainda permanecem em aberto após a elaboração deste texto, o que se torna um terreno fértil para novas discussões e reformulações.

Posto isso, entende-se que os princípios de Paulo Freire aqui abordados — o compromisso político com a conscientização crítica das próximas gerações, a leitura do mundo em que se encontram educandos e educadores, o diálogo como caminho para construção de saberes transformadores e a pauta agroecológica — são pilares básicos na formação de professores do/no campo, para que consigam transmitir seus conhecimentos em realidades e sociedades divergentes do que, em regra, estão acostumados. O compromisso sócio-político é a conscientização do local e de suas tradições, a fim de promover uma educação libertadora. A leitura do mundo é a visão que o professor tem do mundo e como é essa leitura é importante para a emancipação do ser humano. A educação ecológica, a agroecologia, é a preocupação em cuidar do ambiente que o professor deve ensinar aos seus alunos, para que esses tenham a ideias transformadora da realidade. Em resumo, Freire (1967) nos ensina que “Ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, em função de que essa abordagem freiriana é de

dar e receber simultaneamente. E mais: “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (Freire, 1996, p. 26).

4.2 Postura dialógica como meio e fim da formação de professores

Em uma sociedade regida pelo autoritarismo, mesmo que camuflado em algoritmos, a sala de aula pode se tornar também um reflexo da dominação de agentes (professores) que se dizem superiores para com agentes inferiores (alunos). É cada vez mais comum deparar-se com notícias de atentados em escolas, brigas de alunos, assassinato/suicídio em razão do *bullying*, aluno que matam professores etc. Isso demonstra claramente que falta afeto, respeito e diálogo no ambiente escolar, bem como que nem os alunos e tão pouco os educadores estão dialogando entre si.

O diálogo é um elemento central na pedagogia freireana; na formação de professores do/no campo, o diálogo deve ser entendido como um processo horizontal e democrático, no qual todos os participantes são sujeitos ativos na construção do conhecimento. Os educadores em formação devem ser preparados para estabelecer um diálogo genuíno com seus alunos, em que ambos possam aprender e ensinar; em que exista confiança para realização de perguntas. Isso requer uma postura de escuta ativa e abertura para novas perspectivas. Falar em diálogo como princípio pedagógico na formação de professores envolve, assim, dois aspectos centrais pelos quais o diálogo se coloca: como caminho para a construção/ressignificação do conhecimento e leitura do mundo e como postura ética de uns com os outros, em que se reconhece a autonomia de cada pessoa envolvida no processo.

Para destacar a importância do diálogo na educação do campo, é fundamental compreender que um ensino verdadeiramente libertador não pode prescindir desse elemento. O diálogo é crucial para que a educação seja realmente emancipadora e transformadora. O papel dos professores, então, é central nesse processo: eles devem ser capazes de estabelecer um diálogo construtivo com os estudantes, colegas e a realidade ao seu redor.

Para que os professores desenvolvam essa capacidade de diálogo, é necessário que sejam formados em um ambiente que valorize e pratique o diálogo. A postura dialógica não é uma habilidade que se pode simplesmente transmitir, como se fosse um conteúdo informativo, mas, sim, algo que precisa ser cultivado e desenvolvido através da prática e da experiência dialógica. Portanto, a formação de professores deve enfatizar a construção e o aprimoramento contínuo dessa habilidade, mediante a sua prática.

Freire argumenta que, em cada diálogo do professor com “educandos, ratificações e retificações” são feitas. Cada vez mais a “classe como texto” tem sua “compreensão” produzida por si mesma e pela educadora. E a produção da compreensão atual implica a reprodução da compreensão anterior que pode levar a classe, através do conhecimento do conhecimento anterior de si mesma, a um novo conhecimento” (Freire, 1997, p. 46). Essa leitura só será possível por meio do diálogo. “O diálogo é a fonte geradora de reflexão, e o encontro com o outro é a primeira condição da instauração do diálogo em sala de aula [...]” (Carvalho, 2005, p. 69). O diálogo, nesse sentido:

ativa a criatividade, o compartilhamento de experiências, torna desafiador o processo de busca do conhecimento. Esse o diálogo como método, possibilita a viabilização da verdadeira formação humana, num claro processo de superação ou transformação de um modelo de educação maculado pela ideologia burguesa, a serviço das exigências do modo de produção capitalista que perversamente insiste em transformar em mercadoria geradora de lucro até mesmo a existência humana (Mariani Carvalho, 2009).

Na *Pedagogia do oprimido*, Freire dedica um capítulo inteiro para tratar da dialogicidade, que ele identifica como a essência da educação como prática da liberdade. Ele começa por traçar considerações sobre a natureza do próprio diálogo. O diálogo deve ser baseado em uma relação horizontal entre os participantes, na qual todos são tratados com respeito e dignidade. Não há espaço para hierarquias rígidas entre professor e aluno; ambos são co-participantes no processo de construção do conhecimento. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (Freire, 1987, p. 45).

Também, nesse contexto, Freire fala do amor, ao sustentar que, se não amarmos o mundo e nosso próximo, não existe razão em dialogar. E “porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens” (Freire, 1987, p. 45). Isto é, compromisso em transformar a realidade opressora. Daí que Freire afirma que o diálogo verdadeiro é movido pelo amor e pela humildade. Os educadores devem amar seus alunos e estar abertos a aprender com eles. A humildade permite reconhecer que ninguém sabe tudo e que todos têm algo a contribuir. À vista disso, ele se pergunta, em sua obra:

Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do

mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? (Freire, 1987, p. 46).

Visto que “a auto-suficiência é incompatível com o diálogo”, observa ainda Freire, os que “não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles” (Freire, 1987, p. 46). Ou seja, a educação só irá ser transformadora quando o educador cultivar o diálogo com o educando, e por certo, para que isso aconteça, a hierarquia dominadora na educação será deixada no passado.

O diálogo é sustentado pela esperança e pela fé nas capacidades e potencialidades dos indivíduos. “Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (Freire, 1987, p. 46). E mais: “O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado” (Freire, 1987, p. 46). Se não houver fé, o diálogo se torna uma farsa. Portanto, cabe aos educadores, em primeiro lugar, acreditar no poder transformador da educação e na capacidade dos alunos de crescer e mudar, além de ter fé que sua postura dialógica com o aluno vai gerar resultados.

