



## “Venham conosco um sábado para ver...”: pensar *com* Paulo Freire a formação de professores e de professoras de Matemática em uma Licenciatura em Educação do Campo

Filipe Santos Fernandes<sup>1</sup>

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Trinidad Vaccarezza<sup>2</sup>

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Meiriele Cruz<sup>3</sup>

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo pensar *com* Paulo Freire a formação de professores e de professoras de Matemática em Licenciaturas em Educação do Campo. Ainda que, muitas vezes, os conceitos freireanos não estejam diretamente expressos em documentos ou práticas vinculados a essa formação, acreditamos que o pensamento de nosso patrono nos permite qualificar a leitura desses processos formativos, em uma abordagem crítica e reflexiva. Para isso, discutimos, especificamente, o curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), afirmando tanto os princípios gerais do curso - o protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos de produção de vida; a formação de docentes por área de conhecimento; e a organização dos tempos e espaços em alternância - quanto processos específicos da habilitação em Matemática junto pensamento pedagógico de Paulo Freire. As interpretações colocadas não se restringem aos contextos rurais, mas nos ajudam a tensionar ideários, discursos e práticas ligados à educação matemática e promovidos em diferentes contextos, inclusive os urbanos. O que se intenciona, então, é aprender sobre educação matemática com os territórios camponeses, em diversidade, movimento e coletividade, na direção de um convite: “Venham conosco um sábado para ver...”.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; Educação do Campo; Formação de Professores e de Professoras de Matemática; Paulo Freire; Rural.

---

Submetido em: 31/03/2024

Aceito em: 10/06/2024

Publicado em: 01/08/2024

<sup>1</sup> Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Rio Claro). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte, MG, Brasil, CEP: 31270-901. ORCID: <http://orcid.org/0000-0000-0000-0000>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4570287460267064>. E-mail: [fernandes.fjf@gmail.com](mailto:fernandes.fjf@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e monitora do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo-FaE-UFMG). Endereço para correspondência: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte, MG, Brasil, CEP: 31270901. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5183-9891>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6116706881537148>. Email: [trinidadvaccarezza@gmail.com](mailto:trinidadvaccarezza@gmail.com).

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e monitora do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo-FaE-UFMG). Endereço para correspondência: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte, MG, Brasil, CEP: 31270901. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2218-0547>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5268694264830809>. Email: [cruzmeiriele@gmail.com](mailto:cruzmeiriele@gmail.com).

## ***“Come with us one Saturday to see...” : a conversation with Paulo Freire about the Training of Mathematics Teachers in a Rural Education Degree***

### **ABSTRACT**

This article aims to think with Paulo Freire about the training of Mathematics teachers in Degrees in Rural Education. Even though Freirean concepts often do not appear directly expressed in the documents or practices linked to this training, we believe that our patron's thinking allows us to qualify the reading of these training processes, in a critical and reflective approach. To this end, we specifically discuss the Degree in Rural Education (Lecampo) course at the Federal University of Minas Gerais (UFMG), affirming and qualifying both the general principles of the course - the protagonism of subjects and their life-producing contexts; the training of teachers by area of knowledge; and the organization of times and spaces in alternation pedagogy - as well as specific processes of qualification in Mathematics along with Paulo Freire's pedagogical thought. The interpretations put forward are not restricted to rural contexts, but help us to tension ideas, discourses and practices linked to mathematics education and promoted in different contexts, including urban ones. What we intend, then, is to learn about mathematical education with the rural territories and communities, in diversity, movement and collectivity, in line with the invitation made by our patron: *“Come with us one Saturday to see...”*.

**Keywords:** Mathematics Education; Paulo Freire; Rural Education; Training of Mathematics Teachers; Rural.

## ***“Vengan con nosotros un sábado para ver...” : pensar con Paulo Freire la formación de profesores y profesoras de Matemática en un Profesorado de Educación Rural***

### **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo pensar *con* Paulo Freire la formación de profesores y profesoras de Matemática de Profesorados de Educación Rural. Aunque muchas veces los conceptos freireanos no están explícitos en documentos y prácticas vinculados a esa formación, creemos que el pensamiento de nuestro patrono de la educación nos permite cualificar la lectura de esos procesos formativos desde un abordaje crítico y reflexivo. Para ello, discutimos, específicamente, el Profesorado de Educación Rural de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), afirmando tanto los principios generales del curso - el protagonismo de los sujetos y sus contextos de producción de vida; la formación docente por áreas de conocimiento; y la organización de tiempos y espacios en alternancia - como los procesos específicos de la orientación en Matemática junto al pensamiento pedagógico freireano. Las interpretaciones realizadas no se restringen a contextos rurales, pero nos ayudan a tensionar los idearios, discursos y prácticas relacionados a la educación matemática y promovidos en diferentes contextos, inclusive los urbanos. La intención es, entonces, aprender sobre educación matemática con los territorios campesinos, en la diversidad, el movimiento y la colectividad, como una invitación: *“Vengan con nosotros un sábado para ver...”*.

