

FUNDAMENTOS FREIREANOS PARA O PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA VALORIZAÇÃO DOS DIFERENTES SABERES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Jaíres Borges Leal¹
Samyra Vieira Rodrigues²
Vanderlene Costa Aragão³
Vanessa de Freitas Acelino⁴
Lenice Sales de Moura⁵
Gardner de Andrade Arrais⁶

RESUMO

Este trabalho tem por objeto de estudo o princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes na Educação do Campo. O objetivo geral foi identificar fundamentos teóricos, em obras de Paulo Freire, para o princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo na Educação do Campo. Como objetivos específicos delineou-se compreender o princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo; apontar a importância do diálogo entre educador e educando 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, que adotou como referencial principal obras de Freire (1977, 2005), respectivamente *Extensão ou Comunicação?* e *Pedagogia do Oprimido*. A teoria de Freire aponta elementos essenciais para fundamentar o princípio analisado, tais como: o diálogo, a práxis, a humildade, a fé nos homens, a síntese cultural, a valorização da leitura de mundo do camponês, entre outros. Concluímos que a teoria de Freire ajuda na compreensão da historicidade humana e sua inserção em uma sociedade com diversas formas de opressão, de modo a explicitar as contradições e apontar caminhos de superação dessa estrutura opressora. Além disso, os construtos de Paulo Freire são importantes para consolidação do projeto de Educação do Campo, como direito essencial dos povos do campo, de modo a contribuir para a superação da contradição opressor-oprimido, por meio do diálogo e da práxis revolucionários.

Palavras-chave: Educação do Campo, Princípio, Saberes, Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho foi motivado pelo desenvolvimento da pesquisa realizada nos anos de 2020 e 2021, no âmbito da Universidade Federal do Piauí, intitulada *Princípios e*

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, jaireborges20@gmail.com ;

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, samyrvieira00@gmail.com ;

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, vcostaaragao16@gmail.com ;

⁴ Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, freitasvanessavf359557@gmail.com ;

⁵ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí - UFPI, lenicessales@gmail.com ;

⁶ Professor orientador: Doutorado, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, gardner.arrais@gmail.com .

*modos de pensar a educação do campo a partir da teoria de Paulo Freire*⁷. Partiu-se da seguinte problemática de pesquisa: que fundamentos teóricos pode oferecer a teoria de Paulo Freire para alguns princípios e modos de pensar a Educação do Campo?

Para esta pesquisa delineamos como objetivo geral identificar fundamentos teóricos, em obras de Paulo Freire, para o princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo na Educação do Campo; e como objetivos específicos: compreender o princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo; apontar a importância do diálogo entre educador e educando no processo educativo; demonstrar a relação intrínseca do projeto de Educação do Campo com a proposta de educação problematizadora/libertadora de Paulo Freire.

Para compreensão do objeto de estudo adentraremos alguns conceitos. O termo princípio, de acordo com o dicionário *Michaelis* – moderno de língua portuguesa (2021, p. 1) significa “[...] em uma área de conhecimento, conjunto de proposições fundamentais e diretivas que servem de base e das quais todo desenvolvimento posterior deve ser subordinado”. Deprendemos desse significado, considerando a área da Educação, que princípios são os fundamentos, as bases, os pilares que orientam os modos de pensar e as práticas. Acrescente-se o termo pedagógico para designar tudo que se refere à educação. Segundo Alencar (2015, p. 45): “[...] quando abordamos a expressão princípio pedagógico, este deve ser 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”. Portanto, o princípio pedagógico designa a base que orienta os modos de pensar e as práticas da Educação do Campo. Nesse sentido, ainda segundo Alencar (2015, p. 45):

[...] a ação pedagógica se fundamenta nos princípios pedagógicos para um pensar-agir sobre uma educação e uma escola – em nossa discussão: a educação e a escola do campo – para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica que produza mudanças no sujeito do campo, na (re)construção de sua identidade, no interior da escola e da sociedade.

Um outro conceito importante para a discussão aqui empreendida é o de Educação do Campo e encontra-se nas diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008:

Art. 1º A **Educação do Campo** compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (grifo nosso)

⁷ Coordenado pelo Prof. Dr. Gardner de Andrade Arrais e cadastrado como Iniciação Científica, na UFPI.