O diálogo promove o pensamento crítico, pois incentiva os alunos a questionar, refletir e entender profundamente a realidade ao seu redor. Freire vê a educação como um ato de conhecimento e conscientização, em que os alunos são encorajados a entender e transformar sua realidade. Por isso, afirma que “não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (Freire, 1987, p. 47). Esse pensamento crítico faz parte da educação libertadora. Quando o aluno de zonas rurais aprende a ter um pensamento crítico e a usá-lo para fazer a leitura do mundo, ele percebe e se conscientiza da transformação que sua realidade carece. Se dá conta que pode transformar sua comunidade, de modo a respeitar suas culturas e tradições e a dialogar com a comunidade que vive.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 1987, p. 47). O educador-educando precisa ser diferente do educador bancário, uma vez que esse educador é antidiálogo, que se aproxima “das massas camponesas e urbanas com

projetos que podem corresponder à sua visão do mundo, mas não necessariamente à do povo. *E esquecem-se de que o seu objetivo é lutar com o povo pela recuperação da humanidade roubada e não conquistar o povo*” (Freire, 1987, p. 48, grifo nosso). Não se pode simplesmente, insiste Freire, chegar até os sujeitos, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos” (Freire, 1987, p. 48). Como resultado, é entendido que uma educação verdadeiramente libertadora é incompatível com essa prática anti-dialógica.

O diálogo é libertador. E, por isso, a formação dialógica do educador-educador é de suma importância, para que, no futuro, ele consiga conduzir o diálogo para essas comunidades carentes. Para que o diálogo pedagógico aconteça, é necessário que se cumpram algumas condições. Freire coloca, nesse sentido, a necessidade da professora/or fazer uma leitura da sala que vai reger, essa leitura poderá evitar atritos futuramente. “A jovem professora deve estar atenta a tudo, aos mais inocentes movimentos dos alunos, à inquietação de seus corpos, ao olhar surpreso, à reação mais agressiva ou mais tímida deste aluno ou aluna” (Freire, 1997). É necessário que o educador conheça seus alunos.

Os gostos de classe, os valores, a linguagem, a prosódia, a sintaxe, a ortografia, a semântica, quando a inexperimentada professora de classe média assume seu trabalho em áreas periféricas da cidade, tudo isto é quase sempre tão contraditório que a choca e assusta. É preciso, porém, que ela saiba que a sintaxe de seus alunos, sua prosódia, seus gostos, sua forma de dirigir-se a ela e a seus colegas, as regras com que brincam e brigam entre si, tudo isso faz parte de sua identidade cultural que jamais falta um corte de classe. (Freire, 1997).

Ou seja, ao realizar o processo de conhecer a classe, ele/a dará início ao diálogo e conseqüentemente abrirá espaço para compartilhamento de ideias, tradições, culturas e sonhos. Contudo, esse comportamento pode gerar choque de culturas e preconceitos, mas, como diz Mariotti, “o entrelaçamento de ideias, opiniões e comportamentos é uma das principais fontes de inspiração para a criatividade e a resolução dos problemas de convivência” (Mariotti, 2007, p. 151), visto que o ser humano necessita viver em comunidade. O compartilhamento acarretará, quando feito em ambiente dialógico, a superação de preconceitos e paradoxos criados pela sociedade. Caso essa superação não aconteça, Morin afirma que, quando não é possível superar as contradições, vencer os antagonismos e ultrapassar os paradoxos, é necessário aprender a lidar e conviver com os opostos, compreendendo-os. É nesse emaranhado da trama que emerge a complexidade, pois, do

mesmo lugar de onde surgem os problemas, nascem também as soluções (Morin, 1999).

O compartilhamento de percepções, ideias e opiniões trará benefícios ao educador, pois ele terá noção de como tratar cada aluno de forma singular de acordo com suas necessidades. Muito desconforto e insegurança poderiam ser evitados se “o professor, a professora, aprendessem a organizar melhor seu trabalho e os de seus alunos e alunas, se aprendessem a sistematizar e avaliar mais dialogicamente, [...]” (Gadotti, 2011).

A postura dialógica nos remete ainda ao que Tardif assegura em sua obra *Saberes docentes e formação profissional* (2002), a saber: que a prática da profissão docente exige conhecimentos adicionais, além daqueles ensinados no currículo do curso durante a formação. Vivenciar situações que possibilitem a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, a aplicação de abordagens pedagógicas diferenciadas e o diálogo com pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade formal, entre outros aspectos, é crucial para a formação inicial.

Freire também defende a tese de que o professor deve passar por situações concretas e ter essa postura ainda na vida acadêmica, já que formará educadores pensantes e capazes de organizar o tempo de uma atividade, buscar, adaptar e/ou criar recursos pedagógicos para atender às necessidades do grupo envolvido, além de trabalhar em conjunto com professores. A postura dialógica se baseia nos princípios do diálogo genuíno, em que há respeito mútuo, abertura para diferentes perspectivas e um compromisso com a co-construção do conhecimento.

Tal modelo de formação exige uma mudança de paradigma em muitos programas de formação, que tradicionalmente seguem um modelo mais transmissivo, além da demanda de um compromisso contínuo com a formação continuada e com o desenvolvimento profissional dos educadores. Entretanto, esses professores tendem a ser mais reflexivos, críticos e preparados para enfrentar as complexidades da prática pedagógica contemporânea. Eles estão aptos a criar ambientes de aprendizagem que sejam inclusivos, democráticos e centrados no aluno.

Numa sociedade como a nossa, de tradição tão robustamente autoritária, é algo de relevante importância encontrar caminhos democráticos para o estabelecimento de limites à liberdade e à autoridade com que evitemos a licenciosidade que nos leva ao “deixa como está para ver como fica” ou ao autoritarismo todo-poderoso (Freire, 1997, p).

Paulo Freire afirma que, se a postura do/a professor/a for democrática, a distância entre seu discurso e sua prática vai ser cada vez menor, em sua cotidianidade escolar. Essa prática sempre se submete à análise crítica, a difícil, mas possível e prazerosa experiência de

dialogar com os educandos, pois o professor/a sabe que o diálogo não gira apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas também sobre a vida. Se verdadeiro, esse diálogo não é válido apenas do ponto de vista do ato de ensinar, mas também forma um clima aberto e livre no ambiente de sala de aula, diminuindo a distância do ensinar e aprender.

Porque a promoção do diálogo cobra certa atitude de educadores e educadoras, nos parece oportuno listar algumas das virtudes ou qualidades que Freire lista, em uma das cartas que compõem a obra *Professor, sim; tia, não* (1997), como indispensáveis para o melhor desempenho de professoras e professores progressistas. Uma vez que são virtudes, elas não podem ser diretamente ensinadas e aprendidas, mas podem ser adquiridas pela prática. Isso significa que a formação de professores deve propiciar as condições apropriadas para o exercício delas. A primeira é a *humildade*. Freire coloca que humildade não é aquilo que a sociedade, em regra, pensa, em que ser humilde significa faltar de acato a nós mesmos, acomodação ou covardia; ao contrário, para ser humilde é preciso coragem — também considerada uma qualidade — e confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros (Freire, 1997, p.37). A humildade é fundamental no processo educativo, pois permite ao educador reconhecer que não é o único detentor do saber, que o conhecimento é construído coletivamente. Ao ser humilde, o educador estará disposto a ouvir, aprender e ensinar, independente do nível intelectual do próximo; pois, como Freire diz, “a humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência” (Freire, 1997, p. 37).

