



O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE LUTA E RECONHECIMENTO: EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

THE CURRICULUM AS A SPACE FOR STRUGGLE AND RECOGNITION: RURAL EDUCATION

DOI: 10.5281/zenodo.16335752



Suzana Rodrigues Cordeiro²

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão crítica sobre a Educação do Campo, com foco na construção de propostas curriculares que promovam o pertencimento, a afirmação das identidades e a emancipação dos sujeitos que vivem e resistem nesse território historicamente marginalizado. Fundamentado em Revisão de Literatura, conforme os preceitos de Marconi e Lakatos (2017), o estudo discute como o currículo escolar pode atuar como instrumento de reconhecimento cultural e de valorização dos saberes do campo, rompendo com práticas homogeneizadoras e excludentes historicamente impostas às comunidades rurais. Com base nos aportes teóricos de Paulo Freire, José Carlos Libâneo, dentre outros. Destaca-se a importância de uma educação comprometida com a justiça social, com o diálogo entre saberes e com a construção de projetos pedagógicos que respeitem a territorialidade e a cultura dos povos do campo. O artigo também evidencia o papel do coordenador/supervisor pedagógico como articulador entre políticas públicas e práticas escolares transformadoras. Conclui-se que repensar o currículo da Educação do Campo é uma tarefa urgente e necessária para garantir uma formação cidadã, crítica e comprometida com a dignidade humana.

Palavras-chave: Educação do Campo. Currículo. Identidade. Pertencimento. Emancipação.

- 1 Recorte do Marco Teórico – Dissertação: A IDENTIDADE CAMPESINA E A SUA INTERAÇÃO SOCIOCULTURAL COM O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA ESCOLA URBANA (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Ibero Americana – UNIBE. Assunção PY. 2016. Orientador: Profº Dr. Francelino Alves Henriques. Dr. em Ciências da Educação pela Universidad Del Norte - Py. E-mail: francelino.orientacao@hotmail.com
- 2 Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Iberoamericana (UNIBE) Assunção/PY. E-mail: suzana.cordeiro@hotmail.com





INTRODUÇÃO

A discussão sobre a Educação do Campo emerge como uma pauta fundamental no cenário educacional brasileiro contemporâneo, sobretudo diante das históricas desigualdades sociais e territoriais que marcam o país. Durante décadas, os povos do campo foram submetidos a um modelo de escolarização urbano, descontextualizado e excludente, que ignorou suas especificidades culturais, econômicas e sociais. Tal modelo, sustentado por uma lógica homogeneizadora e pela visão pejorativa do campo como espaço de atraso, contribuiu para o apagamento de identidades e saberes profundamente enraizados no modo de vida campestre (REIS, 2024).

A educação, nesse contexto, ao invés de atuar como instrumento de emancipação, assumiu, muitas vezes, um papel reprodutor das desigualdades e das estruturas de dominação. A ausência de políticas públicas efetivas, a desvalorização das práticas educativas autônomas das comunidades rurais e a imposição de currículos alheios às realidades locais reforçaram a marginalização dos sujeitos do campo no cenário escolar.

Diante dessa conjuntura, este artigo propõe uma reflexão crítica sobre a Educação do Campo e o papel do currículo como espaço de disputa entre pertencimento, identidade e emancipação. A partir do aporte teórico de autores como Paulo Freire, José Carlos Libâneo, dentre outros, problematiza-se a necessidade de um projeto educativo que reconheça os sujeitos do campo como protagonistas de sua formação, valorizando seus saberes, sua cultura e sua territorialidade.

Se justifica esta abordagem pela urgência de se promover uma educação que não apenas alcance o campo geograficamente, mas que também respeite e incorpore as múltiplas vozes que dele emergem. Trata-se de desconstruir práticas educativas colonizadoras e construir espaços escolares democráticos, enraizados nas realidades dos estudantes. A valorização dos saberes locais, das lutas históricas e das formas próprias de organização dos povos do campo é essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e comprometida com a justiça social.





Dessa forma, o problema que se busca discutir neste trabalho é: como construir uma proposta curricular para a Educação do Campo que seja capaz de promover o pertencimento, afirmar identidades e fomentar processos de emancipação? Para responder a essa questão, será analisado o papel do currículo enquanto artefato cultural e político, bem como o lugar do coordenador/supervisor pedagógico como mediador das práticas formativas e das políticas públicas, considerando os desafios enfrentados na articulação entre escola, comunidade e território.

