



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E AGRÁRIAS - CCHSA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARIA JOSÉ LOPES DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE LICENCIATURA/PROLICEN PARA A
FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO**

**BANANEIRAS - PB
2025**

MARIA JOSÉ LOPES DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE LICENCIATURA/PROLICEN PARA A
FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do
Curso de Pedagogia, em cumprimento às exigências para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Lucicléa Teixeira Lins

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586cc Silva, Maria Jose Lopes da.

Contribuições do Programa de Licenciatura/PROLICEN
para a formação inicial na perspectiva da Educação
no/do Campo / Maria Jose Lopes da Silva. - Bananeiras,
2026.

47 f. : il.

Orientação: Lucicléa Teixeira Lins.
TCC (Graduação) - UFPB/CCHSA.

1. Educação no/do Campo. 2. Formação Inicial. 3.
PROLICEN. I. Lins, Lucicléa Teixeira. II. Título.

UFPB/CCHSA-BANANEIRAS

CDU 37 (042)

MARIA JOSÉ LOPES DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE LICENCIATURA/PROLICEN PARA A
FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO**

Monografia apresentada e aprovada em 01/10/ 2025, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba, Campus III, Departamento de Educação.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **LUCICLEA TEIXEIRA LINS**
Data: 25/08/2026 20:25:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lucicléa Teixeira Lins
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **JOHN ALEX XAVIER DE SOUSA**
Data: 29/08/2026 11:07:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. John Alex Xavier de Sousa
Examinador

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DA CONCEICAO FARIAS DA SILVA GURGE**
Data: 31/08/2026 08:26:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra
Examinadora

BANANEIRAS-PB

2025

Dedico este trabalho aos meus avós, Manoel Ribeiro e Tereza Maria da Conceição (*in memoriam*), que não tiveram oportunidades de estudo e sempre me ensinaram que ler e escrever é um bem precioso. A minha mãe, Maria José Ribeiro da Silva, e minha irmã, Maysa Estevam da Silva, principais incentivadoras, que se orgulham dos meus passos. A eles, como todo afeto e gratidão, dedico.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus que, com a intercessão de Nossa Senhora das Graças, concedeu inúmeras graças alcançadas, oportunidades, força e sabedoria para enfrentar os desafios vivenciados nessa jornada acadêmica.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lucicléa Teixeira Lins, por toda a paciência e dedicação durante a elaboração deste trabalho, foi por meio do seu projeto que meu interesse pela Educação no/do Campo se intensificou, promovendo minha identificação por esta modalidade de ensino.

À Profa. Dra. Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra, por ter me acolhido tão bem nos meus primeiros estágios em docência, sob sua orientação, tive a oportunidade de dar meus primeiros passos práticos como professora.

Ao Prof. Dr. John Alex Xavier de Sousa, por examinar este trabalho e trazer contribuições significativas que certamente enriqueceram esta versão final, e a todos os professores do curso de Licenciatura em Pedagogia que participaram da minha formação acadêmica.

Agradeço aos bolsistas e voluntários das edições anteriores do Projeto “As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo: possibilidades e fortalecimento de suas práticas pedagógicas”, por participarem da pesquisa, trazendo suas experiências vivenciadas. Foi fundamental para o aprofundamento da área e a concretização deste trabalho.

Aos meus amigos que fiz durante a graduação, em que dividimos trabalhos, preocupações e momentos de alegria, tornando os dias difíceis mais leves.

A minha mãe, Maria José Ribeiro da Silva, e a minha irmã, Maysa Estevam da Silva, as quais são minha base e principais incentivadoras, por não medirem esforços para apoiarem minha trajetória acadêmica, mesmo que tenha custado minha ausência em casa.

Às minhas tias e amigas, por todas as palavras de apoio e incentivo que recebo de vocês, Edinalva Ferreira dos Santos, Luciana Targino Nunes e Maria do Carmo Silva (Dona Bibi).

A minha madrinha, Maria da Luz Cândido Ribeiro, e seu esposo, Germilson Nascimento Barros, que, com grande generosidade, não medem esforços para me ajudarem ao longo dessa etapa.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, fizeram parte desta etapa da minha vida.

“Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”

Paulo Freire

RESUMO

A formação inicial de licenciandos em pedagogia na perspectiva da educação no/do campo é fundamental para qualificar educadores ao exercício no contexto do campo, o qual é frequentemente caracterizado por suas especificidades culturais, sociais ou pedagógicas. O objetivo deste estudo foi investigar em quais aspectos o Projeto: As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo: possibilidades e fortalecimento de suas práticas pedagógicas, contribuiu para a formação de seus bolsistas licenciados em pedagogia. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada com bolsistas e voluntários do projeto mencionado. Os dados foram constituídos com o uso de um questionário voltado aos seis participantes de edições anteriores, sob método de análise de conteúdo de Bardin, para interpretação desses dados. Os resultados revelaram que o projeto contribuiu para o conhecimento dos marcos normativos da Educação no/do Campo, desenvolvimento de práticas contextualizadas e mudança na percepção sobre a educação no/do campo. Acredita-se que os resultados deste estudo possam contribuir com o entendimento sobre as contribuições que um projeto de ensino possibilita para seus bolsistas no ensino superior.

Palavras-chave: Educação no/do campo. Formação inicial. PROLICEN.

RESUMEN

La formación inicial de los estudiantes de la carrera de Pedagogía desde la perspectiva de la educación en/el medio rural es fundamental para capacitar a los educadores para el ejercicio de su profesión en ese contexto, que a menudo se caracteriza por sus particularidades culturales, sociales o pedagógicas. El objetivo de este estudio fue investigar en qué aspectos el proyecto: Directrices operativas para la educación básica en las escuelas rurales: posibilidades y fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas contribuyó a la formación de sus becarios licenciados en pedagogía. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo realizada con becarios y voluntarios del proyecto mencionado. Los datos se recopilaron mediante un cuestionario dirigido a los seis participantes de ediciones anteriores, y se interpretaron mediante el método de análisis de contenido de Bardin. Los resultados revelaron que el proyecto contribuyó al conocimiento de los documentos orientativos, al desarrollo de prácticas contextualizadas y a un cambio en la percepción sobre la educación en/del campo. Se cree que los resultados de este estudio pueden contribuir a la comprensión de las aportaciones que un proyecto de enseñanza ofrece a sus becarios en la educación superior.

Palabras clave: Educación en/del campo. Formación inicial. PROLICEN.

LISTA DE QUADROS

Gráfico 1 - Formação Acadêmica.....	26
Gráfico 2 - Atuação no projeto.....	27
Gráfico 3 - Qual sua faixa etária?.....	28

LISTA DE SIGLAS

CCHSA	Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ENERA	Encontro Nacional das Educadoras e Educadores na Reforma Agrária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação em Licenciatura em Educação do Campo
PROLICEN	Programa de Licenciatura
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 Contextualização sobre a educação no/do campo.....	15
2.2 Documentos que asseguram a educação no/do campo.....	18
2.3 Formação inicial de professores na perspectiva da educação no/do campo.....	21
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	24
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	26
4.1 Perfil dos participantes.....	26
4.2 Ações pedagógicas promovidas pelo projeto para a formação de seus bolsistas.....	28
4.3 Percepção dos bolsistas para o conhecimento relacionado a educação no/do campo.....	31
4.4 Reflexões acerca do programa de licenciatura/PROLICEN na formação inicial dos bolsistas.....	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	42
APÊNDICE A – Roteiro de perguntas TCC “Contribuições do projeto para formação inicial de seus bolsistas e voluntários”	45

1 INTRODUÇÃO

No curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) pelo Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) no Campus III em Bananeiras-PB, sua área de aprofundamento está vinculada à Educação do Campo, sendo influenciada pela região em que está inserido. O município se apresenta com a zona rural formada por 2 creches e 24 escolas, enquanto a zona urbana conta com 2 creches e 3 escolas. Existe a oferta de componentes curriculares obrigatórios relacionados a esse tema, como Educação do Campo, Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação do Campo, Estágio Supervisionado VI - Educação do Campo (último estágio do curso) e Educação e Movimentos Sociais. Fomenta o conhecimento sobre os territórios rurais, abordando referenciais teóricos, práticos e metodológicos que aproximam os licenciandos das comunidades rurais. Além desses componentes obrigatórios, também existem opções de componentes optativos que abordam esse assunto.

