

FUNDAMENTOS FREIREANOS PARA O PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA AUTONOMIA E COLABORAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS DO CAMPO E O SISTEMA NACIONAL DE ENSINO

Vanessa de Freitas Acelino¹
Jaíres Borges Leal²
Samyra Vieira Rodrigues³
Vanderlene Costa Aragão⁴
Lenice Sales de Moura⁵
Gardner de Andrade Arrais⁶

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino. O objetivo geral foi identificar fundamentos teóricos, em obras de Paulo Freire, para o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino, na Educação do Campo. E, para alcançar o objetivo geral foram delineados os seguintes objetivos específicos: compreender o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino, na Educação do Campo; apontar a necessidade de colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino para a consolidação do projeto de Educação do Campo, que considere a diversidade e as necessidades do campo; 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 (2006, 2007), respectivamente *A Sombra desta Mangueira* e *Política e Educação*. A teoria de Freire aponta elementos essenciais para fundamentar o princípio analisado, tais como: a autonomia, o diálogo, a valorização da cultura, a democracia, a participação, dentre outros. Concluímos que o referencial freireano constitui base essencial para os modos de pensar e de fazer Educação do Campo. As obras estudadas oferecem elementos importantes para a compreensão do princípio pedagógico em análise, especialmente em relação ao aspecto político da educação, destacando a participação dos sujeitos do campo na gestão da educação.

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

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, freitasvanessavf359557@gmail.com ;

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, jairesborges20@gmail.com ;

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, samyravieira00@gmail.com ;

⁴ Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, vcostaaragao16@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 .

INTRODUÇÃO

Este escrito tem por tema o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino, na Educação do Campo. É resultante de pesquisa desenvolvida nos anos de 2020 e 2021, na Universidade Federal do Piauí, intitulada *Princípios e 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 o desenvolvimento do tema, iniciemos pela compreensão de alguns conceitos básicos. Princípio é tudo aquilo que vem primeiro, ou seja, que serve de base, que fundamenta, dá embasamento a algo. De acordo com o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 1998) princípio é o ponto de partida e fundamento de um processo. No caso da Educação do Campo são os princípios que norteiam o pensamento e as ações nesse âmbito.

Educação do Campo é um projeto construído pelas populações camponesas para atender às suas próprias demandas relativas ao direito à Educação; com formação digna para o camponês, valorizando o território, a participação indispensável dos sujeitos nesse processo, tendo em vista que esse modelo busca contemplar a história, a cultura, as especificidades, as necessidades, para transformar os sujeitos e suas realidades de modo crítico.

Assim, os princípios pedagógicos da Educação do Campo são a base que orienta esse projeto, buscando fortalecer a identidade da escola do campo e fundamentar o conceito de Educação do Campo. (ALENCAR, 2015).

A teoria freireana constitui, nesse cenário, um dos fundamentos para a Educação do Campo, a partir da qual podemos, dentre outros aspectos, perceber a importância da educação na vida do ser humano e como é essencial os educandos participarem do processo educativo ativamente, de modo a fazer uma leitura crítica do mundo, destacando a importância dos conhecimentos prévios adquiridos ao longo da vida e a partir deles começar a despertar o pensamento e a curiosidade, levando em conta sua realidade, contexto histórico e social, para desta forma superar o modelo de educação bancária, que se dá por depósitos de ideias.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar fundamentos teóricos, em obras de Paulo Freire, para o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino, na Educação do Campo. E, para alcançar o objetivo geral foram delineados os seguintes objetivos específicos: compreender o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino, na

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

Educação do Campo; apontar a necessidade de colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino, para a construção de políticas públicas de Educação do Campo; demonstrar a relação intrínseca do projeto de Educação do Campo com a proposta de educação problematizadora/libertadora de Paulo Freire.

O princípio em análise enfatiza a carência de uma proposta de Educação do Campo circunscrita não apenas ao espaço geográfico ou território de cada grupo de sujeitos do campo, mas que seja uma política pública de âmbito nacional, amparada pelos sistemas de ensino municipais, estaduais e federal, pelas instituições escolares, de modo que as diferenças, necessidades e o direito à educação de qualidade das populações campestres sejam respeitados. Ao mesmo tempo, enfatiza a importância dos movimentos e organizações sociais para a consolidação da Educação do Campo, pois exercem um papel fundamental na história de luta e conquista desse direito.

