



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS - CSHNB  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/  
CIÊNCIAS DA NATUREZA**



**SAMYRA VIEIRA RODRIGUES**

**PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DO LUGAR DA ESCOLA VINCULADO À  
REALIDADE DOS SUJEITOS: FUNDAMENTOS FREIREANOS PARA A  
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**PICOS  
2023**

**SAMYRA VIEIRA RODRIGUES**

**PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DO LUGAR DA ESCOLA VINCULADO À  
REALIDADE DOS SUJEITOS: FUNDAMENTOS FREIREANOS PARA A  
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Natureza, Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros como requisito à obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo.

**Orientador:** Prof. Dr. Gardner de Andrade Arrais

**PICOS**

**2023**

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí**  
**Biblioteca José Albano de Macêdo**

**R696p** Rodrigues, Samyra Vieira

Princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos : fundamentos freireanos para a Educação Campo [recurso eletrônico] / Samyra Vieira Rodrigues - 2023.  
27 f.

1 Arquivo em PDF

Indexado no catálogo *online* da biblioteca José Albano de Macêdo-CSHNB  
Aberto a pesquisadores, com restrições da Biblioteca

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Piauí, Licenciatura em Educação do Campo, Picos, 2023.  
“Orientador : Dr. Gardner de Andrade Arrais”

1. Educação do campo. 2. Princípio pedagógico. 3. Paulo Freire. 4. Escola. 5. Diálogo. I. Arrais, Gardner de Andrade. II. Título.

**CDD 370**


**SAMYRA VIEIRA RODRIGUES**

**PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DO LUGAR DA ESCOLA VINCULADO À  
REALIDADE DOS SUJEITOS: FUNDAMENTOS FREIREANOS PARA A  
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciado em Educação do Campo, área Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros.

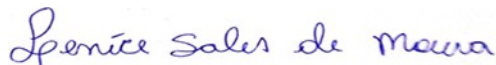
**Orientador:** Prof. Dr. Gardner de Andrade Arrais

Banca Examinadora:



---

Prof. Dr. Gardner de Andrade Arrais – Orientador(a)  
Universidade Federal do Piauí - UFPI



---

Profa. Me. Lenice Sales de Moura – Membro 1  
Secretaria Municipal de Educação de Picos - SEME



---

Profa. Dra. Édneide Maria Ferreira da Silva - Membro 2  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Aprovado em 20/04/2023.

Dedico este trabalho à minha família, que é minha base, e a cada um dos professores da Licenciatura em Educação do Campo, por todos os conhecimentos adquiridos e compartilhados ao longo dessa jornada.

## AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata a Deus, em primeiro lugar, por me conceder essa vitória, por ter me guiado em cada passo rumo a essa conquista.

À minha família, em especial à minha mãe, Elisângela Rita, meu pai, Vicente de Paulo, minha irmã, Viviane Vieira, por terem sido minha base, meu ponto de apoio, incentivo e fortalecimento na realização desse sonho profissional. Agradecer também ao meu sogro Ribamar e minha cunhada Damacia, que também me ajudaram a chegar até aqui. Reconheço, durante esse percurso que não foi fácil, o carinho e compreensão de vocês, os quais me fortaleceram de modo significativo para seguir minha trajetória.

Ao meu companheiro Danilo, que sempre esteve firme, me apoiando e incentivando a ir em busca dos meus objetivos, o que favoreceu minha formação.

Ao meu filho Enzo Felipe, que trouxe ainda mais sentido para que eu permanecesse firme diante de todos os desafios que se colocaram diante de mim. Grande parte de todo esse esforço foi pensando essencialmente em você.

Agradecer também de coração às meninas, Jaíres, Raislene, Vanessa e Vanderlene, por todo o companheirismo e apoio. Passamos por momentos bons e ruins juntas, mas cada ação coletiva e em cooperação foi válida para minha chegada até aqui. Vocês foram fundamentais e sempre as levarei em meu coração.

Meus sinceros agradecimentos a cada um dos professores da Licenciatura em Educação do Campo, por cada ensinamento e trocas de experiências valorosas. Em especial ao Prof. Dr. Gardner de Andrade Arrais, meu orientador, ao qual agradeço a paciência, disposição e empenho que sempre teve ao longo do curso, principalmente as contribuições na área da pesquisa, com a iniciação científica. Essa foi uma experiência riquíssima de produção do conhecimento e de importância no âmbito acadêmico. Sou imensamente grata por tudo e levarei para a vida. Obrigada por ter contribuído também para esse êxito.

À Universidade Federal do Piauí, por cada oportunidade ao longo do curso e fortalecendo minha formação e a todos que tiveram ao meu lado ao longo dessa trajetória.

