

# **Educação do Campo e Ensino de Ciências: Contribuições da Perspectiva Freireana para o Trabalho Docente**

## **Field education and the teaching of science: contributions from paulo freire's perspective to the teacher job**

**Marianne Marimon Gonçalves**  
Universidade Federal de Santa Catarina  
mariannemmg@gmail.com

**Elizandro Maurício Brick**  
Universidade Federal de Santa Catarina  
elizandromb@gmail.com

### **Resumo**

Este trabalho de natureza empírica buscou analisar a possibilidade de relação entre a seleção de conhecimentos escolares – tema de grande centralidade nas discussões sobre construção de currículos – e as contribuições da perspectiva freireana para o Ensino de Ciências, no âmbito da Educação do Campo. A partir da observação realizada entre os anos de 2014 e 2016 no município de Rio Negrinho, no Planalto Norte do Estado de Santa Catarina, pretendeu-se apontar quais os aspectos de convergência entre as diretrizes da Educação do Campo e o pressuposto da pedagogia dialógico-problematizadora, de tomar a realidade como ponto de partida e de chegada. A metodologia utilizada baseou-se nas cinco etapas da abordagem temática freireana e, com base nos dados analisados, os resultados prévios da pesquisa destacam as possibilidades de superação do modelo escolar linear e fragmentado que desconsidera a realidade dos sujeitos.

**Palavras chave: educação do campo, Paulo Freire, seleção de conhecimentos escolares.**

### **Abstract**

From an empirical nature, this paper aimed to analyze the possibility of a relationship between the selection of school knowledge - A central topic in the discussions about curriculum constructions - and the contribution of Paulo Freire's perspective to the teaching of science, within the field of Rural education. Based on the observation made between 2014 and 2016 in the city of Rio Negrinho, in the Northern Upland of the State of Santa Catarina, it was intended to indicate which aspects of the convergence between the guidelines of Rural Education and the presupposition of dialogic-problematizing pedagogy, that takes reality as the starting and arrival point. The methodology used was based on the five stages of Paulo Freire's thematic approach and, based on the analyzed data, the previous results of the research highlighted the possibility of overcoming the linear and fragmented school model that ignores the reality of the subjects.

**Keywords: field education; Paulo Freire; selection of school knowledge.**

## **Introdução**

O movimento de Educação do Campo no Brasil, se constitui como um marco na luta pelo acesso democrático à escola, não só como um direito, mas como uma exigência para a cidadania. Tem como pressuposto a necessidade de construir novos sentidos para esse espaço, como um espaço de formação universal dos sujeitos, “ao mesmo tempo que prevê a construção da autonomia e o respeito as identidades dos povos do campo” (Munarim, 2010, p 11).

No intuito de consolidar uma educação para esses povos, historicamente excluídos e/ou marginalizados do processo educativo, e oferecer subsídios para que as populações do campo encontrem *no campo* sentido e condições objetivas para a produção da vida, se faz necessária a construção de uma “educação pensada desde o seu lugar” (MUNARIM, 2010, p.12). O Ensino de Ciências, nesse sentido, tem um importante papel na formação e consolidação de tal movimento, podendo contribuir para a emancipação dos sujeitos e para a superação de contradições sociais. Todavia, para que isso se torne possível, é necessário questionar o que é conteúdo escolar e qual a relação que esse conteúdo estabelece com os conhecimentos científicos.

Assim, este artigo objetiva apontar possibilidades de seleção de conteúdos de ciências, alinhadas às diretrizes político-pedagógicas da Educação do Campo, tendo como suporte a abordagem freireana, a partir da análise de resultados da pesquisa realizada para o Curso de Especialização Lato Sensu em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar na Área de Ciências da Natureza e Matemática. Buscou-se investigar em que medida a seleção dos conteúdos pode auxiliar no processo de (re)conhecimento e transformação da realidade dos sujeitos.

A investigação foi realizada no período compreendido entre os anos de 2014 e 2016, na Escola Estadual de Educação Básica Luís Bernardo Olsen, localizada na comunidade de Volta Grande, no interior de Rio Negrinho/SC. O distrito de Volta Grande reúne comunidades rurais e assentamentos de reforma agrária, sendo que parcela significativa de sua população desenvolve atividade econômica centrada ao uso da terra, principalmente à cadeia produtiva do pinus<sup>1</sup>.