**Palabras clave:** Educación Matemática; Educación Rural; Formación de Profesores y Profesoras; Paulo Freire; Rural.

## **INTRODUÇÃO**

Eu acredito que é preciso cuidar das especificidades dos intelectuais em um processo de Educação Popular; é preciso aproveitar tudo o que cada um deles sabe, pode e queira fazer bem-feito. Deve-se, por exemplo, pedir aos matemáticos: *“Venham conosco um sábado para ver como os garotos do povo vendem e como fazem o cálculo sem saber nada da chamada Matemática Oficial. Estudem propostas para ver como podemos melhorar o ensino da Aritmética e de outros campos da Matemática em áreas populares”*. Se você é um matemático ou biólogo, não pode ficar satisfeito somente com as aulas que dá na universidade. Qualquer especialidade pode ser importante para apoiar a Educação Popular, para alcançar uma compreensão mais humanizada e mais científica do que é a identidade cultural do povo. (Freire, 2018, p. 241, *grifo nosso*)

Paulo Freire, como outros educadores de seu tempo, acreditava que a escola, apesar de seus usos perversos, poderia se configurar como instrumento de humanização direcionado à superação das desigualdades que acometem corpos individuais, sociais e políticos em um país marcado pela herança colonial. Sua defesa da Educação Popular, fortemente alimentada pela “presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais” (Freire, 2007, p. 103), inaugura no campo educacional brasileiro a denúncia de uma educação produzida por e para uma elite social, que visa à manutenção de seus privilégios materiais e simbólicos, e, ao mesmo tempo, o anúncio de pensamento pedagógico centrado na defesa da cultura e dos movimentos populares como forma de emancipação e na dimensão política dos processos formativos de professores e de professoras.

Vários segmentos sociais viram na obra de Paulo Freire o fundamento para a construção de seus projetos educacionais. Esse é o caso, por exemplo, de ações coletivas e movimentos sociais ligados à luta contra a violação do direito à terra. Sem qualquer ressalva, podemos dizer que os ideários e discursos de Freire enriqueceram e ainda enriquecem o debate educacional centrado na promoção de maior justiça social para os povos do campo, alicerçando perspectivas e práticas de pessoas ligadas aos setores de educação dessas ações e movimentos.

No caso específico da formação de professores e de professoras, o convite de Paulo Freire anunciado no título deste trabalho – *“Venham conosco um sábado para ver...”* – é reiteradamente aceito pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Como discutimos mais à frente, esses cursos, ao se pautarem em princípios como *o protagonismo dos sujeitos do campo e seus modos de produção de vida, a formação por áreas de conhecimento e a organização de tempos e espaços de formação em alternância*, são nutridos pelo pensamento pedagógico freireano.

É nessa direção que este artigo se propõe a pensar *com* Paulo Freire a formação de professores e de professoras de Matemática em uma Licenciatura em Educação do Campo. Ainda que, muitas vezes, os conceitos freireanos não apareçam diretamente expressos nos documentos ou práticas vinculados a essa formação, acreditamos que o pensamento de nosso patrono nos permite qualificar a leitura desses processos formativos, em uma abordagem crítica e reflexiva. Por isso, a preposição *com* não indica, neste texto, uma discussão que foi

realizada, necessariamente, em conjunto; mas uma discussão que nasce, potencialmente, a partir de uma relação – no caso, a relação entre pensamento de Paulo Freire e a formação de professores e de professoras de Matemática no contexto da Educação do Campo.

Além disso, cabe destacar que este texto é um ensaio decorrente da prática de docentes e monitoras do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nada mais freireano do que fazer de nossas ações a coerência de nossas palavras, afinal, a práxis supõe uma ação reflexiva e transformadora, em movimento. É nesse sentido que trazemos, ao final, reflexões a partir de experiências do processo formativo de professores e de professoras de Matemática, evidenciando como as especificidades dessa formação, no diálogo com Paulo Freire, nos colocam perspectivas outras para a formação docente, para o ensino de Matemática ou para a própria Matemática como campo de conhecimento.

## **AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NA UFMG: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE**

As Licenciaturas em Educação do Campo nascem, no Brasil, como uma resposta do poder público às reivindicações de diferentes coletivos sociais que lutam por uma educação diferenciada, específica e alternativa às populações rurais. Assim, esses cursos emergem como resposta a demandas legítimas de grupos ligados à efetivação do direito à terra, como comunidades, entidades da sociedade civil, movimentos sociais, sindicais, religiosos e, também, de secretarias de educação de municípios e estados, pautados na “urgência de ações afirmativas que possam ajudar a reverter a situação educacional hoje existente no campo, especialmente no que se refere à oferta da educação infantil, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio” (CGEC, 2019, p. 231).

Em 2005, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) protagonizou a primeira experiência de uma Licenciatura específica no contexto da Educação do Campo por meio de um curso de graduação intitulado *Educação Básica do Campo: Pedagogia da Terra*, sendo fruto de uma parceria da Universidade com o Ministério do Desenvolvimento Agrário, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), com o movimento *Via Campesina* e com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). O curso objetivava

formar professores/as para atuação junto aos Projetos de Assentamentos e estava ligado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que teve como objetivo principal apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo no país. A Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) formaram, com a UFMG e a convite do Ministério da Educação, o grupo responsável pela primeira oferta dessas Licenciaturas. Nesse mesmo ano, a Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) tornou-se um curso regular da UFMG, sendo aprovado no contexto de adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (Reuni).