Muito obrigada!

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996, p. 71).

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem por objeto de estudo o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos, na Educação do Campo. O objetivo geral foi identificar fundamentos teóricos, em obras de Paulo Freire, para o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos na Educação do Campo. E como objetivos específicos compreender o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; apontar a importância do diálogo entre os saberes científico e popular no processo educativo; demonstrar a relação intrínseca do projeto de Educação do Campo com a proposta de educação problematizadora/libertadora de Paulo Freire. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, utilizando como referencial principal obras de Freire (1996, 1986), respectivamente Pedagogia da Autonomia e Medo e ousadia: o cotidiano do professor. A teoria de Freire aponta elementos essenciais para fundamentar o princípio analisado, tais como: o diálogo, a síntese cultural, a prática docente, a formação docente, dentre outros. Concluímos que o diálogo, categoria freireana, é essencial para orientar esse princípio, quanto deve estar na formação de professores para as escolas do campo, de modo a fortalecer os vínculos entre os sujeitos, seu contexto e a escola. Portanto, verifica-se a identificação que se estabelece entre o projeto da Educação do Campo e a educação problematizadora de Paulo Freire.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Princípio. Escola. Diálogo. Paulo Freire.



## **ABSTRACT**

This course completion work has as its object of study the pedagogical principle of the place of the school linked to the reality of the subjects, in Rural Education. The general objective was to identify theoretical foundations, in Paulo Freire's works, for the pedagogical principle of the place of the school linked to the reality of the subjects in Rural Education. And as specific objectives to understand the pedagogical principle of the place of the school linked to the reality of the subjects; point out the importance of dialogue between scientific and popular knowledge in the educational process; to demonstrate the intrinsic relationship of the Rural Education project with Paulo Freire's problematizing/liberating education proposal. This is a bibliographical research, with a qualitative approach, using as main reference works by Freire (1996, 1986), respectively *Pedagogy of Autonomy and Fear and boldness: the daily life of the teacher*. Freire's theory points out essential elements to support the analyzed principle, such as: dialogue, cultural synthesis, teaching practice, teacher training, among others. We conclude that dialogue, a Freirean category, is essential to guide this principle, as it should be in the training of teachers for rural schools, in order to strengthen the bonds between subjects, their context and the school. Therefore, there is an identification that is established between the Rural Education project and Paulo Freire's problematizing education.

**Keywords:** Rural Education. Principle. School. Dialogue. Paulo Freire.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**ENERA** - Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MST** – Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra

**PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**UFPI** – Universidade Federal do Piauí

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2 METODOLOGIA</b>	<b>14</b>
<b>3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>15</b>
<b>3.1 Educação do Campo: história, conceitos e importância</b>	<b>15</b>
<b>3.2 Princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos, na Educação do Campo</b>	<b>17</b>
<b>3.3 Relação entre o princípio do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos com base nas obras de Paulo Freire, “Pedagogia da Autonomia” e “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”</b>	<b>19</b>
<b>3.3.1 O lugar da escola no contexto da Educação do Campo</b>	<b>19</b>
<b>3.3.2 A formação de professores para escolas do campo</b>	<b>22</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>25</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>26</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por tema o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos, na Educação do Campo. Trata-se de um trabalho derivado de pesquisa realizada nos anos de 2020 e 2021, no âmbito da Universidade Federal do Piauí - UFPI, intitulada *Princípios e modos de pensar a educação do campo a partir da teoria de Paulo Freire*<sup>1</sup>. Partiu-se da seguinte problemática de pesquisa: que fundamentos teóricos podem oferecer a teoria de Paulo Freire para alguns princípios e modos de pensar a Educação do Campo? Nessa direção, a intenção é buscar fundamentos na teoria freireana para o princípio pedagógico que trata do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos, com o propósito de contribuir para os estudos sobre Educação do Campo.

Dessa forma, a compreensão do que seja um princípio pedagógico da Educação do Campo requer que transitemos por alguns conceitos. O primeiro deles é o entendimento de que “princípio” é a base, o fundamento, ou seja, é o que oferece suporte à determinada teoria ou prática. Com base nisso e segundo Alencar (2015, p. 45), princípio pedagógico é “[...] um princípio básico que, enquanto um axioma, sustenta uma prática, uma ideologia, um caminho e uma postura que orienta e conduz a uma determinada ação, a ação pedagógica.”

Por isso, os princípios pedagógicos da Educação do Campo, em uma análise contextual, servem como base para direcionar ações educativas, a fim de fortalecer a identidade da escola do campo e de seus sujeitos, que é marcada, como processo histórico, pela exclusão, mas também constituída por resistência, luta e reivindicações por condições dignas de acesso à educação.