Neste sentido, se adota para esta investigação os processos metodológicos de Revisão de Literatura, conforme os preceitos de Marconi e Lakatos (2017), que definem esse tipo de estudo como um procedimento sistemático voltado à análise e interpretação de contribuições teóricas já existentes sobre determinado tema. Essa abordagem permite identificar os avanços, as lacunas e as tensões que permeiam a formação docente e a construção curricular no âmbito da Educação do Campo, proporcionando uma base sólida para a reflexão crítica e fundamentada.

Em tempos de profundas transformações sociais e culturais, pensar uma educação enraizada no campo é, antes de tudo, um ato de resistência, de reafirmação identitária e de luta por dignidade. O campo não pode ser apenas território produtivo; deve ser, sobretudo, território de saberes, de culturas e de direitos (REIS, 2024).

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: DESAFIOS DE PERTENCIMENTO, IDENTIDADE E EMANCIPAÇÃO³

A discussão em torno da Educação do Campo tem ganhado cada vez mais relevância diante das conjunturas políticas e sociais contemporâneas no Brasil. Refletir sobre a educação destinada aos povos do campo implica, necessariamente, abordar as condições históricas de exclusão social e de subtração de direitos que marcam a trajetória dessas populações (REIS, 2024).

3 Recorte: (CORDEIRO, 2016, p. 59-61).





Entre educadores e estudiosos comprometidos com a causa, é consenso a urgência de um novo projeto educativo que contemple as especificidades das comunidades camponesas. Um projeto que reconheça a diversidade de experiências e modos de vida de grupos como agricultores familiares, assalariados rurais, camponeses sem-terra, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, entre outros. Contudo, formular uma proposta educacional que dialogue com as singularidades desses sujeitos não é tarefa simples, pois envolve uma ampla diversidade de identidades, valores e saberes que constituem o cotidiano do campo.

Além da complexidade interna desses grupos, o campo também é impactado pelas transformações sociais trazidas pela globalização e pelas novas tecnologias, que afetam tanto os espaços urbanos quanto os rurais. Diante desse cenário, torna-se essencial pensar em uma educação que seja, ao mesmo tempo, enraizada nas identidades culturais camponesas e capaz de inserir os sujeitos no contexto dinâmico e tecnológico da sociedade contemporânea, sem promover a descaracterização de seus modos de vida.

Nesse sentido, a educação voltada ao campo deve ser concebida sob a perspectiva da valorização da cultura, da autonomia e da territorialidade. Lima (2013) aponta que, ao longo da história, as escolas do campo foram estruturadas a partir de modelos urbanos, desconsiderando as dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais próprias do meio rural. Tal prática resulta da visão de campo como espaço de atraso e improdutividade, reforçada por uma lógica capitalista que ignora o potencial político, produtivo e cultural das comunidades camponesas.

Historicamente as escolas do campo foram pensadas a partir do modelo de educação implementado na cidade, desconsiderando as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do mundo rural. Parte desse processo está associada a perspectiva de negação do campo em quanto espaço de produção cultural, econômica e política, influenciado pelo capitalismo que insiste em compreender as comunidades rurais como espaço de atraso, subdesenvolvimento e de improdutividade (LIMA, 2013, p.610).





Sob essa lógica, a escola do campo acaba por oferecer uma formação voltada para práticas laborais básicas, sem articular os conteúdos escolares aos saberes construídos na vivência concreta dos sujeitos. Nessa direção, Libâneo (1998) destaca que os objetivos do ensino devem refletir tanto as exigências sociais quanto as opções político-pedagógicas dos educadores frente às contradições sociais. Quanto aos conteúdos, o autor defende que devem incluir elementos da realidade dos estudantes, tornando-se mais significativos e propícios à assimilação crítica e consciente.

Contudo, o que se observa, muitas vezes, é a ausência de uma proposta curricular realmente comprometida com as especificidades do campo. Os conteúdos escolares permanecem, em muitos casos, alheios às possibilidades reais de aprendizagem e descolados dos interesses das comunidades. Segundo Libâneo (1998), essa desconexão pode favorecer a reprodução de ideologias de grupos dominantes, em detrimento das classes populares.