Na UFMG, o curso atua como política de formação de professores e de professoras para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas do campo, aptos à gestão de processos educativos e ao desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas que visem à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável do campo e do país. Além disso, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) se articula em torno de três princípios: *o protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos de produção de vida; a formação de docentes por área de conhecimento; e a organização dos tempos e espaços em alternância*. É na e para a afirmação desses princípios que os ideários e discursos de Paulo Freire surgem como um pensamento pedagógico potente no processo formativo na UFMG, como detalhamos a seguir.

O protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos de produção de vida está ligado à participação de sujeitos e coletivos camponeses na elaboração, execução e avaliação do processo formativo, sendo os saberes e práticas gerados na produção e reprodução da vida no campo elementos estruturantes do currículo. Esse princípio curricular institui, como prevê o PPC, “o diálogo de saberes como o eixo estruturador dos conteúdos a serem discutidos, sistematizados, analisados e socializados no percurso formativo” (UFMG, 2024, s/p).

Para Paulo Freire, o diálogo é uma exigência existencial que “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (2013b, p. 100). O diálogo de saberes, como alternativa a uma educação bancária, se fundamenta em uma premissa freireana fundamental sobre o processo educativo: educar é um ato de criação. Sendo assim, o encontro entre

educadores/as e educandos/as, seguindo a Freire, acontece em uma relação na qual *dizer a própria palavra* se constitui como uma condição de possibilidade para incidir no mundo, para transformá-lo. Nas suas palavras: “o mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (Freire, 2013b, p. 108, *grifos do autor*). Pronunciar o mundo é modificá-lo, e isso só pode acontecer se os contextos de produção de vida dos sujeitos envolvidos, as suas experiências, saberes e conhecimentos, são colocados no centro da ação educativa.

Ao pensarmos nos sujeitos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG é necessário ter em consideração que se trata, em sua maioria, de jovens estudantes que moram em comunidades do campo do interior do estado de Minas Gerais, cujos modos de viver encontram-se profundamente atravessados pela sua relação com a terra. Como produtores/as da agricultura familiar, acampados/as e assentados/as, integrantes de movimentos sindicais, trabalhadores/as do campo, enfim, como eles/as mesmos/as se definem: camponeses e camponesas, a chegada na universidade pública desses sujeitos faz, a cada novo ciclo letivo, uma interpelação a essa instituição. Portanto, o diálogo de saberes não é uma realidade dada, mas um processo em construção. O mesmo acontece com o protagonismo dos/as estudantes nos processos formativos ao longo do curso, sem o qual esse diálogo não poderia existir. Neste ponto, vale recuperar as reflexões de Freire, mais uma vez, para explicitar o sentido desse *protagonismo*.

Quando Paulo Freire analisa a relação entre educadores/as e educandos/as, afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2011, p. 21). A partir das críticas que recebeu ao longo da sua carreira, as quais foram reconhecidas e analisadas no livro *Pedagogia da Esperança*, o autor discorre sobre uma interpretação comum e equivocada do vínculo pedagógico por ele proposto e praticado como educador. Ao compreender o encontro entre docentes e discentes como uma relação dialógica, podemos afirmar que Paulo Freire não retira nem reduz a responsabilidade pelo ensino de quem ocupa o lugar de educador/a, ao mesmo tempo que não posiciona o/a educando/a em um lugar de superioridade, como consequência da centralidade dada à sua cultura. Pelo contrário, enfatiza a relevância da formação permanente do/a docente, da reflexão sobre a sua prática como parte fundamental da sua profissão e do papel indelegável da sua ação: “a relação

dialógica não anula, como às vezes se pensa, o ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda esse ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender” (Freire, 2013c, p. 136).

Porém, Freire estabelece uma diferença particular com as chamadas pedagogias tradicionais. Segundo Puiggrós (2005), o educador popular, a partir da reflexão de seu trabalho com camponeses e camponesas em processos de alfabetização, propôs uma teoria que estabelece uma ruptura epistemológica na representação do sujeito pedagógico que equipara o educando a uma “tábula rasa” e ao educador como o único portador do saber. Com essa ruptura, o/a discente passa a ser considerado/a em sua integridade, o que inclui os seus laços comunitários, a sua história como integrante de um povo, os seus modos de viver e estar no mundo, e os saberes de experiência.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão de mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (Freire, 2013c, p. 100)

O protagonismo dos/as educandos/as em qualquer processo educativo, portanto, deve ser entendido, em primeiro lugar, como um respeito aos seus saberes e ao horizonte maior em que eles se geram, o seu contexto cultural (Freire, 2013c). Em segundo lugar, adverte o autor, respeitar esses saberes não significa que o/a educador/a deve ficar aderido/a a eles. Para Freire, produzir conhecimento implica invenção e reinvenção, portanto, a educação deve possibilitar a objetivação dos próprios saberes para colocá-los em um diálogo que habilite a sua problematização e a reflexão crítica em torno deles. O ato de ensinar tem essa função, pois como explica o autor, ensinar um determinado conteúdo democraticamente também inclui ensinar o que é aprender e como fazê-lo: “é ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção de conhecimento” (Freire, 2011, p. 109). A produção de conhecimento nesses termos é um processo que busca desenvolver nos/as educandos/as a sua posição como sujeitos de conhecimento em uma “aventura criadora” (Freire, 2011, p. 108). Disso trata-se o protagonismo dos/as educandos/as: uma construção que resulta do diálogo entre saberes e que emerge como autonomia e autoria ao longo do processo educativo.