Compreendendo metodologia como os princípios filosóficos e diretrizes que ajudam a explicar a relação entre conhecimento/homem/mundo, a pesquisa foi desenvolvida por meio de metodologia qualitativo-dialética, em consonância com a perspectiva freireana de trabalho por temas geradores. Com base na experiência desenvolvida, este artigo pretende tecer considerações sobre as contribuições da perspectiva freireana no que diz respeito à seleção de conteúdos escolares para o Ensino de Ciências, tendo como ponto de partida e de chegada a realidade dos sujeitos do campo.

## **Fundamentos da Educação do Campo e a perspectiva freireana**

Embora a luta dos movimentos sociais que resultou no movimento nacional de Educação do Campo venha se constituindo desde as últimas décadas do século XX, as políticas públicas

---

<sup>1</sup> O pinus é uma Gimnosperma pertencente à ordem das coníferas. Espécie exótica, plantada em forma de monocultura, foi introduzida no país como substituta da exploração madeireira e ocupa grandes extensões de terra. Sua cadeia produtiva compreende as etapas de plantio, desbaste, poda, extração e beneficiamento.

para a Educação do Campo somente começam a se inserir no aparato legal e normativo da educação a partir do início dos anos 2000, com a publicação do Parecer 36/2001 e da Resolução CEB 01/2002, que versam sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. A Resolução 01/2002 determina que o Poder Público deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e reconhece as especificidades do espaço onde se inserem as escolas do campo e as características próprias dessas comunidades, afirmando que

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, p1).

A valorização da identidade da escola do campo é elencada entre os princípios da Educação do Campo explicitados no Decreto 7352/2010 e deverá se concretizar “por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo” (BRASIL, 2010, p.1). Para a formulação de tais projetos pedagógicos torna-se fundamental a qualificação da formação docente.

Arroyo (2012) aponta a necessidade de superação do modelo de formação generalista que conduz a um protótipo único de educador (independente de seu lócus de atuação - cidade ou campo) e, da constituição de um processo de formação de educadores do campo, que contribua para “romper com a qualificação instrumental e afirmar uma formação na qual a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização, de emancipação humana” (ARROYO, 2012, p.363). O decreto 7352/2010 aponta ainda como um dos princípios da Educampo o “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010, p.1). Desta forma, como parte desse processo de consolidação de políticas, foram criados diversos cursos de formação inicial e continuada de professores, alinhados com princípios defendidos pelo movimento de Educação do Campo que terão condições de, em sua prática docente,

primar pela articulação entre a realidade local em relação com o global, pela formação multidimensional dos educandos e pela socialização dos conhecimentos elaborados e sistematizados historicamente pela humanidade em diálogo com os conhecimentos dos povos do campo. (BRASIL, 2014, p.1)

De acordo com Molina (2010) é fundamental considerar, para o planejamento da ação pedagógica, “o próprio campo e as determinações que caracterizam os sujeitos, os educandos e suas famílias que vivem nesse território” (MOLINA, 2010, p.205). Considerando a necessidade de estabelecer um projeto de educação que contemple a identidade da escola do campo e a realidade dos sujeitos que a compõem, bem como garanta o direito ao acesso desses sujeitos aos conhecimentos historicamente produzidos, entende-se que os pressupostos epistemológicos freireanos se afirmam como uma alternativa coerente com esse desafio.

A prática educativa que se proponha transformadora não pode prescindir da ação dialógica e reflexiva que, para Freire, constitui a práxis - que é eticamente comprometida com a superação das contradições presentes na sociedade - e se constitui como possibilidade de transformação dos educandos e da sua realidade. Freire (1979) reitera a relação entre a capacidade humana de “atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com as finalidades propostas pelo homem” com sua “capacidade de refletir”, relação esta que o faz “um ser de práxis” (FREIRE, 1979, p.8). Práxis, neste caso, diz respeito à atividade humana de

modificação da natureza, das circunstâncias e da sociedade, num processo consciente, prático-crítico. Freire (1987) enfatiza a tarefa histórica de libertação do ser humano da realidade que oprime e condiciona.

Ao contrário de um ensino com ênfase na transferência de conteúdos pré-estabelecidos, organizados de forma linear e cumulativa, presente em muitas propostas educativas, nas quais, os conhecimentos escolares são dissociados da realidade e não explicam as incoerências e contradições da sociedade, o trabalho pedagógico na perspectiva freireana deve ser organizado de forma a contribuir para transformação da realidade. Os conhecimentos, nesta perspectiva, são produto e produtores históricos da cultura, contribuindo para uma permanente compreensão, problematização e transformação da realidade concreta em relação dialética com o ser humano.