A humildade também está atada à *amorosidade*, valor esse considerado por Paulo Freire um pilar na formação acadêmica e na vida profissional do professor. O amor, como visto, é a base para uma educação dialógica, que respeita a dignidade humana e promove a solidariedade. Esse amor, dos professores e professoras, não deve ser somente para com o aluno, mas também para com o trabalho, visto que, se o educador perde o amor pela profissão, ele perde também o sentido — esse que é necessário para a evolução do aluno regido por ele. Uma vez que o aluno perceber a falta de interesse/sentido do professor, ele perderá sentido no que está aprendendo (Gadotti, 2011). Ou seja, o professor deve aprender, ainda em sua formação, a amar a profissão. Esse amor, segundo Paulo Freire, é um “amor armado”, isto é, “um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós” (Freire, 1997, p. 38).

Contudo, amar exige *coragem*. Coragem, porque apesar das “injustiças, ao descaso do

poder público, expresso na sem-vergonhice dos salários, no arbítrio com que professoras e não tias que se rebelam e participam de manifestações de protesto através de seu sindicato, são punidas mas apesar disso continuam entregues ao trabalho com seus alunos” (Freire, 1997, p. 38). Essa coragem, explica Freire, está vinculada ao medo. Contudo, não ao medo que paralisa, mas, sim, ao medo que impulsiona, no sentido de que “ao pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando, necessariamente trabalhamos contra alguns mitos que nos deformam, enfrentando poderes dominantes” (Freire, 1997, p. 39). Sentir medo significa que estamos vivos. O problema é que esse medo pode querer nos paralisar e, para Freire, nós não podemos nos esconder de nossos temores. Mas, o que não podemos é permitir que nosso medo nos imobilize. “Daí, a necessidade de comandar meu medo, de educar meu medo, de que nasce finalmente minha coragem” (Freire, 1997, p. 39).

Tolerância é outra virtude indispensável ao melhor desempenho de professores e professoras progressistas, apresentada por Paulo Freire. Sem tolerância “é impossível um trabalho pedagógico sério, sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica, sem ela a prática educativa progressista se desdiz” (Freire, 1997, p. 39). Ela nos ensina a respeitar e conviver com o diferente e, para um educador, isso é essencial, pois o ensina a conviver com diversas culturas e ideologias em uma sala de aula — a qual deve ser democrática. E nisso concorda-se, aqui, com Freire, que argumenta que não vê “como possamos ser democráticos sem experimentar, como princípio fundamental, a tolerância, a convivência com o diferente” (Freire, 1997, p. 39). Entretanto, a tolerância implica no estabelecimento de limites, de princípios a serem respeitados. A tolerância requer respeito, disciplina e ética (Freire, 1997, p. 39). Ao incorporar a tolerância em sua prática pedagógica, os educadores não apenas promovem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e democrático, mas também contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos, capazes de valorizar e respeitar a diversidade em todas as suas formas.

Segundo Paulo Freire, “a parcimônia verbal está implicada na assunção da tensão paciência-impaciência. Quem vive a impaciente paciência dificilmente, a não ser em casos excepcionais, perde o controle sobre sua fala, dificilmente extrapola os limites do discurso ponderado mas enérgico” (Freire, 1997, p.41). Ela não é apenas sobre falar menos, mas sobre comunicar-se de maneira mais eficaz e significativa. Freire vê a comunicação como um processo dialógico no qual a clareza e a concisão são fundamentais para facilitar a compreensão e a participação ativa dos alunos. “O discurso do paciente é sempre bem comportado enquanto o discurso do impaciente, de modo geral, vai mais além do que a

realidade mesma suportaria (Freire, 1997, p.41). Logo, entende-se que a parcimônia verbal é o equilíbrio entre esses dois discursos, que inclui a valorização da escuta ativa, de modo que é preciso ouvir mais do que falar, para dar espaço para que os alunos expressem suas ideias e opiniões, é crucial. A escuta atenta, sem interrupções, demonstra interesse genuíno pelas contribuições dos alunos, incentivando a participação e o diálogo. Fazer perguntas que estimulem o pensamento crítico e a reflexão, ao invés de fornecer respostas prontas, é uma prática que promove a construção coletiva do conhecimento. “É ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também” (Freire, 1997, p. 59).

Foi apontado, através de Freire, para essas virtudes, porque acreditarmos que elas oferecem um perfil desejado para a formação de professores, se quisermos que tenham condições de fazer jus à tarefa dialógica e crítica junto aos estudantes e sua realidade. Sabe-se, há tempo, que virtudes não podem ser ensinadas, mas podem ser desenvolvidas por meio da prática. A formação de professores deveria oportunizar essa prática.

4.3 Formação como práxis: formação no campo para o campo

Entende-se como importante, primeiro, compreender o significado do termo práxis, para, depois, argumentar a influência que a práxis tem sobre a formação do educador, principalmente do professor do/no campo. A palavra “práxis” tem suas raízes na filosofia grega, especialmente no pensamento de Aristóteles, que a distinguiu da “teoria” e da “poiesis”. Enquanto a teoria está relacionada ao conhecimento contemplativo e a *poiesis* à produção técnica, a práxis se refere à ação ética e política, orientada pela reflexão. As primeiras noções de práxis surgiram com Aristóteles, contudo, foi Karl Marx quem aprofundou essa concepção, ao tratar da práxis como instrumento em ação que determina a transformação das estruturas sociais.

Em linha com isso, a formação como práxis é um conceito que se desenvolve na interseção entre teoria e prática, pois foca na transformação social através de uma educação reflexiva e crítica. É um tema central na pedagogia crítica e na filosofia da educação, em que a prática educativa não é vista apenas como transmissão de conhecimento, mas como um processo ativo e dialógico de transformação da realidade.

Como já foi explanado acima, Paulo Freire é um grande apoiador da educação emancipadora, libertadora e transformadora; ou seja, ele enfatiza a importância da práxis na

formação do educador e na do educando. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire propõe uma educação que liberta, em oposição à educação bancária, que vê os alunos como recipientes passivos a serem abastecidos de conhecimento. A educação como práxis, para Freire, é um processo dialógico no qual educadores e educandos aprendem juntos, questionam a realidade e agem para transformá-la. Como ele mesmo diz, a educação “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B” (Freire, 1987, p. 116). Nesse sentido, Carvalho e Pio (2017, p. 435) asseguram que “o pensamento de Freire atribui à práxis um sentido de atividade questionadora, sugestiva, crítica e também prática, uma vez que ele enxerga a libertação não apenas na abstração, mas também em sua concretização, refletida nas transformações do ser humano em relação à realidade e entre si”.