A Educação do Campo, portanto, destina-se às populações camponesas em seus territórios, partindo de seus saberes, de suas culturas. Caldart (2012, p. 259, grifo da autora) acrescenta que 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”.

Como visto, a Educação do Campo busca uma educação integradora, considerando os diferentes espaços de produção da vida dos sujeitos e para isso é necessário entender os princípios que a fundamentam. Nessa direção, busca-se fundamentos para o princípio em questão na teoria de Paulo Freire, em construtos que se alinham a esta proposta de Educação, como a inclusão, a problematização, a liberdade, a dialogicidade, a valorização dos sujeitos, seus saberes e sua cultura, a emancipação, a criticidade e a transformação da sociedade.

Como a perspectiva da Educação do Campo é dialógica, a mesma não se faz sem a valorização dos diferentes saberes no processo educativo, pois parte do pressuposto de que todos possuem conhecimentos produzidos nas experiências com o mundo. Por isso, é essencial inserir a realidade dos educandos no processo educativo em busca de uma educação como formação humana. Desta maneira, pode-se superar o modelo de *educação bancária* imposto atualmente na maioria das escolas e caminhar para uma educação libertadora.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, utilizando como base de dados livros e artigos, que discutem a Educação do Campo e seus princípios e as obras de Paulo Freire: *Extensão ou Comunicação?* e *Pedagogia do Oprimido*, que nos oferecem os fundamentos para o princípio analisado.

Assim, este escrito analisa o princípio pedagógico em questão com a intenção de contribuir para a compreensão da Educação do Campo, à luz de um dos principais referenciais teóricos para a área, que é a epistemologia de Paulo Freire.

METODOLOGIA

Metodologicamente, trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica, que segundo Severino (2007, p.122) “é aquela 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.

Por fim, os dados foram cruzados – sobre o princípio da valorização dos diferentes saberes no processo educativo na Educação do Campo e a teoria de Paulo Freire – e sistematizada a produção escrita.

PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA VALORIZAÇÃO DOS DIFERENTES SABERES NO PROCESSO EDUCATIVO: EM BUSCA DE FUNDAMENTOS NA TEORIA DE PAULO FREIRE

A expressão *Educação do Campo* foi constituída no seio dos movimentos sociais, a partir das necessidades e da história das populações camponesas, ao perceberem ser imprescindível lutar por políticas públicas para o desenvolvimento dos territórios e assegurar o direito de todos à educação, pensada a partir do seu povo, para o seu povo, no seu local, respeitando as suas especificidades. Como afirma Caldart (2011, p. 151) “trata-se de uma educação *dos* e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem”. Esses movimentos foram fundamentais na busca por esses direitos e hoje o ensino na zona rural é previsto em legislação (HENRIQUES *et. al*, 2007). Apesar das limitações e necessidade de avanço nos marcos normativos da Educação do Campo, as normas significam ganhos para a educação.

Nesse contexto, a grande luta é pela educação como direito do povo do campo, respeitando seus espaços de produção da vida, pois o campo sempre foi visto como lugar atrasado. Nesse sentido, Arroyo (2007, p. 158) acrescenta:

Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. **O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.** (Grifo nosso)

Outro avanço a destacar é o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Lançado em 2012, o programa do Governo Federal busca atender as escolas do campo em vários âmbitos, como a formação inicial e continuada de professores, visando uma formação adequada para atender a população camponesa. (BRASIL, Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013). A formação inicial e continuada de professores são essenciais para a oferta de educação escolar de qualidade para as populações camponesas e na construção e manutenção de sua identidade, afinal a Educação do Campo “[...] compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do

campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade”. (MOLINA e SÁ, 2012, p. 469). Por isso, os movimentos sociais lutaram e continuam a lutar por uma Educação do Campo que busque atender a população camponesa em todos os seus aspectos, respeitando e valorizando os territórios, interesses, identidades, culturas, saberes, necessidades e demais especificidades de cada lugar.