Numa perspectiva dialógico-problematizadora, os conteúdos não se restringem às listas de conhecimentos presentes nos índices dos livros didáticos, ou aqueles historicamente reproduzidos e tidos como sinônimos de conteúdos escolares. Delizoicov (2012) afirma que

o termo conteúdo, empregado no cotidiano escolar, não pode ser compreendido como algo estático, congelado no tempo e que se reduz ao conteúdo veiculado por livros didáticos, pelos programas escolares já estabelecidos e pela prática docente. (DELIZOICOV, 2012, p.52)

Quando se discute uma perspectiva de educação problematizadora, ao contrário do que pode parecer a alguns, não se propõe o esvaziamento de conteúdos da escola, nem se considera que o trabalho com a realidade vai restringir o sujeito ao senso comum. Nesse sentido a realidade, ao servir como ponto de partida, vai oportunizar a explicitação de conceitos e contribuir para a aprendizagem e para a mobilização dos conhecimentos historicamente construídos.

A seleção dos conteúdos, então, se constitui em tarefa permanente dos educadores, a partir do conhecimento da realidade dos estudantes e dos conhecimentos científicos que cada área pode mobilizar para ajudar a compreender e a transformar a realidade. Esse movimento vai caracterizar a práxis educativa: conhecer a realidade, construir uma ação a partir dessa realidade e, com essa ação, gerar uma transformação na forma de percepção ou na própria realidade, que poderá ensejar uma nova ação que contemple essa nova percepção, num ciclo contínuo (SILVA, 2004).

Reconhecer falas significativas inicia pela difícil tarefa do ouvir atento, que ultrapasse as ideias preconcebidas ou pontos de vista do educador. Significa, portanto, reconhecer a realidade de forma menos parcial, buscando compreendê-la a partir da maneira como se apresenta para os sujeitos que a vivem, não só sob o olhar de observador externo. Esse olhar atento que a investigação temática necessita pressupõe entender como as pessoas pensam e percebem o mundo (VALLA, 2000).

O autor afirma, ainda, que a forma de compreender o que está sendo dito tem relação direta com a nossa capacidade de entender quem fala (VALLA, 2000). O exercício da investigação temática, por exigir um movimento dialético contínuo se constitui também em um processo permanente de formação dos educadores e pode ser organizada em cinco momentos distintos, segundo Silva (2007): i) o levantamento preliminar da realidade; ii) a análise e escolha das situações contraditórias a serem codificadas; iii) o diálogo decodificador - círculos de investigação temática; iv) definição do tema gerador e, v) redução temática, que culminarão com o trabalho em sala de aula.

O levantamento preliminar da realidade, que é a etapa na qual o educador entra em contato com o universo dos educandos, buscando compreender as relações que ali se estabelecem. Conforme aponta Pernambuco (1993) nesta etapa, a equipe de educadores coleta material

sobre o local, usando tanto trabalho de campo, que inclui atividades como visitas a diferentes lugares das redondezas, conversas com moradores e consultas aos movimentos sociais da região, como a busca de fontes secundárias, textos, dados estatísticos, análises já disponíveis sobre a região e sua inserção na cidade (PERNAMBUCO, 1993, p. 72).

O diálogo estabelecido entre o educador e a comunidade permite reconhecer as situações contraditórias (visto que partem de realidades e visões de mundo distintas) imersas nesse meio social, desde a da percepção das falas significativas. Nesse sentido, as falas, para serem consideradas significativas, devem expressar uma visão de mundo, explicitar contradições sociais, apresentar situações limites ou limites explicativos que, por esse ângulo, indicam um contraponto à visão do educador. É importante que as falas elencadas não se resumam a meras constatações sobre a realidade, bem como não sejam restritas a apenas uma pessoa ou família. De acordo com Pernambuco (1993),

tenta-se encontrar o que é significativo para esse grupo social, aquilo que é percebido por eles como uma dificuldade a ser superada e, ao mesmo tempo, a possibilidade de compreender o contexto mais amplo em que sua realidade se situa (PERNAMBUCO, 1993, p.72)

Tema gerador, para Silva (2007), pressupõe um compromisso em ampliar a compreensão e atuar para a transformação da realidade. Por esse motivo, não é possível trabalhar um tema (visando transformação) sem um conhecimento consistente da realidade dos sujeitos envolvidos. O tema gerador, portanto, é a manifestação - expressa por meio de falas significativas - das contradições sociais vivenciadas pelos sujeitos e reconhecidas pelos educadores - pesquisadores.