Entende-se que Freire defende a práxis como método revolucionário. Ele a divide em quatro categorias:

- a) práxis libertadora: “Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor [...]. É preciso, enfatizamos, que se entreguem à *práxis libertadora*” (Freire, 1987, p. 49);
- b) práxis autêntica: “O desvelamento do mundo e de si mesmas, na *práxis autêntica*, possibilita às massas populares a sua adesão” (Freire, 2013, p. 229);
- c) práxis revolucionária: “A *práxis revolucionária* somente pode opor-se à práxis das elites dominadoras. E é natural que assim seja, pois são quefazeres antagônicos” (Freire, 2013, p. 169);
- d) práxis verdadeira: “[...] através de uma *práxis verdadeira* superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da história” (Freire, 2013, p. 216).

As quatro categorias juntas formam a práxis que, “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 2013, p. 127). Freire apresenta, assim, uma práxis educativa fundamentada na reflexão e ação dos homens sobre o mundo, dispostos a transformá-lo (Carvalho; Pio, 2017). Nos interessa, aqui, de modo especial, pensar a práxis docente, a ação e reflexão pela qual são formados e se formam professores e professoras.

Para que essa práxis tenha lugar, é necessário humanizar os indivíduos e essa humanização só irá acontecer por meio da leitura do mundo e do diálogo. Em outras palavras, quando o educador é formado para observar a classe primeiro, antes de realizar um julgamento, ele saberá conduzir aos alunos, de modo a respeitar suas tradições e cultura, o que nos faz retornar ao ponto de conscientização que professores e professoras tem que ter ao

ingressar em um ambiente carente, como o campo. Carvalho e Pio ainda alegam que, “na medida em que os homens vão refletindo, conjuntamente, sobre si e sobre seu mundo, eles aumentam o campo de sua percepção, destacam os percebidos e voltam sua reflexão sobre eles” (2017, p. 436). Ou seja, ao fazerem isso, também se formam enquanto educadores progressistas, comprometidos com uma educação como prática da liberdade. Tudo começa com a determinação de olhar reflexivamente para a própria prática. No entanto, vale notar que

A reflexão que se propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração, nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente (Freire, 2013, p. 98).

Isso quer dizer que a reflexão que convém a educadores e educadoras é aquela que envolve sua atuação contextualizada no mundo concreto de educandos e educandas. É uma reflexão que brota da consciência de seu papel como educador ou como educadora em um mundo concreto, com pessoas e problemas reais. A reflexão que importa, aqui, não é a divagação gratuita sobre a docência em geral e seus desafios.

O diálogo é o que norteará em todas as suas dimensões para um mundo mais humanizado. Na sala de aula, o diálogo é o motor da prática pedagógica, pois facilita o compartilhamento de conhecimentos e promove a autonomia na pedagogia. O diálogo autêntico — que envolve o reconhecimento do outro e de si mesmo no outro — é uma decisão e um compromisso de colaborar na construção de um mundo comum. Não existem consciências vazias, por isso, os seres humanos se humanizam ao humanizar o mundo (Freire, 1987, p. 14). Na formação docente, o diálogo representa o caminho para a união de forças em vista da compreensão da realidade concreta em que se encontram todos os atores da comunidade escolar. Mas é sobretudo no diálogo entre si que professores e professoras poderão encontrar as melhores respostas para os desafios que precisam enfrentar conjuntamente. Considerando a especificidade da Educação do Campo e, ainda mais, a especificidade de cada escola de educação do campo, as respostas para os desafios que a realidade coloca dificilmente serão encontradas em cursos genéricos e/ou palestras motivacionais. A resposta — isso nos sugere Freire em seus escritos — precisa ser construída dialogicamente em face da realidade imediata em que se encontram professores e professoras.

Gadotti defende também que a postura dialógica deve fazer parte da formação do professor. Para ele, a “nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção

continuada do projeto político- -pedagógico da escola e do próprio professor” (Gadotti, 2011, p. 43). Essa modalidade de formação é denominada de formação continuada. Gadotti acredita que tal formação deve ser “como um processo de reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica, e não apenas como a aquisição de novas técnicas, atualização em métodos pedagógicos ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas” (Gadotti, 2011, p. 41). Isso significa que o professor preparado nessa espécie de formação, tem que ir além das práticas metódicas, monótonas e tradicionais aplicadas há tantos anos na educação brasileira.

A formação continuada, no sentido de formar o educador para brindar a importância da troca de experiências entre seus colegas de profissão, permite que se dê valor ao projeto pedagógico da escola em que professores e professoras irão trabalhar. Além disso, enseja esses profissionais a se conscientizarem e a terem uma visão crítica do ambiente em que estão inseridos. Com essas características, eles poderão levar adiante a educação emancipadora que Paulo Freire defende.

Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informações e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos (Imbernón, 2000, p. 78).

O professor aprende também, na interação dialógica, a ser autônomo; e “ele precisa assumir, construir e conquistar sua autonomia profissional. Ele precisa dispor de estratégias, envolver a comunidade interna e externa da escola é essencial para qualquer inovação” (Gadotti, 2011, p. 45). Na atualidade, essa formação é prevista no parágrafo 2 do art. 62 da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em que consta:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 2º *A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância* [Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009] (Brasil, 1996).

No entanto, conforme Gadotti (2011) alega, para que isso se concretize, é necessário o cumprimento de alguns requisitos:

Direito a pelo menos quatro horas semanais de estudo com os colegas, além de especialistas externos, para refletirem sobre sua própria prática, compartilhem dúvidas e

resultados obtidos;

- A. Possibilidade de frequentar cursos sequenciais e aprofundados em estudos regulares, especialmente sobre o ensino das disciplinas ou campos do conhecimento de cada professor;
- B. Acesso à bibliografia atualizada;
- C. Possibilidade de sistematizar sua experiência e de escrever sobre ela;
- D. Oportunidade de participar e expor sua experiência em congressos educacionais;
- E. Possibilidade de publicar a experiência sistematizada;
- F. Não apenas sistematizar e publicar suas reflexões, mas também compartilhar essas reflexões em rede, para mostrar o que cada professor, cada professora e cada escola está fazendo, por exemplo, através de um site da secretaria de educação ou da própria escola.

Ainda acerca desse tópico, Gadotti justifica que “a professora e o professor podem desempenhar um papel mais decisivo na construção de um novo paradigma civilizatório se compreenderem de forma diferente seu papel na sociedade do conhecimento e educarem para a humanidade. Eles podem ter um poder na sociedade como nunca antes” (Gadotti, 2011, p. 47). O que nos remete, novamente, à educação emancipadora de Freire, em que o professor transmite, ao aluno, ideias transformadoras através de sua postura dialógica. No entanto, como bem observa Carvalho (2005, p. 20), “a mudança só se efetivará à medida que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, visto que ‘pensar a prática’ é o ponto de partida para alterá-la. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza de sua ação”.