Para Libâneo,

os conteúdos escolares estão em contradição não somente com as possibilidades reais dos alunos em assimilá-los, como também com os interesses majoritários das sociedades, na medida que podem ser usados para disseminar a ideologia de grupos e classes minoritárias (1998, pág.121).

Essa perspectiva é corroborada por LIMA, (2013), ao afirmar que propostas curriculares descontextualizadas contribuem para que muitos sujeitos neguem sua própria identidade campesina, influenciados por uma visão pejorativa do campo como espaço atrasado. Diante disso, o debate sobre o currículo para a Educação do Campo torna-se essencial. É urgente que as escolas conquistem autonomia para discutir e construir um currículo democrático, aberto ao diálogo com a comunidade e representativo das vozes do campo.

Trata-se, portanto, de defender uma educação do e para o campo, uma educação que reconheça os saberes daqueles de “mão grossa”, calejados pela lida diária com a terra e pela sabedoria popular. Uma educação comprometida com a emancipação intelectual e social dos





sujeitos, inspirada na concepção aristotélica que compreende o ser como agente ativo na construção de sua própria realidade, capaz de ler o mundo, criticá-lo e transformá-lo.

O Currículo escolar sob uma perspectiva libertadora para a Educação do Campo⁴

Frente à situação real vivida por grande parte da população campesina, lança-se o desafio da educação libertária, uma educação que se proponha a fazer transformações reais e efetivas na vida dos sujeitos, na forma de ver e agir sobre o mundo, de sentir e reagir frente a situações de injustiça e opressão. Essa seria a verdadeira educação libertária discutida por Paulo Freire quando em seu livro *pedagogia do oprimido* apresenta dois conceitos importantes quanto à revolução e contradição. Para ele a revolução no campo da opressão, por buscar mudanças daqueles que dominam, acaba gerando novos opressores e oprimidos. Já na contradição o opressor se reconhece como tal e o oprimido consegue vê-se subjugado por outro. O processo de liberdade deve ser visto e sentido por ambas as partes. A libertação do estado de opressão é uma ação social, não podendo, portanto, acontecer isoladamente. O homem é um ser social e por isso, a consciência e transformação do meio deve acontecer em sociedade (FREIRE, 1987).

Segundo o mesmo autor, educação implica em ações políticas, construída através dos vários elementos e seguimentos sociais, como, alunos, professores, pais, artistas, jornalistas e políticos, ou seja, a comunidade como um todo. Devendo objetivar primordialmente as relações dos homens entre si, e a transformação de tais relações para o bem maior. Além da construção de uma sociedade consciente e com capacidade de colocar a escola em busca da valorização da vida e da dignidade (FREIRE, 1987).

Para Paulo Freire, uma educação libertária é referenciada através do gênero humano no seu encontro consigo mesmo, e em contato com a natureza e seus semelhantes, capaz de transformar a vida, através de uma educação que liberta, a partir dos espaços, das vivências, das experiências, das culturas, e das sociabilidades de todos os oprimidos (FREIRE, 1987).

4 Recorte: (CORDEIRO, 2016, p. 61-64).





Deste modo tem como proposta, educar a partir das experiências acumuladas ao longo de suas vidas, do que dizem, do que fazem e do que projetam. Educar para ele não significa reproduzir conhecimentos pré-estabelecidos, ou incorporação de valores sob indução, que não tenha correlação com o indivíduo, sua comunidade e com o mundo, mais sim um ensino capaz de promover justiça, humanitária, contextualizada, comprometida com a verdade e com sua própria prática, a partir de ações e decisões que envolvem a ética, a escolha de conteúdo, o relacionamento professor/aluno.

E o professor como agente fundamental em todo processo que envolve o ensino aprendizagem consequentemente torna-se um transformador social, uma vez que a prática docente bem como o conteúdo que se ensina requer dos profissionais um olhar mais apurado e reflexivo para outro, importante componente do processo de transformação social ligados diretamente à prática libertária, o currículo.