Concomitante ao processo de escolha do tema gerador acontece a explicitação do contra tema. O contra tema pode ser compreendido como a contrafala, que é a síntese da visão dos educadores sobre as contradições sociais evidenciadas. Nesse momento podem ser importantes as demais falas significativas coletadas para possibilitar a compreensão da rede de relações delas com a fala que sintetize o tema gerador.

A partir daí se realiza a redução temática, processo que pressupõe a análise das falas do ponto de vista de distintos coletivos de educadores, de todas as áreas do conhecimento, contribuindo com seus conhecimentos, agregando-os aos existentes na comunidade, mobilizando os conhecimentos das diferentes áreas a serviço do conhecimento sobre as problemáticas do tema gerador. Esta etapa culmina na seleção intencional dos conhecimentos que, naquele momento, e na visão do coletivo de educadores da respectiva área, melhor contribuirão para a superação das situações limite. Esses conhecimentos deverão compor a organização escolar e nortearão o trabalho em sala de aula.

## **Metodologia**

A comunidade onde a pesquisa foi desenvolvida situa-se a quarenta quilômetros do centro da cidade de Rio Negrinho/SC abrangendo 16 comunidades rurais, entre as quais sete são assentamentos da reforma agrária vinculados ao Movimento dos Trabalhadores rurais sem Terra (MST), somando cerca de 4.000 habitantes (aproximadamente 10% da população do município). Nesse distrito, se encontra a Escola de Educação Básica Luiz Bernardo Olsen (escola LBO), que atende a cerca de 380 estudantes, dos quais aproximadamente 80% são oriundos de populações do campo, de acordo com informação da direção da escola.

É importante destacar que os resultados aqui expostos foram resultantes da pesquisa realizada pelo grupo de educadores e pesquisadores envolvidos em curso de especialização em Educação do Campo, formado por dois professores e três alunas, que chamamos de Coletivo I.

Visando dar conta do problema em estudo, a metodologia utilizada foi inspirada na abordagem temática freireana, concretizada por meio de reuniões de estudo e planejamento com o grupo de educadores/as pesquisadores/as (Coletivo I); diálogo com educadores/as da Escola Luiz Bernardo Olsen (Coletivo II), educandos/as e demais integrantes da comunidade escolar; entrevistas não-estruturadas; e situações didáticas desenvolvidas em turmas de ensino médio, com objetivo de conhecer a realidade local, a matriz produtiva, a dinâmica social da comunidade e explicitar as situações - limite<sup>2</sup> e contradições sociais existentes.

De acordo com as cinco etapas da abordagem temática freireana, apontadas por Silva (2007) e citadas anteriormente, ao longo de três anos - durante os tempos comunidade da graduação e da pós-graduação – foi realizada a coleta de falas significativas, que dariam origem ao tema gerador. O levantamento das falas significativas ocorreu em reuniões de professores e funcionários, em encontros com os estudantes e visitas domiciliares na sede do distrito e no assentamento Butiá, contemplando cerca de 50 pessoas. As falas recorrentes, registradas e analisadas durante esse tempo compuseram um quadro, onde foram privilegiadas as falas que a) representavam um problema, conflito ou necessidade; b) apresentavam contradições sociais, conflitos, diferentes visões de mundo ou limites explicativos; c) extrapolavam a individualidade, como falas explicativas da coletividade, não sendo meramente constatações.

Desse quadro, iniciou-se a discussão com o grupo de professores (Coletivo II) sobre quais falas poderiam ser potencialmente temas geradores para o trabalho a ser realizado. A partir da definição do tema gerador (pelo Coletivo I) foi elaborado, em conjunto com o Coletivo II, um planejamento para atuação em sala de aula. O planejamento foi colocado em prática, no ano de 2016, em um período de 20 horas aula, na área de Ciências da Natureza, visando a analisar as possibilidades desta forma de selecionar e significar os conteúdos e sua consonância com os princípios e diretrizes da Educampo. No entanto, para fins desse artigo, foi analisada uma das atividades desenvolvidas e sua articulação com a fala significativa que resultou no tema gerador destacado. Desta forma, pretendeu-se demonstrar sua articulação com a definição dos conteúdos escolares de ciências da natureza e a legitimidade desses conteúdos como conhecimentos científicos relevantes para a realidade dos sujeitos.