A Educação do Campo é construída pelos próprios sujeitos do campo e trata-se de proposta ampla que envolve a formação vinculada à realidade em que vivem e trabalham, no campo. Trata-se de considerar não apenas “[...] os saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais” (BRASIL, 2004, p. 38).

Este escrito funda-se na concepção de Educação do Campo como movimento de resistência vinculado à cultura camponesa, em seu trabalho e especificidades, na busca de valorização da identidade do sujeito do campo, de modo que os ensinamentos estejam relacionados à realidade e necessidades sociais desses povos.

Nesse sentido, o projeto de escola do campo que se busca visa a formação humana sustentada por meio das relações sociais e práticas da realidade do campo, com a vivência e os

<sup>1</sup> Coordenado pelo Prof. Dr. Gardner de Andrade Arrais e cadastrado como Iniciação Científica.

saberes dos educandos, estabelecendo sentido a esse ambiente educativo, no intuito de construir uma educação juntamente com esses sujeitos, no espaço formativo que é a escola. O que torna esse trabalho possível “é a reafirmação da ação educativa a fim de estabelecer o desenvolvimento mais pleno do ser humano, direcionado a humanização e inserção crítica na dinâmica social na qual está inserido.” (CALDART, 2011, p. 154)

Considerando estas concepções e a importância da realidade dos sujeitos e seus saberes para a Educação do Campo é que a teoria de Paulo Freire é essencial neste trabalho, pois se trata de um pensador que elabora a educação de modo amplo, na relação homem-sociedade, com uma proposta político-pedagógica que leva em consideração os saberes, principalmente das classes populares e o respeito às diferenças.

Com base nisso, o trabalho tem como objetivo geral identificar fundamentos teóricos, em obras de Paulo Freire, para o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos na Educação do Campo. E como objetivos específicos compreender o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; apontar a importância do diálogo entre os saberes científico e popular no processo educativo; demonstrar a relação intrínseca do projeto de Educação do Campo com a proposta de educação problematizadora/libertadora de Paulo Freire.

Nesse sentido, o trabalho buscará fundamentos nas obras de Paulo Freire – *Pedagogia da Autonomia* e *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* – para o princípio supracitado. Para isso, será realizada pesquisa bibliográfica. O referencial teórico que fundamentará as discussões é o escrito de Alencar (2015), que aborda os principais princípios da Educação do Campo, no viés de fortalecimento da identidade do campo; Caldart (2011), que traz a reflexão do processo histórico de construção desse movimento por uma Educação do Campo, a partir da luta do povo do campo e sua identidade; Borges e Silva (2012), que enfatiza questões da educação em seus vários contextos; e os estudos das obras de Freire supracitadas (1986; 1996).

Freire aborda em *Pedagogia da Autonomia* uma educação centrada na ética, no respeito aos diferentes saberes, na valorização também do conhecimento de experiência feito, na direção da consciência crítica. É uma obra pautada em sua maior parte na prática educativa como prática formadora, o incentivo ao ato da reflexão na prática educativa crítica (práxis), tendo o diálogo como caminho para a libertação.

Em *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Freire e Ira Shor dialogam sobre ser possível a realização de uma prática pedagógica transformadora, em que são discutidos os

problemas práticos e teóricos impostos pela pedagogia dialógica, a partir das relações democráticas da forma de ensino, o papel da educação e do educador na perspectiva da transformação social e a permanente motivação do aluno à reflexão crítica. Os autores apresentam uma abordagem ao longo de toda a obra em forma de diálogo (perguntas e respostas), no sentido de envolver o leitor. É uma obra que propõe um desafio a todos aqueles professores empenhados em assumir um papel de compromisso no viés da educação transformadora ou libertadora, por uma sociedade mais justa, em uma prática pedagógica a ser desenvolvida dentro e fora da escola, porém compreendendo os limites da educação em sua dinâmica geral das práticas sociais.

Este trabalho está dividido em quatro seções, da seguinte maneira: esta introdução, que apresenta o trabalho em seus aspectos básicos, incluindo o objeto de estudo, alguns conceitos, justificativa, objetivos e os traços básicos da metodologia; na segunda seção o leitor encontra a descrição metodológica da pesquisa; a terceira seção contém o referencial teórico e os resultados e discussão; e, por fim, a última seção apresenta as conclusões iniciais do trabalho.