Para este trabalho, o referencial teórico básico é constituído de duas obras de Paulo Freire: os livros *À Sombra Desta Mangueira* (FREIRE, 2006) e *Política e Educação* (FREIRE, 2007), ademais, Alencar (2015), que aborda os principais princípios pedagógicos da Educação do Campo; Caldart (2011), que trata da identidade dos sujeitos que lutam para ter uma Educação do Campo; e Borges e Silva (2012), que trata da Educação do Campo em uma concepção que compreende a possibilidade de mudanças da sociedade por meio do trabalho pedagógico, seja nas escolas do campo, seja nos ambientes não formais.

Pretende-se que esse trabalho contribua para reflexões na área da Educação do Campo, apontando fundamentos teóricos para os seus princípios, a partir da teoria de Paulo Freire.

METODOLOGIA

Metodologicamente, este escrito é fruto de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, 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.”. No caso deste estudo bibliográfico, a busca foi por fundamentos teóricos nas duas obras de Paulo Freire supracitadas para o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino, que orienta o pensamento e a ação na Educação do Campo. Além dos dois livros de Freire, foram pesquisados 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.

Por fim, os dados foram cruzados – sobre o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino, na Educação do Campo e a teoria de Paulo Freire – e sistematizada a produção escrita.

RELAÇÃO ENTRE O PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA AUTONOMIA E COLABORAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS DO CAMPO E O SISTEMA NACIONAL DE ENSINO E AS IDEIAS DE PAULO FREIRE

Nesta seção é apresentado um breve histórico e conceitos importantes para a compreensão da Educação do Campo e, em seguida, se discute o princípio em análise em correlação com os fundamentos freireanos.

A educação ofertada aos sujeitos do campo é uma adaptação da oferecida nos centros urbanos e sem identidade com o meio rural, sem considerar suas necessidades. Foi somente a partir dos anos 1990, através das lutas dos movimentos sociais e sindicais, com apoio das universidades, que teve início o movimento por uma política de Educação do Campo (MUNARIM, 2011). Esse movimento revolucionário representa avanço em relação ao direito historicamente negado de uma escola e de uma educação específica e de qualidade para as populações camponesas. Trata-se de conquistar uma educação feita pelos povos do campo, em seus territórios e visando a sua emancipação.

Nessa ocasião, cunhou-se inicialmente o termo “Educação Básica do Campo” para designar o movimento. Isso ocorreu ainda na fase de preparação para I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Foi somente no Seminário Nacional realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro 2002, a partir das discussões realizadas que passou a se chamar Educação do Campo, decisão essa que foi reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (CALDART, 2012). O entendimento de que a negação do direito à educação para as populações camponesas é estrutural e derivado do latifúndio ajuda a configurar o movimento pela Educação do Campo, em sua amplitude, ao considerar os diversos espaços e tempos da formação dos sujeitos, incluindo a escolarização na Educação Básica e na Educação Superior.

A proposta de alteração do nome de “Educação Básica do Campo” para “Educação do Campo” ocorreu através de debates ocorridos em 2002, materializada no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 36/2001, referente às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CALDART, 2012).

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo foi realizada em julho de 2004, com a participação de mais de mil representantes de diferentes organizações sociais e comunidades escolares camponesas, na qual houve a participação de 39 entidades, com representantes governamentais e não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e professores e de movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência (CALDART, 2012). A participação massiva de representações dos diferentes grupos demonstram a ânsia pela mudança na qualidade da educação para o campo e acentuam uma característica essencial desse movimento e do modelo de educação que vem sendo gestado, ou seja, o caráter coletivo.

Já em 2010 foi criado o Fórum Nacional por uma Educação do Campo (FONEC), com o intuito de retomar a articulação de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais, entre outras instituições, com ênfase na ampliação das participações de universidades e institutos federais de educação (CALDART, 2012). Instituições essas que se tornaram importantes parcerias na consecução de política de formação de professores para o campo, a exemplo das licenciaturas em Educação do Campo.

Assim, a Educação do Campo se constitui a partir das lutas dos movimentos por uma educação específica para o campo, de modo a transformar a realidade educacional desses sujeitos, especialmente em locais de reforma agrária, buscando uma educação ampla para os trabalhadores camponeses. Para isso, foi e é necessária a participação de diversas organizações, que articulem as suas histórias de luta, resistência, para dessa forma fortalecer a compreensão de que as questões que envolvem a educação não se resolvem por si só e nem no âmbito local, por esse motivo que os trabalhadores que lutam por terra, trabalho, território, também participam da organização de lutas por uma educação. (CALDART, 2012).