### **Análise dos dados coletados e/ou “resultados”**

A análise do quadro de falas permitiu identificar as contradições presentes e definir o tema gerador para organização da ação educativa. Procurou-se, então, entre as falas selecionadas, uma que representasse a síntese das situações limite, contradição social e visão fatalista da realidade. Além disso, como apontado por Silva (2007), a fala deveria corresponder a uma generalização das situações contempladas nas demais e, para seu desvelamento, deveria exigir conhecimentos sistematizados, específicos e gerais.

Dentre o conjunto de falas selecionadas, uma temática aparecia com muita frequência e estava relacionada com as condições, os determinantes e as possibilidades produtivas do local: a cadeia produtiva do pinus, principal atividade econômica da região e as questões a ela relacionadas. A fala reconhecida como tema gerador representa muitas outras falas também ouvidas durante a fase de coleta, que se aproximavam do conteúdo nela explicitado. O tema gerador foi definido como “Aqui a terra é muito pobre, nunca deu nada, só serve pra pinus”, pelo entendimento que sintetizava as contradições acerca da cadeia produtiva do pinus. Foram selecionadas, ainda, falas significativas complementares, quais sejam “Tem muito (só tem) pinus, porque ele dá bem aqui”; “Enquanto existir o pinus o pessoal vai trabalhar com

---

<sup>2</sup> De acordo com Freire (1988) a ação do ser humano sobre o mundo produz/encontra obstáculos, que podem o impedir de “ser mais” e constituem situações-limites.

pinus, pois a renda é trabalhar com pinus”; “Não tem outra forma de trabalhar aqui, é só com o pinus”.

A partir do momento em que se analisam as demandas do tema gerador para sua ampla compreensão, percebe-se que é possível seguir diferentes caminhos, que possuem inúmeras possibilidades de mobilização dos conhecimentos científicos. Após identificar um número considerável desses conhecimentos, planeja-se a atividade docente de acordo com o tempo e as possibilidades institucionais. Para tal, é possível contar com a ajuda das questões geradoras, que tem como objetivo conduzir o processo de seleção de conteúdos.

Essas questões são classificadas de acordo com a sua complexidade e a natureza dos conhecimentos necessários para respondê-las. Inicia-se com questões relacionadas ao micro (local), de caráter predominantemente descritivo. Na sequência, se estabelece uma relação entre micro/macro, onde predominam as questões de cunho analítico e, finalmente, se propõe uma nova mirada sobre as questões locais, pensando em possíveis questões de caráter propositivo para superação das contradições.

Questões	Classificação
Que características tem a terra (solo) de Rio Negrinho (RN)?	Descritiva
Por que a “terra” não dá nada? Que tipo de vida existe no solo de RN?	Analítica
Por que o pinus se adaptou ao município de RN? O que havia nesse solo antes do pinus?	Descritiva e Analítica
Para que serve o pinus em RN?	Analítica
Existem consequências ambientais para o município?	Analítica
Quais as principais diferenças entre um solo com pinus e um solo com mata nativa em RN?	Descritiva e Analítica
Existem substâncias que ajudam a enriquecer a terra?	Descritiva e Analítica
Quais as relações econômicas envolvidas na cadeia produtiva do pinus (no Brasil e no mundo)	Analítica
Existem outras culturas economicamente viáveis para serem plantadas pelos agricultores em RN?	Propositiva
Que alternativas de renda os trabalhadores podem ter além do pinus?	Propositiva e Analítica

Tabela 01: Classificação das questões de acordo com o caráter

Para responder a estas questões, foi possível selecionar alguns conhecimentos, dentre estes: a) classificação das plantas; b) vegetação nativa e exótica; c) ciclo de vida do pinus; d) composição química, física e biológica do solo; e) características climáticas; f) relações de trabalho; g) relações ecológicas; h) características da vegetação, temperatura; i) monocultura; j) reflorestamento e, k) créditos de carbono.

Escolhemos uma atividade do planejamento desenvolvido para análise, relacionada à primeira parte da fala/tema gerador, se refere à “pobreza do solo”. Ao trabalhar com o tema “Aqui a terra é muito pobre, nunca deu nada, só serve para pinus” e o contratema “a terra não é pobre, serve pra muitas atividades, o pinus é uma consequência histórico-econômica”, observou-se a necessidade de desenvolver conceitos sobre as características do solo, principalmente a acidez, visto que em muitas situações a “terra pobre” foi apontada como sinônimo para “terra ácida”.