Já a formação de docentes por áreas de conhecimento tem como intencionalidade, além de expandir as possibilidades de oferta de Educação Básica em escolas do campo, a superação, em uma perspectiva interdisciplinar, das lógicas de fragmentação disciplinar do conhecimento. Busca-se por transformações no funcionamento do espaço escolar e uma maior articulação de seus conhecimentos com as demandas do território onde a escola está inserida. No curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, as áreas de conhecimento são desenvolvidas em quatro habilitações, com percursos formativos próprios, a saber: 1. Ciências da Vida e da Natureza; 2. Ciências Sociais e Humanidades; 3. Língua, Artes e Literatura; e 4. Matemática.

A formação por áreas de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo permite que nos aproximemos a uma pergunta fundamental do pensamento de Paulo Freire: “Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 2011, p. 27). Esta proposta diz respeito a uma questão central sobre a organização do conhecimento no currículo da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG: para poder estabelecer uma relação entre os saberes selecionados e dispostos no plano de estudos do curso e aqueles que provêm das experiências dos/as estudantes como camponeses/as, tanto a forma quanto o conteúdo do currículo não podem ser rígidos e inquebrantáveis. Muito pelo contrário, essa “intimidade” à qual Freire se refere só é possível com a construção de uma proposta curricular mais aberta e flexível no seu formato para poder ser, assim, mais dialógica em termos de conteúdo. A formação por áreas de conhecimento possibilita essa construção.

Dessa maneira, tocamos em outro princípio do pensamento freireano que está relacionado com a democratização do acesso ao conhecimento. O conteúdo é a matéria prima fundamental a partir da qual se desenvolve toda prática educativa, como Freire mesmo diz: “repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo” (2013c, p. 127). Porém, para que a prática docente seja democrática não basta apenas incluir no currículo uma diversidade de saberes e conhecimentos. A questão do *como* esse conteúdo será trabalhado apresenta uma centralidade particular. Uma prática docente autoritária, segundo o autor, estabelece uma relação unilateral com o conhecimento, reproduzindo a lógica da educação bancária em que a única importância com o conteúdo é que este seja emitido e chegue nos educandos/as, considerados/as destinatários/as passivos/as. Já o tratamento democrático, que tem o diálogo como o principal modo de conhecer, implica inevitavelmente a adoção de uma

perspectiva capaz de integrar esses saberes e conhecimentos que habilitem o que Freire (2013c) denomina diversas *leituras de mundo*.

Para isso, na Licenciatura em Educação do Campo, os percursos formativos buscam quebrar com o isolamento que provoca a concepção monolítica da produção de conhecimento e, portanto, dos seus mecanismos de comunicação e inteligibilidade, em busca de uma relação entre áreas que ofereça diferentes “chaves” para ler o mundo. Nesse sentido, palavras e conceitos como *terra, trabalho e justiça*, as quais surgem da própria experiência dos/as estudantes, se constituem como verdadeiros fios condutores da sua formação na Universidade, atuando ao mesmo tempo como articuladores e catalisadores da ação educativa nos diversos campos de conhecimento.

Em consonância com o anterior, a organização dos tempos e espaços em regime de alternância, própria da proposta de formação da Licenciatura em Educação do Campo se dá por meio da conjunção de dois momentos formativos: o Tempo Escola, momento em que todos/as os/as estudantes se reúnem, presencialmente, na UFMG, em um período intensivo de realização de atividades acadêmicas; e o Tempo Comunidade, períodos nos quais as atividades acadêmicas são desenvolvidas junto às comunidades ou aos locais de trabalho dos/as estudantes, geograficamente dispersos e externos à UFMG.

A estruturação do processo formativo ao alternar tempos e espaços de formação, entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, entrelaça Universidade e comunidades em uma perspectiva dialógica e emancipatória, partindo da compreensão de que “o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (Freire, 2013a, p. 26). A formação em alternância propicia condições favoráveis para o aprofundamento destas relações, já que nessa perspectiva as comunidades camponesas se colocam em *comunicação* com a Universidade e são reconhecidas como espaços de produção de conhecimentos e de cultura que tensionam e transformam os conhecimentos científico-acadêmicos, dotando estes de novos sentidos.

O conceito de comunicação, trabalhado por Freire em *Extensão ou Comunicação?*, nos brinda com um aporte indispensável para a construção da relação entre territórios tão diversos, como são a Universidade e o campo. O autor, ao relacionar conhecimentos teóricos (do agrônomo) e saberes práticos (dos camponeses), contribui para problematizarmos a presença da Universidade em territórios camponeses. Essa aproximação, quando ocorre na

perspectiva mecanicista da extensão, tem como objetivo a transferência de conhecimentos a partir de uma relação vertical e hierárquica, na qual os saberes acadêmicos são privilegiados em detrimento dos conhecimentos tradicionais e experiências dos sujeitos envolvidos diariamente com as suas realidades no campo. Em um sentido oposto, ao assumir a aproximação da Universidade com as comunidades como *comunicação*, que para Freire (2013a, p. 59), é diálogo, “na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”, se estabelece a possibilidade de *estar com*.