Na perspectiva de Gadotti (2011, p. 43) — que é acolhida aqui —, “o universo escolar investe na formação individualista e competitiva do professor, quando o mais importante é a formação para um projeto comum de trabalho, a formação política do professor”. Ele ainda defende que “sofrimentos da professora ou do professor, poderia ser evitado se sua formação inicial e continuada fosse outra, se aprendesse menos técnicas e mais atitudes, hábitos, valores” (Gadotti, 2011, p. 43). A práxis proposta por Freire avança na superação dessas limitações ao incentivar a criação de espaços onde os professores possam dialogar abertamente sobre suas práticas, desafios e sucessos. Esses espaços podem ser formais, como reuniões de equipe e grupos de estudo, ou informais, como discussões em salas de professores. Dessa maneira, eles podem se envolver em processos de reflexão crítica coletiva, nos quais analisam e discutem suas práticas pedagógicas, a fim de identificar áreas que necessitam da transformação social.

Implementar a práxis freireana entre professores pode gerar alguns desafios, como a resistência à mudança e à falta de tempo e recursos. No entanto, as possibilidades de transformação são vastas. A adoção de uma abordagem colaborativa e reflexiva pode levar a uma cultura escolar mais democrática e inclusiva, na qual os professores se sentem empoderados para inovar e transformar suas práticas.

A formação continuada dos professores pode ser estruturada de forma a incorporar a práxis freireana e já foi observado o quanto essa modalidade de formação é importante para o professor do/no campo. Logo, é entendido que a formação como práxis também é importante para o educador do/no campo. A formação como práxis na educação de professores do/no campo está em melhores condições de promover uma visão crítica da pedagogia, de modo a incentivar os educadores a questionarem as normas e práticas estabelecidas, a explorar novas metodologias e a se engajarem em práticas transformadoras da realidade, em regra, carente do campo. Isso inclui a capacidade de desenvolver uma compreensão profunda das necessidades e contextos dos alunos e de adaptar suas abordagens pedagógicas para promover a inclusão e a justiça social. Justamente por isso,

O método Paulo Freire tornou-se uma referência entre os movimentos de educação popular no Brasil. Suas características notáveis incluem simplicidade, coerência entre práticas cotidianas e teorias, e a defesa da conscientização das camadas populares. Essas qualidades fazem do método um instrumento valioso para diversos grupos e movimentos sociais engajados na luta por políticas educacionais voltadas para adolescentes, jovens e adultos iletrados, e pela construção de uma sociedade brasileira mais justa (Beisiegel, 2010).

O método Paulo Freire e, de modo mais amplo, sua proposta pedagógica, implica a participação ativa dos envolvidos. Nesse sentido, ressalta-se mais uma vez que, durante a formação do professor e da professora para a educação do/no campo, é imprescindível que possam viver situações concretas e cotidianas, para não se assustar e saber lidar com adversidades futuras. Sobretudo, devem se habituar a olhar reflexivamente para sua prática e para seu mundo.

E, com isso, adentra-se em mais um aspecto central da praxis. Em linha com a posição de Ivani Fazenda, ressalta-se que a “práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversa no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (1989, p. 81). É em face das peculiaridades e desafios próprios da realidade de sua escola e de seus estudantes, que o professor precisa construir seu conhecimento e muitas vezes reconstruí-lo. E como Gadotti pondera, o professor, nessa situação, deixa de ser

um lecionador para ser o organizador do conhecimento e da aprendizagem (Gadotti, 2011, p. 25).

Como Gadotti afirma, “o professor é um aprendiz permanente, um organizador do trabalho do aluno; consciente, mas também sensível. Ele desperta o desejo de aprender para que o aluno seja autônomo e se torne sujeito da sua própria formação” (Gadotti, 2011, p. 69).

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (Freire, 1997, p. 96).

Para Gadotti, seguindo a linha de raciocínio do Instituto Paulo Freire, “as nossas escolas podem transformar-se em jardins e professores-alunos, educadores-educandos, em jardineiros. O jardim nos ensina ideais democráticos: conexão, escolha, responsabilidade, decisão, iniciativa, igualdade, biodiversidade, cores, classes, etnicidade e gênero” (Gadotti, 2011).

Portanto, “o novo professor deve desenvolver habilidades em colaboração (trabalho em grupo, interdisciplinaridade), comunicação (expressar-se bem, envolver os outros, escrever com clareza, ler bastante), pesquisar (explorar novas hipóteses, questionar, criticar) e pensamento crítico (tomar decisões informadas)” (Gadotti, 2011). A educação no campo requer professores que não apenas dominem conteúdos disciplinares, mas que também estejam preparados para atuar de forma interdisciplinar e colaborativa, de maneira que as diferentes áreas do conhecimento sejam integradas e trabalhem em grupo. Isso é fundamental para lidar com as particularidades e as necessidades específicas dos alunos do campo, que muitas vezes enfrentam desafios socioeconômicos e culturais diversos.

O pensamento crítico e a tomada de decisões informadas são igualmente importantes, pois os professores devem estar aptos a interpretar e responder às complexidades da vida no campo, a fim de promover uma educação que faça sentido para os alunos e que esteja conectada às suas vivências e culturas. O professor tem a necessidade de indagar-se constantemente sobre o sentido do que está fazendo. Se isso é fundamental para todo ser humano, como ser que busca sentido o tempo todo, como para toda e qualquer profissão, para o profissional docente é também um dever profissional (Gadotti, 2011). A constante reflexão sobre o sentido do que se está fazendo, mencionada por Gadotti, é especialmente relevante na educação do campo, pois os professores precisam continuamente questionar e redefinir suas práticas para garantir que estão proporcionando uma educação significativa e relevante, que

capacite os alunos a compreender e transformar sua realidade, que em sua grande maioria é carente.

A construção de sentido e o papel do professor como organizador do conhecimento com os educandos são aspectos fundamentais na educação contemporânea. Esses elementos não apenas influenciam a qualidade do aprendizado, mas também moldam a maneira como os estudantes percebem e interagem com o mundo ao seu redor. O que nos faz retornar aos princípios de Paulo Freire sobre a conscientização e leitura do mundo.

Construir sentido no contexto educacional se refere à capacidade do aluno de compreender e internalizar o conteúdo ensinado de uma forma que faça sentido para ele. Isso vai além da simples memorização de fatos e se concentra na compreensão profunda e na aplicação do conhecimento. A construção de sentido é essencial porque promove a aprendizagem significativa, em que os estudantes são capazes de conectar novos conhecimentos com experiências e conhecimentos prévios, o que resulta em um entendimento mais duradouro e aplicável.

O sentido não está pronto em algum lugar esperando ser descoberto. O sentido não advém de uma esfera transcendente, nem da imanência do objeto ou ainda de um simples jogo lógico-formal. É uma construção do sujeito! Daí falarmos em produção. Quem vai produzir é o sujeito, só que não de forma isolada, mas num contexto histórico e coletivo [...]. Ser professor, na acepção mais genuína, é ser capaz de fazer o outro aprender, desenvolver-se criticamente. Como a aprendizagem é um processo ativo, não vai se dar, portanto, se não houver articulação da proposta de trabalho com a existência do aluno [...] (Vasconcellos, 2001, p. 51-52).