## 2 METODOLOGIA

O trabalho é de abordagem qualitativa, que segundo Minayo (1994, p. 21) cuida de “[...] questões muito particulares e trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. No caso deste estudo bibliográfico, a busca é por fundamentos teóricos em duas obras de Paulo Freire – *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* e *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* – para o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos, na Educação do Campo.

Trata-se de um estudo bibliográfico, que, segundo Severino (2007, p.122) “é aquele que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses e etc.” Utilizamos como base de dados os dois livros de Freire supracitados e artigos que tratam dos princípios da Educação do Campo, com o intuito de estabelecer relações entre eles. Outras referências também foram estudadas, a fim de elucidar conceitos importantes para a discussão.

Foram desenvolvidas as seguintes ações para alcançar os objetivos do trabalho: a) Estudos de conteúdos referentes à temática com a realização de pesquisas, a fim de aprofundar conhecimento e analisar criticamente os achados; b) Leitura e organização dos dados produzidos, sobre os princípios pedagógicos da Educação do Campo; c) leitura dos livros de Paulo Freire: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* e *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*; d) Preparação de instrumentos para organização dos dados levantados, como fichamento e síntese dos livros; e) análise com cruzamento dos dados – sobre o princípio do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos na Educação do Campo e a teoria de Paulo Freire – e sistematização da produção escrita.

### 3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

#### 3.1 Educação do Campo: história, conceitos e importância

O termo Educação do Campo é recente e surge da necessidade de um modelo de educação específico para as populações camponesas. Foi a partir da década de 1990 que surgiu o projeto de Educação do Campo, realizado pelos movimentos sociais a favor do reconhecimento do homem do campo e seus saberes, em busca de uma educação desenvolvida pelos próprios sujeitos, considerando suas necessidades sociais históricas, em uma relação com a terra e o mundo do trabalho. Para Caldart (2012, p. 259, grifo da autora), a Educação do Campo é o nome dado a um “[...] fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”.

Com isso, em agosto de 1997 surge o termo *Educação Básica do Campo*, no I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). Depois, no contexto do Seminário Nacional realizado em 2002, em Brasília, define-se o termo *Educação do Campo*, considerando a amplitude das discussões sobre educação das populações do campo. Posteriormente, foi incluído na pauta da II Conferência Nacional, ocorrida em julho de 2004, com a presença oficial do Ministério da Educação (CALDART, 2012). Acrescenta-se que as discussões conduziram à aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

As iniciativas de constituição da Educação do Campo, o que se estende até hoje, deuse desde as lutas pela transformação do contexto educacional específico das áreas de reforma agrária, assumidas especialmente pelo MST.

Neste contexto marcado por desafios originou-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pelo Governo Federal, em 16 de abril de 1998 (CALDART, 2012). As experiências do PRONERA foram essenciais para a gestação de políticas de educação para o campo, a exemplo das Licenciaturas em Educação do Campo, que surgem posteriormente. Nesse sentido,

São as fortes desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo, e em sua qualidade, que obrigam o Estado, no cumprimento de suas atribuições constitucionais, a conceber e a implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo, em virtude de sua histórica privação do direito à educação escolar. (MOLINA, 2012, p. 594)



No que concerne às conquistas de políticas, um conjunto de normas devem ser destacadas, pois representam o alicerce para a implantação de novas políticas e avanços resultantes das lutas dos movimentos sociais em busca de uma educação específica.

A primeira delas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/1996, que estabelece um importante avanço para a Educação do Campo, pois determinou legalmente a forma como deve ser ofertada, que inclui a organização do calendário escolar no campo adequado à realidade desses sujeitos. Em seu artigo 28, a LDB determina que:

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 da zona rural;

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (grifo nosso).

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 (Incluído pela Lei Nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

Cabe destacar também o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). No artigo 1º prescreve que:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010)

Esta norma expressa, de certa maneira, a necessidade de política pública nacional de Educação do Campo para garantia do direito à educação das populações do campo. Busca-se, nessa direção, uma educação que leve em consideração a realidade dos sujeitos, suas identidades, reconhecendo a diversidade cultural existente no Brasil, considerando o modo de vida, o trabalho com a terra, os saberes, a história e a memória coletiva.

Como referência de futuro à educação dos trabalhadores, a Educação do Campo recoloca desde sua luta específica a questão sempre adiada na história brasileira da efetiva universalização do direito à educação, tensionando na esfera da política formas e conteúdos de ações do Estado nessa direção. (CALDART, 2012, p. 265)

Caldart (2011) acrescenta ainda que “a expressão Educação do Campo já identifica também uma reflexão pedagógica, que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo”. Tem suas bases fincadas em experiências dos movimentos sociais camponeses com a educação, em especial as do PRONERA.