Nesse sentido, o regime de alternância busca gerar uma relação entre os diversos tempos e territórios envolvidos, tanto no Tempo Escola quanto no Tempo Comunidade, que possibilite esse “estar com”, o que não acontece sem conflitos nem tensões. Para isso, aprendemos com Freire, e com os/as próprios/as estudantes da Licenciatura, que o papel da Universidade não deve cair nem no tradicionalismo nem no messianismo. O desafio radica, mais uma vez, na construção de diálogos que, como *pontes* entre os diversos territórios, habilitem o trânsito de ideias, experiências, afetos e conhecimentos, vinculando os territórios da Universidade com os do campo, e os do campo com os da Universidade, desde uma posição aberta e criadora. Como aprendemos com os/as estudantes, a transformação não deve se produzir apenas nas desigualdades geradas pelos grandes latifúndios de terra, mas também naquelas provocadas pelo *latifúndio do saber*, que historicamente tem excluído racionalidades outras, como as do povo camponês.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFMG**

Como apresentado, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo adotam como princípio a formação de docentes por área de conhecimento, sendo atualmente quatro as que compõem o curso na UFMG: Ciências da Vida e da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades; Língua, Artes e Literatura; e Matemática. Essa organização curricular tem como intencionalidade, além da superação da carência de professores e professoras em escolas do campo, contemplando uma formação mais abrangente e condizente a um projeto em construção de escola e de sociedade, a superação da lógica disciplinar ainda presente nos tradicionais cursos de Licenciatura, nos quais a formação docente é vinculada a disciplinas

que compõem atuações profissionais específicas, sem conferir identidade e integralidade próprias à Licenciatura. Percebemos, então, um esforço das Licenciaturas em Educação do Campo para o estabelecimento de uma formação docente centrada na construção de uma escola específica, alternativa e diferenciada para os povos do campo, sendo os saberes mobilizados nessa formação condizentes com os processos políticos, sociais, culturais, territoriais, geracionais e tantos outros reivindicados nessa construção.

Contudo, ao observar o conjunto de habilitações da Lecampo na UFMG, percebemos certo “isolamento” da área de Matemática. Além de buscar atender à demanda de professores e de professoras desse componente curricular na Educação Básica, sendo essa uma reivindicação dos Movimentos Sociais à época de construção do curso, a opção pela Matemática ser cursada como uma área de conhecimento específica decorreu de um longo debate sobre os vínculos que poderiam ser produzidos entre as áreas de conhecimento, em uma discussão epistemológica e política sobre o próprio conhecimento matemático. Sobre isso, Antunes-Rocha (2013, p. 51) relata que:

Uma longa discussão marcou a delimitação da Área de Conhecimento. Os conteúdos articulados em torno da Geografia geraram debates sobre o seu lugar como espaço formativo e como espaço profissional: nas Ciências Sociais e Humanidades, ou nas Ciências da Vida e da Natureza. Concluímos que ela ocupava esses dois lugares, portanto seria trabalhada nas duas perspectivas. Uma outra polêmica travou-se em torno do campo da Matemática. Onde ela se encaixa? Nas Línguas, Artes e Literatura, ou nas Ciências da Vida e da Natureza? Nesse caso não foi possível manter a duplicidade de lugares; criamos uma habilitação específica.

A formação de uma habilitação específica exigiu e segue exigindo de docentes, monitores/as e estudantes reflexões acerca da Matemática como uma área de conhecimento – e não como uma disciplina, aos moldes estabelecidos na Academia – e de sua relação com processos formativos de professores e professoras.

Para iniciar discussões em torno dessa temática, trazemos um trecho da entrevista de Paulo Freire concedida a Ubiratan D’Ambrosio e Maria do Carmo Santos Domite<sup>4</sup>, sugerida pelo professor Jeremy Kilpatrick para ser exibida na oitava edição do *International Congress on Mathematical Education* (ICME 8), realizado em Sevilha (Espanha), em 1996. Acreditamos que Paulo Freire traz indicativos importantes para pensar posturas e práticas que temos desenvolvido quando tratamos da Matemática como uma área de conhecimento e

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://youtu.be/o8OUA7jE2UQ?si=ahJrcerSiYJfXIKd>. Acesso em: 20 mar. 2024.

de suas relações com processos formativos de professores e professoras na Licenciatura em Educação do Campo da UFMG.

*Eu não tenho dúvida nenhuma que dentro de mim há escondido um matemático que não teve chance de acordar, e eu vou morrer sem ter despertado esse matemático, que talvez pudesse ter sido bom. Bem, uma coisa eu acho, que se esse matemático que existe dormindo em mim tivesse despertado, de uma coisa eu estou certo, ele seria um bom professor de matemática. Mas não houve isso, não ocorreu, e eu pago hoje muito caro, porque na minha geração de brasileiras e brasileiros lá no Nordeste, quando a gente falava em matemática, era um negócio para deuses ou gênios. Se fazia uma concessão para o sujeito genial que podia fazer matemática sem ser um deus. E com isso, quantas inteligências críticas, quantas curiosidades, quantos indagadores, quanta capacidade abstrativa para poder ser concreta, perdemos.*