Freire defendeu que a educação avançasse para além da transmissão de conhecimentos, isto é, que ela promovesse uma leitura crítica do mundo e empoderasse os alunos a serem agentes de transformação social. No contexto da educação no campo, isso significa valorizar os saberes locais, promover a identidade cultural e fomentar a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

E, como já foi visto, as situações concretas são defendidas pela práxis, na qual o professor saberá, ainda em sua formação, como reger uma classe de aula. Contudo, a formação de professores muitas vezes se concentra em aspectos técnicos e administrativos, de modo que se negligenciam as dimensões crítica e reflexiva. E é por isso que Freire incentiva a formação como práxis do professor(a). Métodos pedagógicos participativos, como a aprendizagem baseada em projetos e a colaboração entre pares, podem criar um ambiente propício para a práxis. A utilização de tecnologias digitais também pode oferecer novas oportunidades para a reflexão crítica e a ação colaborativa. No entanto, é preciso um olhar

crítico sobre essas tecnologias e seus usos, para que não se convertam em ferramentas de alienação.³

Reprisando o que já foi explanado, a formação como práxis é um direito legal e um dever ético-profissional do futuro professor. E é preciso que existam políticas educacionais que apoiem a autonomia dos professores e incentivem práticas reflexivas e críticas, as quais podem facilitar a implementação da formação como práxis. O desenvolvimento de comunidades de prática, em que os professores podem compartilhar experiências e refletir coletivamente, também é uma estratégia eficaz para promover a práxis na formação docente.

A formação como práxis é, portanto, um processo dinâmico e dialógico, que busca integrar a teoria e a prática em uma busca constante por justiça social e transformação educacional. Ela desafia educadores a se engajarem em uma reflexão crítica contínua e a se tornarem agentes ativos de mudança em suas comunidades e na sociedade como um todo.

A formação continuada é, por tudo o que aqui foi exposto, um componente crítico para a capacitação dos educadores do campo. Essa formação não deve ser vista como um evento pontual, mas como um processo contínuo de desenvolvimento profissional que promove a atualização constante de conhecimentos e técnicas pedagógicas. Na Educação do Campo, essa formação precisa ser contextualizada, levando em consideração as realidades socioeconômicas, culturais e ambientais das comunidades rurais. Ao fornecer aos professores oportunidades contínuas de aprendizagem e reflexão, eles são melhor equipados para implementar práticas educacionais que empoderam os alunos e fortalecem a identidade e a autonomia das comunidades rurais. Dessa forma, a integração da práxis e da formação continuada não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também contribui para o desenvolvimento sustentável e a transformação social no campo.

Dessarte, a discussão sobre a importância da práxis e da formação continuada de professores no contexto da Educação do Campo envolve refletir sobre como esses elementos se interrelacionam para promover um ensino mais eficaz e significativo. A práxis, entendida como a integração entre teoria e prática, é essencial para que os educadores do campo possam desenvolver práticas pedagógicas que sejam verdadeiramente relevantes para suas comunidades. Esses professores precisam não apenas compreender os fundamentos teóricos da educação, mas também aplicá-los de maneira que responda às especificidades e desafios únicos do ambiente rural. A prática reflexiva permite que eles ajustem suas abordagens

³ Há um número crescente de pesquisas que chamam a atenção para prejuízos de desenvolvimento e aprendizado decorrentes do uso indiscriminado de tecnologias, sobretudo, envolvendo telas. Ver a esse respeito Desmurget (2023).

pedagógicas, garantindo que a educação seja um processo vivo e adaptável. Dessa forma, a educação no campo pode se tornar um espaço de resistência e de construção de um futuro mais justo e equitativo para todos.

Assim, a formação do professor para a educação do/no campo demanda, além do indispensável olhar para a realidade local, um estudo ampliado sobre a situação da vida no campo e como ela se conecta com o contexto mais amplo da economia e da crise climática. Compreender as dinâmicas globais e suas implicações locais é fundamental, pois não se pode entender plenamente a realidade rural sem considerar as interrelações que a inserem em um cenário global. Essa perspectiva ampliada enriquece a formação dos educadores e os capacita a atuar de maneira crítica e consciente, promovendo uma educação que não apenas se preocupa com o local, mas que também contribui para soluções globais, fomentando uma consciência socioambiental que é vital para o futuro das comunidades rurais.

5 CONCLUSÃO

Uma formação de professores para a educação do campo, fundamentada na perspectiva de Paulo Freire, parece ser essencial para a construção de uma práxis pedagógica que valorize as experiências e saberes dos sujeitos do campo, além de promover a conscientização crítica e a transformação social.

Ao longo deste trabalho, foram explanadas as origens históricas das escolas do campo, a luta dos movimentos sociais por uma educação contextualizada e libertadora, bem como os marcos políticos que solidificaram um novo projeto de educação do campo. Também foram apresentados, em linhas gerais, os princípios pedagógicos freireanos que são entendidos como indispensáveis para uma educação enraizada na realidade dos estudantes, que impulse o engajamento ativo no processo de aprendizagem. Finalmente, volta-se para os desafios na formação de professores para a educação do campo, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada (principalmente), ao destacar a necessidade de um processo educativo que vá além da simples transmissão de conteúdos. Defende-se, aqui, assim, a formação de educadores que sejam capazes de atuar como agentes de transformação, aptos a dialogar com a realidade local e a construir uma vida profissional que considere as demandas e peculiaridades do campo.

Ao refletir sobre a formação de professores na educação do campo, foi possível perceber que ela deve ser contínua. Essa formação deve estar pautada em princípios como o diálogo, a valorização do conhecimento local e a prática reflexiva, para que seja permitido que os educadores desenvolvam uma postura crítica e emancipadora em relação à sua práxis pedagógica. Compreender a formação de professores sobre ótica freireana implica, também, em reconhecer a necessidade de uma educação contextualizada, que parte da realidade dos estudantes e busca sua transformação. Esse compromisso com a realidade do campo desafia os educadores a serem facilitadores de processos de conscientização, que incentivem os estudantes a ter uma visão crítica sobre suas condições de vida e a agir para transformá-las.

O tema aqui dissertado está enraizado em minha trajetória pessoal e profissional. Desde os 15 anos de idade, quando comecei a lecionar em uma escola rural, de pau a pique e coberta com folhas de bananeiras, no município de São José do Xingu/MT, tenho vivenciado e refletido sobre os desafios e as especificidades da educação no campo. Essa experiência inicial, de ministrar aulas para turmas multisseriadas de 1ª a 4ª séries, moldou minha compreensão sobre a importância de uma educação contextualizada, que valorize e respeite as realidades locais.