Para isso, precisamos de escolas do campo que atendam o campesinato, com oferta de educação básica em seu sentido mais amplo, tendo por seu objetivo a emancipação humana, tomando os modos de produção da vida e o trabalho como elementos centrais, pois “uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população”. (FERNANDES, 1999, p. 51-52).

Assim, ao considerar a realidade dos sujeitos como conteúdos do processo educativo, diferentes saberes passam a compor a cena da educação escolar, como os saberes do cotidiano e os conhecimentos científicos. Por isso, a valorização dos diferentes saberes é um dos princípios pedagógicos da Educação do Campo, sem o qual a mesma perde sua identidade.

Segundo Caldart (2011), a proposta pedagógica das escolas do campo deve respeitar as diversidades dos povos camponeses em todos os aspectos, sejam eles sociais, econômicos, políticos, culturais, geracionais, de gênero e de etnia, pois dessa maneira o processo educativo estará imbricado à produção da vida dos sujeitos que se educam. Contudo, para que isso ocorra a escola não pode limitar-se à aprendizagem de disciplinas e regras, mas promover diálogo com os saberes dos educandos e da comunidade, de modo que suas culturas sejam parte do processo educativo.

Considerando que todos possuem saberes válidos e importantes para a produção da vida e que eles são distintos desde sua fonte, Freire (1977, p. 47) ensina que na educação dialógica⁸ “[...] não há absolutização da ignorância nem absolutização do saber. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo [...]”. Os saberes do cotidiano, por serem de fonte empírica, tendem a ser menos valorizados, no entanto, é patente sua contribuição para as atividades cotidianas e para o desenvolvimento humano, antes mesmo do vasto conhecimento científico.

Remetendo ao contexto da Educação do Campo e considerando que esta deve ter como uma de suas bases o diálogo para o fazer educativo, a mesma deve estar vinculada ao

⁸ A Educação Dialógica é construída com base no conceito de diálogo formulado por Paulo Freire: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu- tu.” (FREIRE, 2005, p. 91)

mundo do trabalho, da produção, da terra e do cotidiano (ARROYO, 1999). Em complemento a esta afirmação, nesta perspectiva de educação, integral e dialógica para seus sujeitos, Araújo e Bergamasco (2018, p. 226) conceituam Educação do Campo como uma “[...] proposta abrangente que visa a formação do homem do campo e também a valorização no que diz respeito ao espaço, tempo e modelo de currículo, que mobilize as atividades campesinas abrangentes a toda a família [...]”. Ao considerar esta perspectiva, não se deve impor às escolas do campo um modelo educacional diferente do proposto pelo movimento por uma Educação do Campo, ou seja, como afirma Caldart (2011), uma educação *no e do* campo, que inclui diretamente a construção de escolas no seu espaço geográfico, com a sua participação, vinculada a sua cultura e necessidades.

Já o modelo “urbanocêntrico” exclui os saberes não formais, menosprezando as culturas, saberes e valores campesinos, prejudicando o processo de ensino e de aprendizagem, por partir de uma realidade distinta daquela à qual os educandos pertencem.

Como dito anteriormente, para que a formação escolar aconteça de acordo com as demandas campesinas é necessário que o currículo escolar seja contextualizado com a vida dos sujeitos, incluindo a sistematização dos saberes derivados das vivências e os saberes disciplinares, posto que “os espaços e os tempos de formação não são apenas os da sala de aula, mas também os construídos na produção, da família, da convivência social, da cultura, do lazer, dos movimentos sociais”. (SILVA, 2005 *apud* BORGES; SILVA, 2012, p. 219).

Acrescente-se que, conforme a Resolução CNE/CEB Nº 1/2002⁹ “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” (BRASIL, 2002, p. 32). Esse princípio evidencia a necessidade de escolas para o povo campesino situadas no seu lugar de origem, com uma educação de qualidade pensada para os mesmos, pois a educação do campo se faz com os sujeitos próprios do campo (CALDART, 2011). Ao contrário, quando os educandos são inseridos em escolas urbanas, sua cultura e saberes são desvalorizados, pois ainda prevalece a *educação bancária*, com conhecimentos em forma de depósitos a serem inculcados nas mentes dos estudantes, desconsiderando as histórias de vida, a participação e questionamentos dos educandos, sem os quais não se dialoga, não se problematiza a realidade.