Nessa perspectiva, Borges e Silva (2011) enfatizam que a compreensão acerca da Educação do Campo tem a ver com o desempenho dos processos de percepção e de formação de identidades, fazendo com que o sujeito se reconheça em seu contexto social, como camponês, trabalhador, que está inserido em uma cultura própria.

Considerando o escrito até aqui, intenciona-se refletir sobre a importância da educação e da escola do campo junto às comunidades camponesas, que buscam dentro de um projeto vinculado ao campo uma forma de integração social, cultural e econômica, a fim de difundir o conhecimento e os saberes sociais produzidos localmente.

### **3.2 Princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos, na Educação do Campo**

Entende-se que a Educação do Campo surge como uma proposta educacional de resistência ao modelo hegemônico, urbanocêntrico, de educação. Nesse sentido, a educação do campo toma a cultura camponesa como ponto de partida e busca a valorização da identidade do sujeito do campo, de modo que os ensinamentos estejam relacionados à realidade e necessidades sociais desses povos, com a valorização dos saberes camponeses em âmbito escolar (CALDART, 2011).

Essa busca de valorização das diferentes culturas ancora-se no princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos, que está expresso no parágrafo único, do artigo 2º, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 37).

Existe a necessidade de reforçar que o entendimento da escola do campo começa a ter sentido quando pensada a partir das particularidades dos povos do campo, em um contexto que envolva a necessidade da formação integral desses sujeitos, a construção do projeto político pedagógico com a participação coletiva da comunidade e a capacitação adequada de professores. Dessa maneira evidencia-se que:

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 14).

No documento final da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada entre os dias 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia/GO, foi definido que a “escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória do povo, valorizando saberes e promovendo a expressão cultural onde ela está inserida”. (SANTOS *et al.*, 2020, p. 152). Nesse sentido, compreende-se que a escola vinculada à realidade dos sujeitos se faz como algo essencial no intuito de construir uma educação juntamente com esses sujeitos.

Desse o modo, o princípio em análise trata do lugar da escola como espaço de integração, acolhida dos diferentes saberes, espaço que não se limita somente ao desenvolvimento de conhecimentos formais, considera os saberes dos alunos, da comunidade, na intenção de construir um projeto político pedagógico vinculado à realidade e necessidades humanas de resgate da cultura e memória dos povos do campo. Considerando este princípio, “construir uma escola do campo é pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo [...] trazer para a escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais e culturais [...] com postura de transformar o mundo.” (CALDART, 2011, p. 157). É preciso partir do entendimento de que a negação do direito à escola é um exemplo emblemático típico do modelo de projeto educacional que se tenta impor aos sujeitos do campo. Sendo assim, um problema que precisa ser resolvido é o fato de que a escola ali inserida ou a falta dela tem sido um dos fatores do processo de dominação e de retrocesso nas condições de vida dos sujeitos do campo. (CALDART, 2011, p. 156).

Nessa direção, compreende-se que a escola deve exercer a função social de diálogo entre os saberes, em um processo de reelaboração e produção dos conhecimentos ao longo da vida, que leve em conta e valorize a tarefa específica exercida pelos educadores, em uma relação permanente e significativa de troca de experiências e conhecimentos com os educandos. Afinal, o processo educativo atrelado à Educação do Campo deve ser aquele que ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles, nas organizações sociais e nos movimentos sociais. Por isso, não basta que a escola esteja localizada no campo, mas que seu processo educativo seja feito com os sujeitos que a compõem e as suas culturas.

Nesse contexto, da escola articulada à realidade dos sujeitos, cabe enfatizar a questão da formação humana, enquanto ação cultural que envolve os conhecimentos, valores e atitudes, que são construídos ao longo das experiências de vida. (ALENCAR, 2015)

A questão essencial, conforme Arroyo (2011, p. 80) “é ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação.” Dessa maneira, os educadores, na dinâmica da Educação do Campo, são considerados também sujeitos em construção, assim como os educandos, portanto inacabados. E que, por isso mesmo, por serem seres abertos ao conhecimento, precisam de um “projeto de educação que reafirme, como finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica social” (CALDART, 2011, p. 154).

### **3.3 Relação entre o princípio do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos com base nas obras de Paulo Freire, “Pedagogia da Autonomia” e “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”**

#### **3.3.1 O lugar da escola no contexto da Educação do Campo**

Ao tratar do princípio da vinculação da escola à realidade dos sujeitos do campo é preciso enfatizar os desafios para a valorização das experiências de vida desses sujeitos, seus modos de produção, considerando seus processos históricos e essencialmente suas matrizes culturais no espaço escolar. Assim, para Freire (1996) “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 66).