No decurso dos anos, essa experiência foi ampliada, tanto em escolas públicas quanto privadas, sempre no contexto rural, onde assumi o compromisso de educar crianças e jovens com o olhar atento às suas necessidades específicas. Atualmente, atuando como professora na Escola Municipal Comandante Fontoura, situada no Distrito de Santo Antônio do Fontoura, continuo a enfrentar os desafios diários de trabalhar com dois públicos distintos: as crianças que vivem em um contexto mais urbanizado, na vila, e aquelas que moram nos sítios e fazendas, que enfrentam as realidades do campo e, em geral, elas são opostas, mesmo que ambas as partes vivam em um contexto rural. A educação, sobre a visão de Paulo Freire, defende uma prática pedagógica que parte da realidade dos alunos, envolvendo-os em um processo de aprendizagem que valorize seus saberes e experiências, não para simplesmente reafirmar suas visões de mundo e o *status quo*, senão produzir um olhar crítico sobre a realidade e a compreensão que eles têm sobre ela.

Na realidade em que atuo, isso se mostra na necessidade de integrar conteúdos e metodologias que atendam tanto às demandas do campo quanto às da cidade, para reconhecer as diferenças e especificidades de cada grupo. Enquanto as crianças da vila têm maior acesso a recursos tecnológicos e enfrentam desafios mais urbanos, as crianças do campo trazem consigo uma conexão profunda com a terra, a agricultura e o meio ambiente, por isso, elas necessitam de uma educação que contemple essas vivências. Não obstante, apesar dessas diferenças, a escola onde atuo ainda enfrenta dificuldades em promover a integração entre esses dois grupos, visto que são limitadas as oportunidades de interação e troca de saberes entre as crianças do campo e da cidade. A ausência de atividades integrativas e a falta de compartilhamento de recursos entre os dois turnos refletem uma lacuna na formação e na prática dos professores, que muitas vezes se veem desafiados a lidar com essa diversidade sem o devido preparo e contribuição da coordenação da escola/instituição.

A realização desta pesquisa foi vital para a aprofundação e a compreensão sobre a complexidade da formação de professores para a educação do campo. Ao revisitar minha trajetória profissional e confrontá-la com os princípios freireanos, aqui evidenciados, foi possível perceber, de maneira mais clara, os desafios e as oportunidades que envolvem a educação em sociedades rurais. Uma das lições mais valiosas resultantes da pesquisa é a constatação de que a formação de professores, para ser verdadeiramente eficaz, precisa estar profundamente enraizada na realidade dos alunos. Freire nos ensina que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos e deve promover um diálogo constante entre o conhecimento acadêmico e os saberes locais. Essa abordagem se mostrou especialmente relevante no contexto da escola onde atuo, pois revelou a necessidade de práticas pedagógicas

que integrem as realidades diversas dos alunos do campo e da cidade.

A pesquisa também ajuda a entender melhor as limitações e os desafios que ainda persistem na tentativa de promover uma educação do campo que seja inclusiva e transformadora. A falta de atividades integrativas e o isolamento dos grupos de alunos em turnos distintos comprova a necessidade urgente de que uma formação docente seja mais preparada para lidar com essas diferenças. E comprova, também, que ela não pode parar ao se encerrar os anos cursados em faculdades e universidades, o que salienta a necessidade do educador, sem interrupções, aprimorar sua práxis por meio de estudos contínuos. Essa compreensão abriu novas perspectivas sobre como a formação continuada de professores, mergulhada na própria prática e conduzida em diálogo com os colegas, pode ser direcionada para abordar essas questões, a fim de fortalecer a prática pedagógica e de promover uma maior integração entre os estudantes.

A formação de professores para a educação do campo, orientada pelos princípios de Paulo Freire, é crucial para construir uma educação que não só respeite, mas também valorize e potencialize as culturas e saberes do campo, ao mesmo tempo que se faz crítica em relação a esses saberes. Ao formar professores comprometidos com a transformação social, contribui-se para o desenvolvimento de uma educação do campo que seja, de fato, relevante e significativa para as comunidades rurais, promovendo a justiça social e a igualdade de oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA, 2012.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdades. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, Michel W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo**. Brasília: Mimeo, 2005.
- BANKS, J. A. **Cultural Diversity and Education**: Foundations, Curriculum, and Teaching. Pearson, 2006.
- BARBOSA, Vera L. E. Modernidade, descolonialidade e educação popular: perspectivas da pedagogia da esperança de Paulo Freire. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 81-94, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8090/5699>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores)
- BERTHOFF, Anns E. Prefácio. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 11-25.
- BRANDÃO, Carlos L. Educação pública, educação alternativa, educação popular e educação do campo: algumas lembranças e divagações. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e255951, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wZq85C8yzypJzZnPwrJfxPq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 out. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Constituição Federal – CF. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

CALDART, Roseli S. A Escola do Campo em Movimento. *In*: ARROYO, M. G. et al. (org.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

CALLONI, Humberto. Ecologia. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CAMACHO, Rodrigo S. A luta dos movimentos socioterritoriais camponeses pelo direito à educação do campo. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, [S. l.], v. 15, n. 38, p. 81-105, dez., 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/54352/31052>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: Edufmt, 2005.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de.; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017.

CERIOLI, Paulo R. et al. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

CORDEIRO, Karolyna M. S.; PINHO, Leandro G. Educação do Campo e políticas públicas brasileiras: uma breve revisão bibliográfica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 37214-37233, apr., 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/28026/22194>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CORRÊA, Joana L. C.; NEVES, Miranilde O. Educação do Campo: narrativas que protagonizam práticas de resistência. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6055/5032>. Acesso em: 10 fev. 2024.

DANTAS, Jéferson S.; SCHNEIDER, Gabriela. **As políticas da educação do campo desenvolvidas pelo MST e pelo Estado**. Cadernos do CEOM. 42 memórias rurais e urbanas.

Chapeco: Unochapeco, 2015.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais**: Os perigos das telas para nossas crianças. 1. Ed. São Paulo: Vestígio, 2023.

DIAS, Vanessa R. et al. Por entre as trilhas da luta do MST pela educação do campo. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 14, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35694/30105>. Acesso em: 16. fev. 2024.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire**. Edição 2022. Módulo 1, Videoaula 1. O que é o Método Paulo Freire. Ministrada por Carlos Rodrigues Brandão. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2022

FARIA, Edite Maria da Silva de. **O legado de Paulo Freire e a Ecologia de Saberes na Formação de Professoras/es Pesquisadoras/es da EJA**. Salvador: UNEB, 2023. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/976>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza De Um Sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GHEDINI, Cecília M. **Produção da Educação do Campo no Brasil**: das referências históricas à institucionalização. 356 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de

Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/14784/1/Tese_Cecilia%20Maria%20Ghedini%20F](https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/14784/1/Tese_Cecilia%20Maria%20Ghedini%20FINAL.pdf)INAL.pdf. Acesso em: 16. fev. 2024.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GIROUX, Henry A. Introdução: Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. *In*: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Maria E. S.; BONFIM, Luciano S. V. **Pensamento/ação freiriano: Pistas para uma epistemologia descolonial que cimente uma Ecologia Humana contra-hegemônica**. v.16. Ponta Grossa: Práxis Educativa, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092021000100215&script=sci_arttext. Acesso em: 30 mar. 2024.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988

IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística]. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua). **IBGE** [portal], Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 16. fev. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Iranete M. S.; HAGE, Salomão A. M.; SOUZA, Dileno D. L. O legado de Paulo Freire em marcha na Educação e na Escola do Campo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116683, p. 1-17, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v16/1809-4309-praxeduc-16-e2116683.pdf>. Acesso em: 16. fev. 2024.

LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval. **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2022.

MACHADO, Ilma F. M.; COUTINHO, Valdemir S. Orientações Curriculares para a Educação do Campo no estado de Mato Grosso: um olhar a partir das Ciências Naturais. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 7, n. 12967, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/12967/20094>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MAGALHÃES, Solange M. O.; MOURA, Sílvia A. T. Educação do Campo e formação de educadores na perspectiva do ensino desenvolvimental: por uma educação crítica e emancipatória aos povos do campo. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, v. 4, n. 3, p. 643-666, set./dez., 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/58431/30358>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MARIOTTI, H. **Pensamento complexo**: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Vivian; RIBEIRO, Gabriela Sousa. Paulo Freire e a educação-mundo: formação para a liberdade e a vivência na cidade. **Olhar de Professor**, vol. 23, 2020.

MEDEIROS, Gabriel S. L. Ditadura Militar brasileira: a educação como instrumento de poder. **Rev. Mult. Psic.**, [S. l.], v. 13, n. 48, supl. 1, p. 208-229, dez., 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2255>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MENDONÇA, Nelino J. A. **A humanização da Pedagogia de Paulo Freire**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria I.; MARTINS, Maria F. A. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 24, n. 240021, p. 1-30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kLbkvLHNmMNqTwYR6TW9Rym/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MULLER, Géssica C.; CAVALCANTI, Marcia H. K. **O diálogo entre Paulo Freire e a ecopedagogia**. Rio Grande do Sul: FACCAT, 2015. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/muller_cavalcante.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MORAES, Lélia Cristina Silveira de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Currículo escolar**: dimensões pedagógicas e políticas. São Luís: EDUFMA, 2010.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **QUAESTIO**, Sorocaba-SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

ONU [Organização das Nações Unidas]. Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948. **Unicef** [portal], Brasil, [20--](1948). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PACHECO, Ana Cristina Ferreira; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PAULA, Adalberto P. Contribuições de Paulo Freire na Educação do Campo: formação de professores/as e o ensino de Ciências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116612, p. 1-17, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v16/1809-4309-praxeduc-16-e2116612.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: Um olhar pedagógico sobre a teoria

pós-colonial latinoamericana. **Revista Estudos e Pesquisa sobre as Américas**, Brasília, v. 8, n. 2, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.21057/repam.v8i2.12609>. Acesso em: 30 mar. 2024.

PEREIRA, D. R. dos R. Educação e Família: uma relação associativa na formação do jovem da escola da Pedagogia da Alternância. In: QUEIROZ, J. B. P.; COSTA E SILVA, V.; PACHECO, Z. **Pedagogia da Alternância**: construindo a educação do campo. Goiânia: Ed. Da UCG; Brasília: Ed. Universa, 2006. p. 93-104.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 10. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Mauro. **A história da Educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2021.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania**: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998. p.43-50.

RESENDE, Júlio C. E. **Formação docente e humanismo na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**. 2022, 138f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Belo Horizonte-MG, 2022.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 40. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

SANTOS, Arlete R.; NUNES, Cláudio P. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTOS, Clarice A. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Liber Livro, 2013.

SANTOS, M. J. D. dos et al. Horta escolar agroecológica: incentivadora da aprendizagem e de mudanças de hábitos alimentares no ensino fundamental. **Holos**, Natal, v. 4, ano 30, p. 278-290, 2014.

SAVIANI, Demerval. **História do tempo e tempo da história**: estudos de historiografia e história da educação. São Paulo: Autores Associados, 2015.

SENA, Ivana P. F. S. Formação humana na educação do campo -apontamentos para fortalecer os horizontes emancipatórios. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 118-143, 2022. Disponível em: <https://smtpgw.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/29886/20622>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, Leandro F. **Políticas públicas de educação inclusiva**: interfaces da educação especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2336/2/2017%20-%20Leandro%20Ferreira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, Moisés P. Aproximações entre Paulo Freire e Jörn Rüsen numa experiência de

- educação do campo. *In: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, III CONGRESSO INTERNACIONAL E V CONGRESSO NACIONAL, 25 a 28 de agosto de 2021, Candeias-BA. Anais [...].* Candeias-BA: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/viewFile/10055/9862>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- SILVA, Paulo R. S. O MST e a Educação do Campo: diálogo com o pensamento freireano. *In: OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de; OLIVEIRA E GABARRA, Larissa; PROENÇA, Leandro. (Org.). Construindo pontes: Paulo Freire entre saberes, projetos e continentes.* 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2018.
- SILVA, Paulo R. S. **Trabalho e educação do campo:** o MST e as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará. 2006. 128 f. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22711/1/2016_dis_prsilva.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.
- SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade:** uma Introdução às teorias do currículo. 2. ed. 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SÍVERES, Luiz; LUCENA, José I. A.; SILVA, Joaquim A. A. **Diálogos com Paulo Freire:** reflexão e ação. Caxias do Sul, RS: Educus, 2021.
- SOUZA, Everton A. M. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, a. 12, v. 12, n. 23, jul./dez., 2018. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1175/416>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- SOUZA, Maria A. **Educação e movimentos sociais do campo:** a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015. 2. ed. atualizada e revisada. Curitiba: UFPR, 2016.
- SOUZA, Maria A. Pesquisa educacional sobre MST e educação do campo no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 36, n. 208881, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/363HrbqmcT5KzQqJBGTBgtb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- STIVAL, David. **A Educação do Campo e o MST:** trabalho e práticas sociais com assentados da reforma agrária. São Paulo: Vozes, 2022.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2001.
- VASCONCELOS, Maria C. **A casa e seus mestres:** a educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e as Mudanças Sociais.** São Paulo: Editora Libertad, 2007.
- VIANA FILHO, A. et al. Escola família agrícola de Goiás e Universidade Católica de Goiás: Uma parceria em construção. *In: QUEIROZ, J. B. P.; COSTA E SILVA, V.; PACHECO, Z.*

Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo. Goiânia: Ed. Da UCG; Brasília: Ed. Universa, 2006. p. 34-48.

WERLANG, Jair; PEREIRA, Patrícia B. Educação do Campo, CTS, Paulo Freire e Currículo: pesquisas, confluências e aproximações. **Ciên. Educ.**, [S. l.], v. 27, e21016, p. 1-19, 2021.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/V6zzq93CXN9b8R3TNZXbsqs/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 fev. 2024.