Essa característica de colaboração, básica para os sujeitos do campo, nasce da diversidade cultural que define o nosso país. Essa diversidade, que é especificidade, não pode ser esquecida na formulação das políticas públicas de educação, especialmente para o campo. Entretanto, não se pode esquecer a inserção das instituições educativas no sistema nacional de educação. A articulação deve ser feita considerando as singularidades de cada grupo.

Considerando toda essa trajetória de lutas, a Educação do Campo é “[...] 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” (CALDART, 2012, p. 151). Essa proposta de educação, portanto, deve ser emancipadora dos sujeitos do campo e precisa estar ligada à história de lutas e conquistas desse povo.

Bergamasco (2013, p. 1) acrescenta que a Educação do Campo, em sua abrangência, “[...] visa à 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, bem como as estratégias para o desenvolvimento sustentável”. E Fernandes (2006, p. 3) compreende a Educação do Campo como:

[...] a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. Daí, a ênfase na contração **do** Campo. Porque o Campo é ponto de partida e de chegada de nossas análises. Não é **no** Campo, porque o território não é secundário. (Grifo do autor)

Portanto, é uma educação voltada para a população campesina, pensada e construída juntamente com o povo, valorizando o campo e sua historicidade, a fim de atender às suas particularidades, o que exige a elaboração de currículos escolares contextualizados à realidade desses sujeitos, ao território.

A Educação do Campo vem lutando ao longo da história contra o paradigma de uma educação urbanocêntrica (ARROYO, 2007), que é o modelo hegemônico reproduzido em escolas do campo. Para superar esse modelo é necessário criar políticas públicas pensadas nos sujeitos do campo e suas especificidades. Nesse sentido, as políticas de Educação do Campo devem ser contra políticas generalistas de educação, ou seja, cada território possui particularidades geográficas, culturais, econômicas e sociais que precisam ser consideradas na constituição de iniciativas em favor do campo. Portanto, para que essas políticas funcionem é essencial a participação dos sujeitos do campo, bem como dos movimentos e organizações sociais. Ou seja, não existe Educação do Campo sem as lutas por seus direitos, conquistadas historicamente pelos movimentos sociais, que:

[...] permitem aos trabalhadores, em primeiro lugar, o aprendizado prático de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar; em segundo lugar, a elaboração de uma identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e reivindicações; finalmente, a apreensão crítica de seu mundo, de suas práticas e representações sociais e culturais. (ALENCAR, 2015, p. 66).

Vale ressaltar que o campo possui diferentes povos, conectados de certa forma por estarem em uma mesma área territorial, mas que possuem grandes diferenças de raça, etnia, cultura, religião etc. (CALDART, 2011). Considerando a diversidade de povos do campo é importante que as políticas públicas estejam estruturadas com base na cultura de cada região ou espaço ou território e suas especificidades (ALENCAR, 2015).

É importante também a construção de uma gestão escolar democrática, que conduza as instituições de maneira transparente e com a participação de toda a comunidade escolar,

incluindo pais, professores, estudantes e funcionários. Nesse sentido, um dos papéis das lideranças democráticas é, precisamente, superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica (FREIRE, 2006). A participação deve acontecer em todos os níveis, especialmente nos decisórios. É preciso, entretanto, compreender o seguinte:

O fato da participação por si só não expressa que é uma gestão democrática automaticamente, ao contrário, ela pode se tornar cega, ou seja, a participação no fazer simplesmente não ajuda na divisão do compartilhar de decisões, apenas gerando deseducação (BORGES; SILVA, 2012, p. 224).

Portanto, a participação da comunidade escolar nos momentos de decisão é básico para o aprendizado da democracia, em que se exercita, por exemplo, o pensar no coletivo e a assunção de responsabilidades sobre as decisões tomadas.

A gestão democrática, por isso, é um princípio normativo, desde a Constituição Federal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exemplo, nos seus artigos 14 e 15, apresenta as seguintes afirmações sobre gestão democrática.

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Os artigos citados acima demonstram a importância de ter uma gestão democrática nas instituições de ensino, de modo a possibilitar autonomia para geri-las com a participação dos profissionais da educação, assim como de toda a comunidade escolar de forma transparente e democrática, respeitando as peculiaridades do sistema. O princípio da participação é basilar para a democracia e deve ser assegurado. Outro aspecto a destacar é a relativa autonomia que as unidades escolares possuem, em nível de tomada de decisão, especialmente quanto aos recursos financeiros. Esta autonomia favorece a criação da identidade para a escola inserida em seu contexto, o que está condicionada à gestão realizada.