As escolas do campo devem ter por finalidade a formação humana, trabalhando com conteúdos do contexto local em relação com a totalidade, de modo que o sujeito criticamente compreenda seu lugar no mundo e seja capaz, a partir desse ponto, de transformá-lo. Nesse sentido não devem se restringir apenas aos conhecimentos formais e de natureza intelectual,

⁹ Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

mas sim aos diversos aspectos da vida do sujeito, tratando das diferentes dimensões do ser humano. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, *apud* ALENCAR, 2015).

De acordo com Caldart (2011), os sujeitos da Educação do Campo representam a resistência e luta por uma educação *no* e *do* campo, considerando a realidade histórica de injustiças, desigualdades e opressão que deu origem à proposta de Educação do Campo, considerando que até hoje a oferta educacional não supre suas necessidades. Essas questões vão ao encontro das ideias de *Pedagogia do Oprimido*, onde Freire alerta a sociedade das diversas formas de opressão instauradas e aponta caminhos para que as contradições opressor-oprimido sejam superadas, através da práxis¹⁰ verdadeira, uma educação problematizadora, com a conscientização dos oprimidos e transformação da realidade.

Conforme colocado, a Educação do Campo busca uma educação problematizadora/libertadora, feita com seus sujeitos de direitos, de diferentes culturas, dando-lhes voz, para que possam colocar e pensar suas próprias questões e não apenas submetidos a modelos favoráveis a realidades às quais não pertencem. A perspectiva de educação libertadora é oposição ao modelo educacional imposto atualmente na maioria das escolas, “bancarista” em seus fundamentos, antidualógico, que expressa a sua prática por meio de depósitos de conteúdos, narrados e dissertados pelo educador – esse sujeito do processo, detentor do conhecimento – os educandos, objetos “vazios” a serem “enchidos” de conteúdo.

No modelo educacional atual existe pouco ou nenhum espaço para que os educandos coloquem seus conhecimentos e suas questões, suas situações-limite, porque seus conhecimentos, por serem de fontes empíricas, são desvalorizados, tendo em vista que se considera apenas os conhecimentos científicos e levando em conta que, “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. (FREIRE, 2005, p. 67). Assim, esta perspectiva de negação do saber do educando parte daqueles que se acham possuidores do saber frente aos considerados ignorantes absolutos.

Devido à existência desse modelo de educação hegemônico é que uma educação específica para a população camponesa é urgente, pois um modelo padrão não atende de forma adequada a diversidade cultural do país. Afinal, os sujeitos da Educação do Campo formam grupos diversificados: agricultores, camponeses, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, sem terra, assalariados rurais, caiçaras, assentados etc. Por isso mesmo há uma diversidade de culturas e saberes. É pela existência dessa diversidade que precisamos de políticas

¹⁰ Adota-se a concepção de práxis da Pedagogia do Oprimido: “A práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela.” (FREIRE, 2005, p. 42)

educacionais específicas, pois uma educação padronizada não atenderá às diferentes identidades dos sujeitos. (CALDART, 2011).

A Educação do Campo, por sua vez, fundamenta-se na perspectiva problematizadora, dialógica, como prática da liberdade, para superar a contradição educador-educando e ambos tornarem-se sujeitos do processo, pois “seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento” (FREIRE, 2005, p. 85-86). Dessa forma, “o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não ‘bancária’, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo [...]”. (FREIRE, 2005, p. 139).

Logo, considera-se que somos consciências *intencionadas* ao mundo e, por isso, devemos estar abertos ao diálogo e problematizar as relações dos homens com o mundo, pois “[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica delas” (FREIRE, 1977, p. 36). Assim, para uma relação dialógica, portanto horizontal, os estereótipos de superioridade e inferioridade atrelados aos diferentes povos e classes precisam ser superados.

A Educação do Campo busca uma formação integral, com escolas que não se restrinjam aos conhecimentos formais, mas que trate das diversas dimensões da vida do ser humano, pois sua busca é pela emancipação. Por isso, deve relacionar os conhecimentos sistematizados com a vida em sociedade. (ALENCAR, 2015).