Ao propor reflexão sobre currículo se faz necessário enfatizar que este ao longo dos tempos passou por outras imagens que expressam outros contextos e outras explicações às quais foram surgindo e influenciando a prática educativa. Porém, foi na década de 70 e 80 sob a influência europeia e o pensamento de Paulo Freire que surgiu nos EUA Henry Giroux e Michael Apple (1982, p.73), que trazem a pergunta: **“De quem são os significados reunidos e distribuídos através dos currículos declarados e ocultos nas escolas?”** (grifos da autora para esse estudo) procurando mostrar como as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar favorecem determinados interesses.

A partir da década de 90 acontece a extensão e reestruturação desses estudos com Henry Giroux; Peter McLaren, Gimeno Sacristan; Antonio Flávio Moreira; Tomaz Tadeu da Silva; Inês B. Oliveira; Carlos E. Ferraço; Sonia Krammer; Ana Lucia G. de Farias. Trazendo o currículo como um artefato cultural e social que expressa os aspectos e dimensões culturais valorizados ao longo dos tempos na sociedade e a escola como instituição que socializa os alunos não apenas através daquilo que ensina no currículo explícito, mas também daquilo que é “transmitido” através do currículo oculto (BRITO, 2013).





O currículo oculto se estabelece através da transmissão tácita de valores e crenças pelas relações sociais no cotidiano educativo, ou seja, a aprendizagem dos conteúdos escolares está perpassada pela adoção de valores e normas de conduta. A escolha de alguns conteúdos escolares e a omissão de tantos outros, revelam interesses relacionados a uma visão política, econômica e social do mundo, fazendo muitas vezes do conhecimento escolar uma seleção arbitrária dentro de um universo mais amplo de possibilidades (BRITO, 2013).

Por isso refletir sobre as propostas oficiais curriculares que se afinam com a ideologia neoliberal e apresentadas pelo poder público de forma verticalizada deve ser matéria de discussão entre a comunidade docente, favorecendo alternativas que se contraponham a lógica econômica e social, que em seu plano maior favorece ainda que indiretamente a desigualdade de oportunidade no campo do saber, limita o acesso aos bens produzidos pela sociedade e segrega os diferentes. Em tempos de profundas transformações como a globalização das ideias e das culturas, grandes avanços tecnológicos, que modificam as relações sociais, promovem o encurtamento das distâncias e a disseminação do pensamento, não se concebe que a escola continue dualista, servindo ao Estado como local por excelência de estratificação social, local de reprodução e consolidação de valores econômicos, ou mesmo uma simples fábrica de produção de força mercante.

Frente a isso, faz-se necessário que os profissionais envolvidos com a educação dos brasileiros, e em particular os educadores camponeses, se debrucem sob o arcabouço teórico que norteia a educação para caminhos de liberdade de expressão, de criação, de acesso ao saber sistematizado, aguçando o olhar para os saberes excluídos do rol de interesses da elite dominante, para que assim possam transformar esse espaço, proporcionando a politização e a redefinição dos saberes escolares, inovar concepções e desenvolver consciência crítica tanto dos professores quanto dos alunos, formular políticas públicas, estabelecer relações entre as culturas e organizar-se socialmente. Apenas dessa forma pode-se chegar a uma educação que ofereça a possibilidade de libertação das forças opressoras. Pois só exercendo sua cidadania de fato e de direito o cidadão alcançará a tão sonhada educação libertadora (REIS, 2024).





○ Contexto de atuação dos coordenadores pedagógicos⁵

Conceituar o papel do coordenador/supervisor pedagógico tem se configurado uma tarefa difícil. Primeiramente pela amplitude do fazer pedagógico⁶ bem como pela diversidade de funções desenvolvidas pelo mesmo no âmbito escolar.

Segundo Franco:

[...] As escolas são percebidas pelos coordenadores como espaço de pouco planejamento e muita improvisação, e as atividades cotidianas são conduzidas por ações espontaneístas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso (2001, p. 27).