O primeiro ponto de discussão diz respeito ao fato de “*não haver dúvida nenhuma que dentro de nós há escondido um matemático que pode não ter tido chance de acordar*”. Essa reflexão de Paulo Freire, se lida de forma descuidada e sem considerar a amplitude da obra do autor, pode levar a uma percepção de que as chamadas “habilidades matemáticas” são uma qualidade inata às pessoas. Como sabemos, esse discurso do inatismo no âmbito da Matemática tende a mascarar uma série de condicionantes históricos que conferem a determinados indivíduos maiores oportunidades de acesso e de desenvolvimento do conhecimento matemático em suas trajetórias de vida – como pessoas residentes em centros urbanos, com maiores condições de acesso à educação escolar. Assim, ao falar que, em nós, “há escondido um matemático”, Paulo Freire não se coloca na direção de qualquer inatismo: para o autor, a potencialidade de aprender não está limitada apenas pelas disposições corporais próprias de um indivíduo, mas é marcada pelo contexto social, político e econômico no qual esses indivíduos estão inseridos. É por isso que acreditamos que Freire se refere, em sua fala, à *chance de acordar*; uma chance que pode ser lida em termos de oportunidades de acesso ao conhecimento historicamente construído, na direção da superação de desigualdades educacionais que acometem certos grupos de pessoas em nosso país de forma mais severa.

A postura de Paulo Freire frente à aprendizagem tem conduzido nossas práticas na formação de professores e professoras de Matemática na Lecampo/UFMG. A trajetória de nossos/as estudantes é marcada, muitas vezes, pela falta de oportunidades de acesso e de desenvolvimento de um conhecimento matemático qualificado em suas vivências escolares,

sendo a carência de professores e de professoras e a falta de políticas de qualificação profissional para os poucos existentes uma realidade nas escolas do campo.

Essa carência de oportunidades tem relações com o modo como o conhecimento matemático opera em ambientes escolares, na formação docente e na constituição de seus sujeitos. Hoje, os tradicionais cursos de Licenciatura, aqueles construídos em torno do conhecimento disciplinar, tem como público estudantes que, em suas trajetórias escolares, tiveram alguma proximidade com esse conhecimento disciplinar, sendo a escolha pelo curso *uma opção* decorrente de suas experiências pregressas, em um desejo de ser professor ou professora em uma área da qual compartilham certa afinidade. No caso da Lecampo, porém, o Vestibular é direcionado, a cada ano, para apenas uma de suas habilitações, não podendo o/a candidato/a escolher, naquela edição do processo seletivo, uma habilitação específica. Assim, o Vestibular para uma habilitação em que o/a candidato/a tem alguma afinidade pode ocorrer a cada quatro anos, não sendo a espera uma opção. Por isso, muitos/as estudantes ingressam na habilitação em Matemática não por afinidade, mas como *oportunidade* de acesso ao Ensino Superior e de qualificação profissional, mesmo não tendo sonhado, muitas vezes, com a docência, especialmente em Matemática.

Por essas razões, não se espera de nossos estudantes da habilitação em Matemática da Licenciatura em Educação do Campo qualquer inatismo em relação ao conhecimento matemático. A Lecampo é “incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*” (Freire, 2011, p. 36), como usualmente ocorre na formação docente. Acreditamos, com Paulo Freire, que o próprio curso de Licenciatura seja a *chance de acordar* algum interesse, afinidade, desejo ou proximidade com os conhecimentos escolares que foram a esses e a essas estudantes negados. É nesse assumir-se inacabados e, por isso, potencialmente capazes de aprender, mesmo com todas as negligências e dificuldades impostas, que surge a tarefa que assumimos nos processos de formação: a construção de uma aprendizagem atenta ao reconhecimento e à assunção da identidade cultural camponesa, em um sentido coletivo que envolve responsabilidade, solidariedade e amorosidade com os outros.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A

assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (Freire, 2011, p. 36)

Assim, para além do inatismo, o conhecimento matemático praticado na formação de professores e de professoras do campo, na UFMG, intenciona uma construção coletiva que envolve autonomia, reflexão, diálogo e abertura para o outro e para o novo, em suas múltiplas dimensões. Acreditamos que a “Matemática necessária” a esses/as docentes não pode ser aprendida por uma disposição inata ao sujeito, já que ele se constrói no reconhecimento de uma condição sócio-histórica e de uma conscientização que vise à transformação social das realidades do campo, sendo o ato de se ensinar Matemática uma possível estratégia dessa transformação.

Outro ponto de reflexão tem a ver com uma segunda afirmação de Paulo Freire: *“porque na minha geração de brasileiras e brasileiros lá no Nordeste, quando a gente falava em matemática, era um negócio para deuses ou gênios. Se fazia uma concessão para o sujeito genial que podia fazer matemática sem ser um deus”*. De fato, em um ideário e discurso social e educacional sobre a Matemática, prevalece a associação desse campo de conhecimento com uma *genialidade* conferida a indivíduos cuja personalidade, criatividade e/ou intelectualidade se diferem daquelas tidas como norma; sugerindo que sujeitos com capacidades excepcionais, quando submetidos a ambientes sociais qualificados, concretizam esse potencial de *ser gênio*.