Considera-se que a escola do campo precisa estar contextualizada com a vivência dos sujeitos, sistematizando-os como conteúdos da aprendizagem, estabelecendo relação entre os conhecimentos disciplinares e os adquiridos ao longo da vida. Afinal, todas as experiências de vida contribuem para a formação. Assim, com a proposta de Freire de investigação do universo temático, da visão de mundo do educando, é possível chegar a temas centrais e problematizá-los, em processo de ensino-aprendizagem crítico. (FREIRE, 1977; 2005).

A Educação do Campo, em seu sentido mais amplo, carrega a utopia da superação do modelo civilizatório imposto atualmente, que oprime e prega uma visão do campo como lugar de retrocesso. Isso se faz por meio da *síntese cultural*¹¹, que diferencia mas respeita as visões de mundo, sintetizando as culturas, os valores e os saberes contidos nelas. Não há invasores,

¹¹ Segundo Freire (2005, p. 210): “Na síntese cultural, não há invasores, não há modelos impostos, os atores, fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação, se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos.”

nem modelos impostos. O seu oposto, a *invasão cultural*, acontece na maioria das escolas e universidades brasileiras, pois buscam colocar os estudantes em moldes, para que estejam nos padrões exigidos. Precisamos superar e acabar com essas conquistas opressoras, que impõem sua visão de mundo, descaracterizando a cultura invadida, perdendo sua originalidade, por meio da alienação e da dominação (FREIRE, 2005). Nessa lógica, “os lares e as escolas primárias, médias e universitárias [...] funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros ‘invasores’” (FREIRE, 2005, p. 176).

Considerando tudo isso, o modelo educacional pautado na verticalidade das relações, antidiológico, é instrumento dos opressores, em busca de “ter mais”. Nesse aspecto, “[...] para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem” (FREIRE, 2005, p. 51). Para isso, se servem da concepção e da prática bancária de educação e dessa maneira pensam as classes populares, que são a massa. E como o seu intuito principal é a alienação e a dominação, seria uma contradição se praticassem a dialogicidade ao invés da prescrição. Uma das estratégias é dividir as massas para que melhor sejam dominadas, sendo guiadas pelo caminho de negação da práxis verdadeira, do quefazer dialógico, da problematização, pois lhe permitiriam pronunciar o mundo e conseqüentemente, transformá-lo. (FREIRE, 2005).

Na estrutura antidialógica os educandos são convencidos de sua incapacidade de pensar e agir (autodesvalia), visto que a estrutura os convencem disso, colocando-os em moldes, silenciando-os, tornam-se receptores porque não são considerados possuidores de conhecimentos legitimados como tais e em nada podem acrescentar, apenas ouvir e reproduzir, ou seja, “introjetam o mito de sua ignorância absoluta, revelam claramente que a dificuldade em dialogar dos camponeses não têm sua razão neles mesmos, enquanto homens camponeses, mas na estrutura social, enquanto ‘fechada’ e opressora”. (FREIRE, 1977, p.49). Freire (1977) denomina essa postura de “consciência camponesa como consciência oprimida”, pois nas estruturas rígidas e verticais, não há espaço para o diálogo.

Assim, para o trabalho do educador libertador é fundamental a prática dialógica e problematizadora, que instigue a curiosidade e participação dos educandos. Nesse sentido, “[...] Educador é aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social...; seja educando crianças, jovens, adultos [...]” (CALDART, 2011, p. 158). Desse modo, encontra-se com o espírito de libertação, por meio do trabalho coletivo e dialógico, feito com sujeitos de direitos, de diferentes culturas, proporcionando que sejam valorizadas, conduzindo à revolução. Segundo Freire (2005, p.77) “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma

coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

É essencial ainda destacar que é preciso crer no camponês, que é possuidor de conhecimentos como quaisquer outros sujeitos, na sua capacidade de refletir, de agir sobre problemas e transformar o seu meio. É preciso reconhecer que ninguém sabe tudo e podemos aprender sempre mais (FREIRE, 1977). O educador, “se não for capaz de crer nos camponeses, de comungar com eles, será no seu trabalho, no melhor dos casos, um técnico frio. [...] Nunca, porém, um educador da e para as transformações radicais” (FREIRE, 1977, p. 93).