Essa realidade conturbada faz com que esses profissionais passem por conflitos de identidade como relata Dal-forno (2010), quando diz que a função de coordenador\supervisor é “[...] Uma função transitória, onde as pessoas são afastadas de suas classes durante determinado período de tempo” para exercer funções que podem ser:

Supervisores de ensino, diretores de escola, coordenadores pedagógicos, assistentes de direção, assistentes educacionais pedagógicos, orientadores educacionais, orientadores pedagógicos ou assistentes técnico-pedagógico. Esses diferentes perfis profissionais constituem um grupo cujas funções abrangem, entre outras a formação pedagógica do grupo de professores sob sua responsabilidade na escola ou na rede de ensino (DAL-FORNO. 2010 p.31).

Segundo o mesmo autor é comum que profissionais com mais tempo de docência recebam indicação por gestores ou administradores para exercer a função de

5 Recorte: (CORDEIRO, 2016, p. 64-66).

6 De acordo com franco (2001) “coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas a produção de transformações nas práticas cotidianas. Esse processo reflexivo deverá abranger todo o coletivo da escola, especialmente os professores e toda a equipe de gestão e se repercutir por todo ambiente escolar”.





coordenador\supervisor, mais para ele essa “passagem” (destaque do autor) “não é apenas uma simples troca de papeis, mas implica num processo de aprendizagem de outros conhecimentos para o exercício da função e, ainda, a constituição de uma nova identidade docente (DAL-FORNO 2010 p. 34)”.

É importante ressaltar que esses profissionais são professores, porém esse fato recai sobre outra questão que é a variação da área de formação inicial da graduação.

Para Geglio (2006) em um estudo feito com 75 escolas da capital paulista revelou que há profissionais advindos de diversas áreas, como licenciados em geografia, matemática, letras, história etc., apesar de haver predominância de formação em Pedagogia. Isso quer dizer que essa não é uma realidade isolada, mas sim, comum em escolas, apesar de haver o ingresso através de concurso público específico.

A maioria dos coordenadores\supervisores e gestores ainda são inseridos na função por indicação política ou administrativa, que desconsideram a formação desses para exercício da coordenação\supervisão. Não se pode ignorar o caráter burocrático que o trabalho exige, porém deixar que esse fato sobressaia em relação ao cerne pedagógico da profissão é inaceitável. Para Franco (2005), a principal atribuição está diretamente ligada à produção de processos reflexivos e transformadores da prática cotidiana de forma a envolver o coletivo escolar e melhorar a qualidade da educação. Já para Dal-forno (2010) esse é o responsável por “traduzir políticas públicas para seus pares e colocá-las em prática.

Conforme afirmação de Dal-forno (2010) ser um profissional de educação com essas atribuições implica a construção de novos conhecimentos, aprendizagem de novos conteúdos, de novas formas de atuar de acordo com contextos distintos, a partir de tomadas de decisões, experiências e práticas vivenciadas. Alude ao domínio de conhecimentos de conteúdos específicos, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento pedagógico geral.

No primeiro caso, refere-se ao conhecimento relacionado à uma área específica, o segundo diz respeito à forma da abordagem do professor em relação ao conteúdo, o qual se dá individualmente na interação entre professor\conhecimento e professor\aluno que se refere à técnica, ao caminho trilhado pelo professor para tornar o conteúdo compreensível. E a última:





Refere-se ao conhecimento da educação, e da atuação do professor, diz respeito a teorias e princípios pedagógicos e está relacionado ao processo de ensinar e aprender. Compreende ainda o conhecimento dos alunos, de manejo de classe, de interação com os alunos, de outras disciplinas, do currículo, de objetivos, fins e propósitos educacionais, dos fundamentos filosóficos e históricos da educação e dos contextos educacionais, tanto no que se refere à sala de aula quanto a aspectos mais amplos da comunidade (DAL-FORNO 2006 p.41-42).

Portanto para ele, a construção da identidade do coordenador/supervisor ou gestor não acontece de modo rápido e simples, mas sim, com conhecimento, experiência, vivência e com o tempo, podendo durar aproximadamente três anos.

Frente a essas afirmações é que nesse trabalho, o coordenador pedagógico surge como elo integrador nas ações que se concretizam no contexto educacional, principalmente nas áreas de conflitos sendo esses de natureza ideológica, social, econômica, política, histórica ou cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo, longe de ser uma proposta suplementar ou adaptativa ao modelo urbano, se constitui como um projeto político-pedagógico autônomo, com potencial para ressignificar práticas escolares, curriculares e sociais. Ao longo deste trabalho, ficou evidente que a escola do campo ainda carrega em sua estrutura a herança de um modelo que nega as singularidades dos sujeitos camponeses, desconsiderando seus saberes, culturas e modos próprios de viver e existir.