Esse ideário e discurso sobre a genialidade imprime na formação de professores e de professoras de Matemática uma postura que tipifica o inatismo, naturalizando processos de classificação e de hierarquização de indivíduos. A genialidade opera na negação de que uma massa de pessoas em nosso país que não tem, por razões sociopolíticas e econômicas, acesso à Matemática praticada em espaços escolares e universitários; sendo a eles/as negligenciado o direito de acesso a conhecimentos socioculturalmente construídos e mobilizados na distribuição de bens materiais e simbólicos. Além disso, essa genialidade, atributo específico de certos indivíduos, é usualmente comparada à divindade, em uma referência a uma posição superior e inalcançável. Há na fala de Paulo Freire, então, uma crítica epistemológica ao modo como o conhecimento matemático se posiciona na relação com os demais conhecimentos. Nessa mesma direção, afirma D’Ambrosio (2005, p. 115) que a Matemática tem:

[...] a conotação de infalibilidade, de rigor, de precisão e de ser um instrumento essencial e poderoso no mundo moderno. Isso a torna uma presença exclusiva de outras formas de pensamento. Na verdade, ser racional é identificado com dominar a matemática. A matemática se apresenta como a linguagem de um deus mais sábio, mais milagroso e mais poderoso que as divindades das outras tradições culturais.

Devemos nos lembrar que os povos camponeses, por construções históricas, políticas e territoriais marcadas pelo colonialismo, vivenciaram e vivenciam mais severamente as desigualdades socioeconômicas e educacionais em nosso país. Essas marcas conferiram aos conhecimentos de grupos urbanocêntricos uma posição de destaque e de hegemonia, sendo os conhecimentos de outros grupos socioculturais, como os do campo, representados como *tradicionais, passados* ou *atrasados*; considerados, então, como vias opostas a uma certa ideia de desenvolvimento e progresso social e econômico. Por isso, a Lecampo busca contornar essas hierarquizações intensificando a relação da formação de professores e de professoras de Matemática com a Educação Popular e com uma – ousamos dizer – *utopia multicultural*.

A Educação Popular, sem desconsiderar outras formas de conhecimento e assumindo uma posição substancialmente democrática, não separa o debate e as práticas educacionais da elaboração de compreensões sobre a realidade, na direção da produção de uma consciência emancipatória. Assim, os conhecimentos matemáticos demandados e mobilizados na formação docente têm como intencionalidade a relação com as realidades de seus sujeitos, seus coletivos e contextos. Trata-se, então, de *dialogar*, em um sentido freireano, os conhecimentos científico-acadêmicos, aqueles reconhecíveis na tradição disciplinar como Matemática, com os chamados conhecimentos populares, aqueles que emergem e que se tornam presentes nos solos socioculturais dos povos do campo. Esse diálogo, contudo, não se relaciona apenas com um tratamento dos conhecimentos populares e científico-acadêmicos em um mesmo *espaço*, tornando estes exemplificações ou aplicações daqueles, ou mantendo a dimensão popular como “coisa do passado”. O diálogo, como entendemos, faz com que esses conhecimentos compartilhem não só o mesmo espaço, mas também o mesmo *tempo*, validando e promovendo os conhecimentos populares como produtores de re-existências camponesas *no agora*. É na conjugação desses tempos e espaços que a Lecampo fornece condições para a construção de um conhecimento coletivo, de participação ativa, inclusive problematizando pressupostos culturais subjacentes às formas de conhecimento privilegiadas no espaço escolar e desenvolvendo uma compreensão sobre

os processos educacionais a partir do contexto sociocultural e das experiências de vida dos/as estudantes. Assim, através “do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (Zitkoski, 2010, p. 151).

No processo formativo que ocorre na Lecampo, os conhecimentos científico-acadêmicos e os conhecimentos populares são dialogados segundo uma matemática escolarizada, aquela que é, no limite, o principal campo de atuação dos professores e das professoras de Matemática em formação. Nessa intenção, a *multiculturalidade* surge como tentativa para superar as formas de dominação, exclusão e opressão perpetuadas pela *monocultura do saber*, que coloca os conhecimentos científico-acadêmicos em uma posição totalizante e totalitária, conferindo a certos indivíduos e coletivos - como os povos camponeses, em seus modos de saber, fazer e ser - a condição de inferioridade como seres cognoscentes. Na caracterização de Paulo Freire (2013b, p. 75), essa monocultura imprime um modelo de educação na qual:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; f) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Em uma perspectiva crítica, os saberes populares surgem, em Freire, como possibilidade de ruptura simbólica, material e subjetiva a esse modelo, instituindo uma outra política de conhecimento à formação de professores e professoras e, por isso, novos papéis aos sujeitos da Educação. Da centralidade dada aos conhecimentos científico-acadêmicos, a multiculturalidade passa a ser um horizonte na construção de uma formação docente atenta às identidades emergentes não apenas nas diferenças culturais, mas, fundamentalmente e visando a sua transformação, nas resistências às estruturas sociais que, sustentadas na assimetria entre essas diferenças, perpetuam a desigualdade e a injustiça. Na Lecampo, é a construção contínua de uma política de conhecimento outra, aquela diferente da prevista pela monocultura do saber, que possibilita a construção de uma política de identidade atenta aos

modos de saber, de fazer e de ser dos povos do campo, sendo a multiculturalidade uma utopia na qual os conhecimentos científico-acadêmicos e os conhecimentos populares são dialogados na intenção de uma escola do campo crítica, reflexiva e transformadora. Assim,

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma ‘para si’, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser. (Freire, 2013c, p. 179)

Por fim, o terceiro ponto a destacar está ligado a esta reflexão de Paulo Freire: “*Bem, uma coisa eu acho, que se esse matemático que existe dormindo em mim tivesse despertado, de uma coisa eu estou certo, ele seria um bom professor de matemática*”. Como pontuamos, as Licenciaturas em Educação do Campo visam estabelecer uma formação docente com foco na criação de uma escola específica, alternativa e diferenciada para os povos do campo. Esse foco dado à escola é fundamental na construção de um processo formativo no qual os conhecimentos mobilizados não se distanciam da *docência*, sendo a organização curricular centrada no professor e na professora, na condição docente e na escola como espaço sociocultural de exercício do direito à cidadania.