Na prática de ensino, no que tange o respeito aos saberes dos educandos, Freire (1996) destaca o seguinte: “Porque não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p. 33-34)

Nessa direção, da vinculação com a realidade dos sujeitos na prática educativa escolar, Freire (1996) enfatiza a importância da docência com pesquisa:

Fala-se hoje, com insistência, do professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (p. 32)

Destaca-se, no enfrentamento a esses desafios, a mobilização dos movimentos sociais em defesa de uma política nacional de educação específica para o campo. Nesse sentido, segundo Alencar (2015), a escola precisa estar articulada ao mundo do trabalho, da cultura, aos modos de vida, no viés da luta pela terra e ao desenvolvimento de um projeto popular do campo, pois é na ressignificação desses vínculos que surge o educativo.

Não é possível, portanto, empreender uma proposta de educação como formação humana sem considerar as várias dimensões da vida dos sujeitos em seu entrelaçamento com as instâncias sociais, no caso do campo inclua-se a relação com os movimentos sociais e os processos educativos que ocorrem em espaços não escolares também. Considere-se, ainda, segundo Freire e Shor (1986, p. 45), que “[...] não importa se a educação se exerce de maneira informal, em casa, ou formalmente, na escola, através de relações informais entre pais e filhos, ou formais, na escola, entre professores e alunos – a educação tem a ver com um processo de formação permanente.” A escola só valorizará a realidade dos sujeitos ao compreender esse educar permanente e a impossibilidade de fragmentação do sujeito nas relações com os espaços onde se desenvolve a vida. Deve-se, considerando o inacabamento do sujeito, com ele mover-se num constante processo de busca, pois de acordo com Freire (1996, p. 64) “a consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”. Aí está o professor pesquisador. Assim, conforme afirma Freire (1996):

É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (p. 67).

É preciso enfatizar o direito à escola na garantia de uma educação como formação humana, que deve estar vinculada aos interesses dos trabalhadores do campo. A ideia é que partindo da realidade se alcance um nível de compreensão mais crítico dessa, em sua totalidade. Conforme evidenciam Freire e Shor (1986, p. 179):

Em outras palavras, precisamos partir das percepções do aluno, sejam eles camponeses em uma atividade educacional informal, operários, ou sejam estudantes universitários, não importa. Temos que partir de seus próprios níveis de percepção da realidade. Então, isso significa que temos que começar a partir da linguagem deles e não da nossa linguagem. Porém, partindo de sua linguagem, de seus níveis de percepção e conhecimento da realidade, procuramos, com eles, atingir um nível de compreensão e expressão da realidade muito mais rigoroso.

Freire (1996) coloca em pauta também a questão do reconhecimento e assunção da identidade cultural, indicando que o sujeito se assuma como ser social e histórico, como ser

pensante, comunicante, transformador e criador de sua própria história, com sua identidade cultural. A Educação do Campo, nesse sentido, em suas experiências históricas, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, demonstram a possibilidade de valorização da realidade dos sujeitos nas escolas do campo e, singularmente, a Pedagogia da Alternância tem muito a ensinar em relação a um currículo vinculado ao mundo do trabalho, de modo a respeitar os diferentes tempos e espaços de formação dos sujeitos do campo. Isso coloca a escola em relação direta com as várias dimensões da vida dos sujeitos.

É preciso compreender, portanto, que o processo educativo escolar deve envolver os diferentes tempos e espaços de formação do sujeito com o seu protagonismo, assentando-se sobre o tripé família, escola, trabalho. Para Freire (1996, p. 60) a “[...] presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.” A Educação do Campo parte da mesma ideia, de que só é possível promover a emancipação quando se é sujeito da história, consciente de sua atuação no mundo.

Com base nas discussões teóricas até aqui, entende-se a escola do campo como espaço de formação, de síntese dos diferentes saberes, tanto da apreensão do conhecimento científico quanto dos saberes construídos por meio das experiências cotidianas dos sujeitos do campo. Acrescente-se, segundo Freire (1996), em relação à escola e seu papel formativo, que deve assumir uma pedagogia centrada na ética, a favor do respeito à dignidade e à autonomia do educando, na construção de um ambiente favorável, a favor do desenvolvimento, pois o processo do aprender exige coerência. Segundo Ira Shor: “[...] a educação deve ser integradora – integrando os estudantes e os professores numa criação e recriação do conhecimento comumente partilhadas.” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 19)

Nesse cenário, o professor atua com a responsabilidade de promover a síntese dos diferentes saberes em diálogo com os estudantes. Ira Shor em diálogo com Freire acrescenta que:

[...] o primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga seus próprios alunos. Esta é uma tarefa básica da sala de aula libertadora, embora, por si só, seja apenas preparatória, porque o processo de pesquisa deve animar os estudantes a estudar tanto os textos do curso como sua própria linguagem e realidade. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 21)

Cabe aqui não só apontar caminhos, mas observar o que falta para uma educação escolar de qualidade para os sujeitos do campo: a falta de escolas e de infraestrutura necessária para atender a todas as crianças e adolescentes, a ausência de políticas de

valorização dos docentes, currículos e calendários escolares alheios à realidade do campo, escolas que estimulam o abandono do campo etc. Esses são o descaminho da educação.