Após dialogar com os estudantes sobre o significado da afirmação sobre a pobreza da terra, buscou-se levantar conhecimentos científicos que pudessem contribuir para compreender o

porquê da naturalização dessa afirmação. A afirmação do tema gerador foi problematizada, novamente, voltando a questionar a caracterização de solo pobre, até chegar ao conceito de acidez (característica predominante do solo da região) já que essa também é uma afirmação frequente dos agricultores e compõe uma justificativa à ordem produtiva do município. Um solo ácido, comumente indicado como sinônimo de solo pobre pelos agricultores, é aquele que apresenta pouca produtividade e precisa correção para produção de culturas agrícolas com exceção do pinus. Os conteúdos escolares demandados para melhor compreensão dessa situação foram então o conceito de acidez, através da escala de pH (potencial Hidrogeniônico) ácidos e bases.

Discutiu-se, então, sobre práticas que eles conheciam para “corrigir” o problema da baixa produtividade, que precisava ser explicada, para chegar à questão da acidez do solo. Na sequência, foi proposta uma análise dos rótulos de fertilizantes e adubos sintetizados ou sintéticos utilizados nas lavouras, conhecidos por eles, para identificar quais eram os macro e os micro nutrientes. Também foi realizada uma atividade experimental, com medição do pH em diferentes substâncias, até chegar à construção de uma escala de pH.

Neste sentido, diferentemente da usual organização de conteúdos definidos *a priori*, a seleção dos conhecimentos a serem abordados seguiu outra lógica. Ao invés dos conteúdos determinarem o trabalho em sala de aula, os questionamentos suscitados pelo tema gerador é que pautam esse trabalho. Assim, o trabalho com o tema gerador contribui para revisitar e aprofundar os conceitos de ácidos e bases e permite avançar na compreensão e superação das contradições sociais intrínsecas ao tema.

## Considerações

Buscando contemplar, no Ensino de Ciências, conhecimentos que contribuíssem para a compreensão/superação das contradições explicitadas ao longo da pesquisa, trabalhou-se, conforme propõe Silva (2007), para eleger, a partir das falas significativas coletadas, um tema gerador que permitiu estabelecer uma interface entre conhecimentos científicos e a realidade social daquele espaço, pautando o experimento docente, sendo que os resultados permitiram apontar o potencial da perspectiva freireana para orientar a seleção de conhecimentos escolares mais coerentes com as demandas das populações do campo.

O trabalho por temas geradores contribui não apenas no que se refere aos aspectos formais do Ensino de Ciências, mas também para a apropriação dos conhecimentos científicos como elementos que possibilitam ampliar a compreensão de aspectos da realidade, a percepção das contradições latentes e construir possibilidades para sua superação.

## Referências

ARROYO, M. G.. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salette et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

BRASIL. (2002). Resolução CEB nº 01, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica**. BRASÍLIA, DF, Disponível em: <<https://goo.gl/a1UeB0>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. (2010). Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010**. Disponível em:



<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 03 jan. 2017.

DELIZOICOV, D.. Teorias e conceituação científicas no programa escolar. In: DELIZOICOV, D.; BRICK, E. M. **Didática Geral**. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MOLINA, M. C. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIM, A. et al (Org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 103-121.

MUNARIM, A. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: \_\_\_\_\_, A. et al (Org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p.19-46.

PERNAMBUCO, M, Significações e Realidade: conhecimento. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib. (Org.). (1993). **Ousadia no Diálogo** – Interdisciplinaridade na Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1993.

SILVA, A. F. G. da. **A construção do currículo na perspectiva Popular Crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 405 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <[http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/tese\\_gouvea.pdf](http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/tese_gouvea.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2017.

SILVA, A.F. G. A perspectiva freireana de formação na práxis da educação popular crítica. In: SILVA, Antônio F. G. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**: metodologia e sistematização de experiências coletivas populares. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007. pp 13-26.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo**. Florianópolis: UFSC. 2014. Disponível em: <<http://licenciatura.educampo.ufsc.br/files/2014/08/PPP-LEdoC.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

VALLA, V. Procurando compreender a fala das classes populares. In: Valla, V. **Saúde e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.