Assim, na habilitação em Matemática da Lecampo, há uma intencionalidade posta: aprende-se matemática enquanto se ensina matemática, sendo indissociáveis os conhecimentos acadêmico-disciplinares, os conhecimentos populares e os chamados conhecimentos didático-pedagógicos. A formação de professores e de professoras de Matemática é marcada, então, por uma busca constante pela compreensão de quais elementos (históricos, curriculares, institucionais, morais etc.) sustentam determinados conceitos e procedimentos matemáticos na escola e quais seriam os conhecimentos matemáticos necessários, inclusive os não previstos no currículo, à construção de uma escola do campo em diálogo com sua história, suas demandas, seus projetos e suas lutas. Essa postura faz com que os conhecimentos didático-pedagógicos não sejam posteriores aos acadêmico-disciplinares ou ocorram em paralelismo a estes, mas que, a partir dos primeiros, os últimos possam ser elegidos e legitimados nas especificidades de um ambiente escolar. Isso não quer dizer, evidentemente, um abandono dos conhecimentos acadêmico-

disciplinares, mas apenas o questionamento de sua centralidade e de sua coerência e aderência a uma formação docente voltada à construção de uma escola do campo;

[...] uma escola que, continuando a ser um tempo-espço de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento. (Freire, 2015, p. 45)

A Licenciatura em Educação do Campo da UFMG propõe uma formação de professores e de professoras de Matemática que almeja uma transformação mais profunda dos processos formativos ao reconhecer, valorizar e promover sujeitos e coletivos políticos e históricos do campo e instituir disputas de sentido com as narrativas hegemônicas preconizadas pelo urbano, como aquelas ligadas ao inatismo ou à genialidade, trazendo à cena sistemas específicos de experiências que, antes invisibilizados, definem os processos educacionais no meio rural. A Matemática, reconhecida como uma construção social que influencia e é influenciada pelo contexto histórico, cultural e social em que está inserida, procura desconstruir ideais de neutralidade e objetividade próprios do conhecimento acadêmico-disciplinar, mostrando como foi historicamente utilizada para reforçar estruturas de poder e dominação.

Essa proposta formativa visa não somente à formação de professores e de professoras de Matemática, mas também à promoção de uma educação que respeite e valorize a diversidade sociocultural do campo, buscando a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. A integração entre diferentes conhecimentos, como os científico-acadêmicos, os populares e os didático-pedagógicos, por exemplo, não apenas enriquece a formação de licenciandos e licenciandas, mas fortalece a construção de espaços políticos de enunciação pelos povos camponeses e a produção de uma escola específica, alternativa e diferenciada, condizente com suas lutas, seus horizontes de futuro e radicalmente resistente às dinâmicas e às finalidades de uma educação escolar alinhada ao urbano.

## ***VENHAM CONOSCO UM SÁBADO PARA VER...***

Buscamos expressar neste texto como a obra de Paulo Freire potencializa o pensar a formação de professores e de professoras de Matemática no contexto de uma Licenciatura em Educação do Campo. Mais do que uma simples leitura de princípios curriculares ou de práticas desenvolvidas nesse contexto, há, no diálogo *com* Freire, a intenção de expressar a potencialidade da Educação do Campo para a construção de novas formas de interpretar e analisar a Matemática, a Matemática escolar, o ensino de Matemática, a formação de professores e de professoras de Matemática e outras temáticas próprias de nosso campo. Nessa direção, as interpretações colocadas não se restringem aos contextos rurais, mas nos ajudam a tensionar ideários, discursos e práticas ligados à educação matemática e promovidos em diferentes contextos, inclusive urbanos. O que se intenciona, então, é aprender educação matemática com os territórios camponeses, em diversidade, movimento e coletividade, na direção do convite colocado por nosso patrono: “*Venham conosco um sábado para ver...*”.

Consideramos, por fim, que formação de professores e de professoras de matemática empreendida na Licenciatura em Educação do Campo da UFMG se apresenta como um espaço de resistência e transformação, sendo a educação ferramenta para a promoção da justiça social, da valorização da diversidade sociocultural e da construção de um conhecimento substancialmente emancipador. Cabe à educação matemática praticada e promovida em contextos urbanos reeducar-se no encontro com os povos camponeses, ressignificando seus ideários e discursos sobre a formação de professores e de professoras, particularmente, e empreendendo novos projetos de escola e de sociedade.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. São Paulo: Autêntica, 2013.

CGEC - COORDENAÇÃO GERAL DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Ministério da Educação. Licenciatura (Plena) em Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos et al. **Dossiê Educação do Campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019. p. 227-237.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido [recurso eletrônico]. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013c.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Compromisso**: América Latina e educação popular. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo** - Versão Preliminar. 2024.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.