Ao longo desse processo de exclusão que historicamente o campo e conseqüentemente as escolas do campo tem encarado, existe também uma crescente resistência por parte do movimento da classe trabalhadora, com o propósito de analisar e refletir sobre a educação e conseqüentemente a vida no campo, lutando e reivindicando a construção de políticas públicas que garantam o acesso, permanência e qualidade da educação em escolas do campo. Assim, conforme posicionamento de Freire (1996):

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vistas sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (p. 64).

### **3.3.2 A formação de professores para escolas do campo**

Alencar (2015, p. 58), referindo-se ao princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos, levanta a questão da necessidade de professores vinculados à realidade do campo e que sejam favoráveis às lutas dos movimentos sociais do campo. Caso contrário, “[...] não reconhecem como conteúdos a luta das famílias camponesas, a história de vida, a memória, os saberes e conhecimentos já instituídos pelos educandos e a comunidade.”

É notório que as escolas do campo possuem uma carência relacionada à professores com formação adequada para atuarem nessa realidade, de uma política que respeite a diversidade cultural do campo. Nesse sentido reflete Arroyo (2007, p. 161): “[...] as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos”.

A necessidade de formação de professores específica para as escolas do campo é histórica e funda-se também na desigualdade de acesso à educação de qualidade entre oprimidos e opressores, algo pelo que muito se lutou e se luta até hoje. Nessa mesma direção as condições de trabalho docente são uma luta contínua, especialmente na realidade das escolas do campo, onde os profissionais se deparam com muitas situações-limite. Deve, portanto, ser parte da própria formação e prática docente o aprendizado da luta por melhores condições de trabalho. Nessa direção Freire (1996, p. 74) ratifica:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. [...] Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de

nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar.

Então o direcionamento deste estudo, que busca fundamento na teoria de Paulo Freire, é no sentido de compreender a escola como espaço de diálogo entre os diferentes saberes. E a aprendizagem do diálogo deve ser um dos tópicos tratados na formação de professores, entendendo a prática docente como prática política, especialmente no que concerne à compreensão do mundo de vida do educando. Com base nisso Freire (1996, p. 74) aponta duas qualidades essenciais a serem desenvolvidas pelo educador: “O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância”.

Considerando esta característica, os professores devem ser formados em uma perspectiva de educação libertadora, dialógica, de modo que entendam a horizontalidade da relação educador-educando, pois “a educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 46). Nessa perspectiva, Freire (1996) evidencia que:

Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como os ensaios de construção da autoridade dos educandos (p. 107).

A formação, nesse sentido, deve passar também pela compreensão da escola do campo, sua dinâmica e seu contexto, sem o que se incorre no risco de reprodução de modelos que em nada ou quase nada contribuem para o desenvolvimento do campo. Caldart (2011, p. 157), nessa direção, afirma como fundamental para construir uma escola do campo:

[...] pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformação do mundo... prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade.

Esta ideia se coaduna com o fundamento freireano de que o processo educativo tem como um de seus conteúdos o mundo de vida dos sujeitos. A abertura ao diálogo é o que possibilita a aproximação entre escola e comunidade, no viés da participação coletiva como base para fundamentação dessa proposta de educação, englobando desde as suas matrizes



culturais, seus saberes e modos de vida. Diante disso, a necessidade de os educadores, numa perspectiva democrática, em suas relações político pedagógicas com as classes populares, considerarem os saberes de experiência feitos dos educandos (FREIRE, 1996).

Conforme evidencia Alencar (2015), o papel do professor no contexto da Educação do Campo é possibilitar, a partir da apreensão da realidade, um conhecimento que leva a conscientização, na qual o homem assuma uma postura epistemológica de compreensão da realidade concreta. Ressaltar também, conforme Freire e Shor (1986), o respeito que precisa prevalecer do professor e mais amplamente da escola sobre os saberes dos educandos, sobretudo das classes populares, conhecimentos esses construídos socialmente na prática comunitária.