Por fim, ao apresentar o conceito de diálogo baseado em Freire, salienta-se que para concretização de mudanças na sociedade atual e reafirmação da proposta de Educação do Campo discutida anteriormente, além do profundo conhecimento e reconhecimento através do diálogo, necessita-se também do “amor” ao mundo e aos homens, da “humildade” para dialogar, da “fé” nos sujeitos e em sua mudança e da “esperança” que a verdadeira revolução aconteça, pois só assim será possível proporcionar o *ser mais* dos homens. (FREIRE, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria de Freire nos ajuda a compreender a historicidade humana, alertando a sociedade das diversas formas de opressão instauradas nela, para que as contradições opressor-oprimido sejam superadas. Nessa direção, se reconhece os camponeses como oprimidos, sua união em movimentos e a trajetória de lutas pelo direito a uma educação específica. Essa educação, em todos os seus aspectos é dialógica e humanizadora, com inclusão dos povos do campo como sujeitos de direitos.

Constatamos que as ideias de Paulo Freire, em *Extensão ou Comunicação?* e em *Pedagogia do Oprimido*, se relacionam intrinsecamente com a Educação do Campo e o princípio da valorização dos diferentes saberes no processo educativo, em vários aspectos, desde o lugar que o sujeito deve ocupar no processo educativo e nas transformações sociais até à necessidade de valorização dos diferentes saberes por meio do diálogo entre os interlocutores da práxis. Educação entendida como processo de libertação dos sujeitos, mediado pela cultura, pelas vivências, pois considera-se que educador-educando e educando-educador podem ampliar seus conhecimentos, aprender um com o outro.

Ambas as obras evidenciam a necessidade de uma educação dialógica para ser verdadeiramente autêntica, buscando a superação da concepção mecanicista, de transmissão e

depósito de conteúdos, sem nenhum questionamento por parte dos alunos. A utopia é uma educação comunicativa, problematizadora/libertadora, baseada no diálogo entre diferentes saberes, por meio da práxis transformadora. Além disso, ressalta-se a necessidade da crença nos camponeses, pois nas estruturas atuais o campo é visto como atrasado e a grande maioria dos educadores seguem o sistema ou em pouco contribuem para melhorá-lo.

Conclui-se que os construtos de Paulo Freire são importantes para consolidação da Educação do Campo como direito essencial dos povos do campo, de modo a contribuir para a superação da estrutura social opressora, por meio do diálogo e da práxis revolucionários.

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: 12 Mai. 2021.

ARAÚJO, R. N.; BERGAMASCO, W. A. Educação do Campo: concepção, fundamentos e desafios. **Interfaces da educação**: Paranaíba. v.9, n.26, p. 225-245, 2018. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2681/2512>>. Acesso em: 19 out. 2020.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação básica do campo**: a educação básica e o movimento social do campo. Brasília-DF: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999, p. 12-42. (Coleção por uma educação básica do campo, n. 2) Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2020.

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.

BORGES, H. da S.; SILVA, H. B. A educação do campo e a organização do trabalho pedagógico. *In*: GHEDIN, E. (org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. IX. p. 207-236.

BRASIL. Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 24, Seção 1, p. 28, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 de mai. de 2021.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 25, 2008.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 32, 2002.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011. cap. V. p. 149-158.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012. p. 468-673.

FERNANDES, B. M. Por uma educação básica do campo. *In*: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social do campo**. Articulação nacional por uma educação básica do campo. Brasília-DF, 1999. (Coleção por uma educação básica do campo, n. 2) p. 43-55. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HENRIQUES, R.; MARANGON, A.; DELAMORA, M.; CHAMUSCA, A. (Orgs.). Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos Secad**, Brasília-DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 27 de jan. de 2023.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012. p. 468-673.

PRINCÍPIO. *In*: **MICHAELIS moderno dicionário de língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/princ%C3%ADpio/>. Acesso em: 14 de mai. de 2021.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.