Ao pensar a relação da escola do campo com o sistema nacional de ensino, para não cairmos nas armadilhas da generalização, é preciso também enfatizar a necessidade de professores com identidade camponesa, que conheçam a realidade dos sujeitos do campo. Como afirma Caldart (2012, p. 158): “Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas, que estamos ajudando a construir, e também do projeto educativo que já

nos identifica.” Nesse sentido, vemos a importância de educadores formados em Educação do Campo para concretizar a educação incorporada com a luta, o povo, sua cultura, peculiaridades e principalmente reconhecer o campo como lugar de vida, produção, trabalho e transformação. Assim, esses educadores criam vínculos entre o trabalho do campo e o ensino, trazendo discussões sobre a importância do trabalho com a terra (ALENCAR, 2010). Acrescente-se, segundo Freire (2006, p. 46), que “a elevação urgente da qualidade de nossa educação passa pelo respeito aos educadores e educadoras mediante substantiva melhora de seus salários, pela sua formação permanente e reformulação dos cursos de magistério”.

Nessa direção, a formação de educadores do campo, de modo que compreendam as realidades e a heterogeneidade do campo e aprendam a trabalhar na diversidade, é de primeira ordem na conquista do direito à educação para as populações camponesas. Arroyo (2007, p. 163) aponta caminhos para essa política:

[...] entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo.

Nesse sentido, é preciso mudar a prática hegemônica de educação bancária, que ajuda a reproduzir a ideologia dominante, com seu autoritarismo. Para Freire (2007, p. 29) “não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares”, sem levarem em conta o seu contexto real, de modo que assuntos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos a sua realidade.

Assim, o conhecimento acerca da realidade dos educandos é básico para que proporcionem um ensino a partir de suas necessidades, fazendo uma relação entre os conteúdos científicos e os saberes populares. Para isso, “[...] o papel do educador progressista é desafiar a curiosidade ingênua do educando para, com ele, partilhar a criatividade” (FREIRE, 2006, p. 79). Os educadores precisam ajudar os educandos a superarem o conhecimento de senso comum, por um conhecimento que seja mais crítico. Para isso, de acordo com Freire (2007, p. 24-25), “os conteúdos, os objetivos, os métodos, os processos, os instrumentos tecnológicos a serviço da educação permanente, estes sim, não apenas podem mas devem variar de espaço tempo a espaço tempo”.

A política de formação de educadores do campo é já o início da mudança, baseada no princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino, considerando o caráter colaborativo em que essa política se concretiza,

que inclui movimentos sociais, instituições de ensino superior, escolas de educação básica, dentre outros atores.

Portanto, depreende-se que para alcançarmos uma educação transformadora dos sujeitos e de suas realidades é imprescindível a participação dos mesmos. Nesse processo, a gestão democrática, o tratamento da Educação do Campo como política pública e a relação de colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino são o caminho.

Nesse caminho, os movimentos sociais são essenciais, pois historicamente vêm lutando pelo direito à educação das populações camponesas, de modo a transformar a estrutura social vigente que os marginaliza. Nesse sentido, o povo camponês tem direito a uma educação que seja pensada e estruturada desde o lugar onde estão inseridos e que contemple sua história, cultura, suas especificidades e principalmente que essa população tenha participação ativa na construção desse projeto (CALDART, 2011).

Então, os movimentos sociais buscam transformar as condições de vida no campo, para que seja menos perversa, desumana, que diminua as desigualdades e opressão, pois como afirma Caldart (2011, p. 21) “não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização”. Nesse mesmo sentido, segundo Freire (2007), para que ocorram realmente as transformações essenciais na sociedade é preciso ter em mente que a educação é alavanca para que isso aconteça.

Desse modo, é preciso ter consciência da totalidade das mudanças que são necessárias na sociedade e buscar compreender de que maneira se pode transformar as bases do sistema capitalista. Vale ressaltar que a superação das discriminações, contra a negação de nosso ser, só se concretizará se realizarmos o óbvio, que é a unidade na diversidade, ou seja, mesmo conhecendo as diferenças existentes entre as pessoas, grupos, etnias e que dificultam o trabalho em unidade, ela pode acontecer. Mas para que aconteça é necessário que essas pessoas deixem as diferenças à parte e se unam em busca de um sonho, de uma utopia, na qual os diferentes lutam (FREIRE, 2006). Nesse sentido, percebemos o tamanho da importância dos movimentos sociais para a Educação do Campo, pois são eles que desde o início travam lutas coletivas em busca de melhorias significativas e políticas públicas de educação para os povos do campo.