Entretanto, é justamente nas brechas desse modelo dominante que emergem as possibilidades de resistência e transformação. A luta por uma educação que valorize o pertencimento, a identidade e a emancipação dos povos do campo passa, necessariamente, pela construção de um currículo crítico, contextualizado e enraizado nas realidades locais. Um





currículo que se negue a reproduzir a lógica de dominação e que se abra ao diálogo com a diversidade epistemológica e cultural das comunidades campesinas.

Inspirado nas ideias freireanas, este trabalho reafirma que não há neutralidade no ato de educar. Toda prática pedagógica é política e carrega intencionalidades. Assim, educar no e para o campo exige comprometer-se com a superação das desigualdades históricas, reconhecendo os sujeitos do campo como produtores de conhecimento e agentes ativos de sua própria formação e transformação social.

Neste contexto, o coordenador ou supervisor pedagógico assume um papel estratégico. Mais do que um executor de demandas burocráticas, este profissional deve atuar como mediador e articulador de processos formativos, capaz de fomentar práticas pedagógicas coerentes com os princípios da Educação do Campo. Sua atuação crítica, reflexiva e dialógica é essencial para consolidar uma escola que, ao invés de apagar identidades, seja capaz de valorizá-las e potencializá-las.

Por fim, a consolidação de uma Educação do Campo que seja libertadora, democrática e emancipatória só será possível se houver o compromisso coletivo de todos os atores escolares e da sociedade como um todo. É necessário romper com a lógica da subalternidade e afirmar um projeto de educação que devolva ao campo sua dignidade histórica, cultural e política. Uma escola que não apenas ensine os filhos dos trabalhadores rurais, mas que se constitua como território de resistência, pertencimento e esperança.

REFERÊNCIAS

BRITO, Neli Suzana. **Currículo e prática educativa:** um percurso entre afirmações e muitas indagações. 2013. Disponível em: <<http://www.ppt2txt.com/r/b695e309/>>_acesso em: 18 mai. 2025.

CORDEIRO, Suzana Rodrigues. **A IDENTIDADE CAMPESSINA E A SUA INTERAÇÃO SOCIOCULTURAL COM O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA ESCOLA URBANA.** 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Orientador: Dr. Francelino Alves Henriques Universidade Ibero Americana – UNIBE. Assunção PY.



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



DAL-FORNO, Josiane Pozzati. Formação de Formadores e Educação inclusiva: análise de uma experiência via internet. São Carlos: UFSCAR. 2010. Disponível em: <<http://www.bdt.d.ufscar.br>> acesso em: 19 mai. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade.** 2001 São Paulo: Disponível em: <<http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras-01/coordenacao-pedagogica-uma-praxis-em-busca-de-sua-identidade>> acesso em 15 mar. 2025.

FRANCO, M. A. Coordenação pedagógica: uma praxis em busca de sua identidade. Educativa, Goiânia, Revista do Departamento de Educação da UCG, v.8, n.1, p.125-138, jan./jul. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. Disponível em: http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf. acesso em: 18 mai. 2025.

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

GEGLIO Paulo César. **O coordenador pedagógico e a questão da inclusão.** Paulo: Ed. Loyola. 2006.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Papirus, 1998.

LIMA, Elmo de Souza. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. **Espaço do currículo**, [SL], v.6, n.3, set.-dez., 2013. p.608-619. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. acesso em 22 mai. 2025.

SILVA, Joelma Santana Reis da. **IMPACTOS DO FECHAMENTO DE ESCOLAS CAMPESINAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PASSIRA, AGRESTE DE PERNAMBUCO, NORDESTE DO BRASIL: Um estudo frente à Política Pública Nacional.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Orientador: Dr. Dayvison Bandeira de Moura Universidad Del Sol – UNADES – Assunção PY, vinculada ao Programa Brasil: <https://www.unades.edu.py/o-programa-brasil/>



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



Recebido em: 14/05/2025

Aprovado em: 22/06/2025

Publicado em: 22/07/2025