Dessa forma, cabe principalmente ao educador dialogar com os educandos, de modo a relacionar situações concretas da realidade aos conteúdos programáticos, o que permitirá uma apreensão crítica do mundo, pois conforme enfatiza Freire (1996, p. 42):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade (FREIRE, 1996, p. 26).

Analisar o ensino, a partir do que evidencia Freire (1996), ao abordar que “quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada” (p. 107), mais entende-se então que as práticas educacionais na escola do campo devem ser conduzidas na direção da superação do ensino bancário, em que prevalece a transmissão do conhecimento e a passividade do educando, caminhando para o reconhecimento dos sujeitos como seres históricos, protagonistas da própria história e da produção do conhecimento, da escola e da sociedade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou na teoria de Paulo Freire fundamentos teóricos para o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos na Educação do Campo. Considerou-se as obras de Paulo Freire *Pedagogia da Autonomia e Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* para discussão com o princípio supracitado. Nesse sentido, concluímos que o diálogo, categoria freireana, é essencial para orientar esse princípio e deve estar na formação de professores para as escolas do campo, de modo a fortalecer os vínculos entre os sujeitos, seu contexto e a escola. Portanto, verifica-se a identificação que se estabelece entre o projeto da Educação do Campo e a educação problematizadora de Paulo Freire.

Ao enfatizar a prática educativa como prática de liberdade, tanto do educando quanto do educador, o diálogo torna-se a direção para a emancipação. Nesse sentido, a prática educativa e a relação com a escola devem ser democráticas, com inserção crítica do homem do campo, considerado assim sujeito da história, inconcluso e curioso.

O contexto histórico, conceitos e conquistas da Educação do Campo foram importantes para a compreensão do princípio em análise, bem como para situar o papel da escola do campo, sua função social e os sujeitos envolvidos nesse projeto de Educação do Campo.

Enfatiza-se como indispensáveis ao processo de ensino nas escolas do campo, o vínculo com a cultura, com os saberes produzidos historicamente pelos sujeitos do campo, com respeito aos diferentes saberes dos educando, buscando a síntese cultural entre os conteúdos científicos e a realidade concreta; a importância do professor pesquisador, que estimula à indagações, visando a construção crítica do educando na superação do saber ingênuo para aquele metodicamente rigoroso, sempre partindo da realidade e dos saberes dos sujeitos.

Um outro aspecto importante, que interfere na vinculação da escola à realidade dos sujeitos é a formação de professores para as escolas do campo, que deve também estar vinculada à realidade dos sujeitos do campo, portanto, em uma abordagem dialógica e numa perspectiva democrática que considere a prática docente como política.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. F. S. Princípios pedagógicos da educação do campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo. **Ci. Tróp.** Recife, v. 39, n. 2, p. 41-72, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1567>> Acesso em: 05 jun. 2021.
- ARROYO, M. G. Política de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 de jan. de 2023.
- ARROYO, M. A educação básica e o Movimento Social do Campo. In: CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BORGES, H. da S.; SILVA, H. B. da S. **A educação do campo e a organização do trabalho pedagógico**. In. GHEDIN, E. Educação do campo: epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012, pp. 207-236.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão 1. (4 de novembro de 2010). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>> Acesso em: 05 jun. 2021.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios / coordenação: RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; DOS SANTOS, C. A. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9seBAHPklucJ:www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/referencias-para-uma-politica-nacional-de-educacao.pdf/at\\_download/file+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9seBAHPklucJ:www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/referencias-para-uma-politica-nacional-de-educacao.pdf/at_download/file+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)> Acesso em: 07 jun. 2021.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. CNE/CEB. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 32. (3 de abril de 2002).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNB/CEB nº 36/2001**: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394/1996**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691706/artigo-28-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; MOLINA, M. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18)

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p. ISBN: 8532611451.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, 2012.

SANTOS, C. A.; KOLLING, E. J.; ROCHA, E. N.; MOLINA, M. C.; CALDART, R. S. (Orgs.) **Dossiê Educação do Campo**: documentos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. 435 p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.



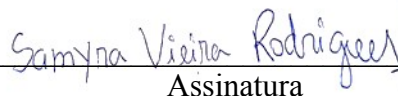
**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA  
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

**Identificação do Tipo de Documento**

- ( ) Tese  
( ) Dissertação  
( X ) Monografia  
( ) Artigo

Eu, SAMYRA VIEIRA RODRIGUES, autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DO LUGAR DA ESCOLA VINCULADO À REALIDADE DOS SUJEITOS: FUNDAMENTOS FREIREANOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO, de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI, 16 de julho de 2023.

  
Assinatura

  
Assinatura