Podemos perceber o quão indispensável é a participação da comunidade na gestão dos processos educativos. Porém, deve haver um cuidado para não ocupar o lugar do Estado, substituindo-o em suas responsabilidades legais. “A autonomia da escola não implica dever o Estado fugir a seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda social” (FREIRE, 2007, p. 76). O autor acrescenta que:

Criando ou não suas escolas comunitárias, os Movimentos Populares teriam de continuar, de melhorar, de enfatizar sua luta política para pressionar o Estado no sentido de cumprir o seu dever. Jamais deixá-lo em sossego, jamais eximi-lo de sua tarefa pedagógica, jamais permitir que suas classes dominantes durmam em paz. Sua bandeira de luta, a dos Movimentos Populares, deve ser alçada noite e dia, dia e noite, em favor da escola, que sendo pública, deve ser democrática, à altura da demanda social que dela se fará e em busca sempre da melhoria de sua qualidade. (FREIRE, 2007, p. 24)

Outro fator essencial é que as escolas precisam estar estruturadas em uma gestão democrática que viabilize a participação da comunidade, dos movimentos e organizações sociais, como também os demais que constituem essas instituições, nas decisões. O Art. 10 da Resolução CNE/CEB N° 1, de 2002, afirma que:

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Percebe-se, com base nisso, que qualquer estrutura que favoreça o poder centralizado, espaço de expressão do autoritarismo, e que não pratique o diálogo jamais vai estar disposta a realizar procedimentos que sejam democráticos.

De acordo com Freire, é preciso democratizar os sistemas de ensino, para que assim os educandos e educadores tenham direito à voz, diminuam o poder pessoal de gestores autoritários, criando conselhos de escola, nos quais possam expressar seus desejos e necessidades e não apenas se façam presentes neles (FREIRE, 2007). A participação de todos que compõem a escola neste processo de democratização do sistema de ensino é importante. Sobre isso o autor acrescenta:

A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto o exercício de voz, de ter voz, de interagir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito da cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneiras rígidas, verticais, em que não há lugar para a mais mínimas posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidadas a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar... Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação. (FREIRE, 2007, p. 74-75)

Nesse sentido, é preciso cuidado para não cair na ideia da falsa participação, que impede os sujeitos de agirem nas tomadas de decisões, que implicam o futuro da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partiu-se do pressuposto que há carência de políticas públicas para a Educação do Campo. Nesse sentido, é preciso uma política a nível nacional, mas que considere a diversidade cultural existente no campo, em cada localidade, pois é evidente que somente uma política educacional homogeneizante não atende a toda população do campo, devido às especificidades de cada território.

Pode-se afirmar que os movimentos sociais são essenciais à Educação do Campo, trazendo contribuições significativas, tanto na questão das lutas por uma educação digna para o povo camponês, quanto para ensinar os sujeitos a se unirem, se organizarem e criarem uma identidade social.

Além disso, os camponeses, protagonistas de sua história, precisam ter participação efetiva nas decisões da escola, de modo a, democraticamente, partindo de sua cultura, ditar também os rumos da educação que lhes é ofertada. Não se trata de assumir as responsabilidades do Estado, mas participar das decisões, premissa do sistema democrático.

Fica explícita a necessidade de formação adequada aos educadores do campo, que parta da investigação da realidade do educando para, dessa forma, fazer um ensino contextualizado com a sua cultura e especificidades.

Dessa maneira, o referencial freireano constitui base essencial para os modos de pensar e de fazer Educação do Campo. As obras estudadas oferecem elementos importantes para a compreensão do princípio pedagógico em questão, especialmente em relação ao aspecto político da educação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 21 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALENCAR, M. F. dos S. Princípios pedagógicos da educação do campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 39, n. 2, p. 41-72, 22 jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1567>> Acesso em: 20 out. 2020.

ALENCAR, M. F. dos S. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 21 jan. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/article/view/868>> Acesso em: 19 out. 2020.

ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BERGAMASCO, W. A. Educação do Campo: concepção, fundamentos e desafios. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_ped_artigo_wanderleia_aparecida_bergamasco.pdf> Acesso em: 23 de maio, 2021. ISBN 978-85-8015-076-6

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.

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.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

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. ISBN: 978-85-98768-64-9 (EPSJV). ISBN: 978-85-7743-193-9 (Expressão Popular).

CALDART, R. S.. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 153-158. ISBN 978-85-326-3 047-6

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/artigo_bernardo%20\(texto%20complementar\).pdf](http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/artigo_bernardo%20(texto%20complementar).pdf)> Acesso em 25 maio, 2021.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007. (Coleção Dizer a Palavra)

FREIRE, P. **À Sombra Desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3074>> Acesso em 21 maio, 2021.

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