Complementa-se ainda com editais para o Programa de Licenciatura (PROLICEN) um programa de apoio aos cursos de licenciaturas que integra a participação de professores da educação básica, discentes e docentes da UFPB que desenvolvem ações conjuntas de ensino, pesquisa e/ou extensão. O PROLICEN objetiva aprimorar a formação inicial nos cursos de licenciaturas, bem como a formação continuada nas escolas públicas. Nesse contexto, o PROLICEN, intitulado “As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo: possibilidades e fortalecimento de suas práticas pedagógicas”, no qual é desenvolvido em instituições de ensino localizadas na zona rural do Brejo Paraibano, objetiva intervir, apresentar e dialogar acerca das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC).

A Educação no/do Campo é um fenômeno social que surgiu a partir dos movimentos sociais do campo. Ela teve início principalmente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e foi documentada no Primeiro Encontro Nacional das Educadoras e Educadores na Reforma Agrária – (ENERA) (Silva, 2020), que, além de lutar por uma reforma agrária, buscava transformar a realidade do campo, garantir os direitos sociais e oferecer uma educação pública de qualidade para crianças, jovens e adultos que vivem em acampamentos e assentamentos rurais. Sendo uma modalidade de ensino que promove a valorização e emancipação dos sujeitos camponeses, que, para Silva, Viana e Santos (2025, p. 259) é “dos modos de vida dos sujeitos de diversos povos que vivem da terra e por ela”, sendo

eles agricultores, indígenas, quilombolas, pescadores, assentados, ribeirinhos, sem-terra, dentre outros povos.

Diante disso, é fundamental, enquanto licenciandos, a formação sobre a temática, a fim de desmistificar a ideologia de que as escolas do campo não possuem educação de qualidade ou são um espaço atrasado, com “(...) a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler” (Arroyo e Fernandes, 1999, p. 16-17).

Vivenciar o ambiente escolar de maneira integral, valorizando o sentimento de pertencimento dos povos do campo, com uma escuta sensível às suas particularidades e potencialidades, é fundamental para a promoção de práticas educativas que tenham um significado real no processo de ensino e aprendizagem, incentivando a troca de conhecimentos entre professores, educandos e a comunidade. Para tanto, é preciso que essa problemática seja pautada na formação inicial de professores, a fim de adquirir conhecimento sobre as DOEBEC para instruir de forma comprometida e responsável as vivências, culturas e a valorização dos saberes dos povos do campo.

Com base neste contexto, a pesquisa levanta o seguinte problema: como o Projeto intitulado “As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo: possibilidades e fortalecimento de suas práticas pedagógicas” contribuiu para a formação de seus bolsistas na perspectiva da educação no/do campo?

Em vista disso, o objetivo geral desta monografia consiste em investigar em quais aspectos o Projeto: As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo: possibilidades e fortalecimento de suas práticas pedagógicas contribuiu para a formação de seus bolsistas licenciados em pedagogia. O estudo estabeleceu como objetivos específicos: analisar as estratégias pedagógicas que o referido projeto promove para a formação dos bolsistas licenciados; discutir a formação dos bolsistas anteriores do projeto, identificando sua contribuição do conhecimento relacionado à educação no/do campo; e refletir acerca do Programa de Licenciatura/PROLICEN na formação inicial dos licenciados em Pedagogia.

A execução da pesquisa no contexto de formação é propícia devido à importância de compreender e aproximar-se de indagações relacionadas à formação de educadores do campo. A educação no/do campo ainda enfrenta desafios, incluindo escolas em fase de nucleação, formação inicial e continuada de professores, turmas multisseriadas e a contextualização do currículo para a realidade do campo. Investigar as razões que provocam tais impasses nesse

espaço possibilita percepções indispensáveis para a realização de estratégias e ações eficientes. Uma pesquisa voltada especificamente para esse público contribuirá para fomentar o estudo da área, bem como, compreender a formação inicial como ponto de partida para uma educação contextualizada que considere e valorize a cultura, a trajetória e a identidade dos povos do campo.

A escolha do tema se deu por diversos elementos, incluindo a atuação em um projeto PROLICEN relacionado à educação no/do campo. Esta proximidade é a principal motivação para o aprofundamento neste estudo, com o intuito de refletir e discutir acerca da importância da formação de licenciados em Pedagogia na perspectiva da educação no/do campo e os impactos na prática pedagógica de professores que conhecem os documentos norteadores do campo e contextualizam as vivências das crianças no processo de ensino e aprendizagem, bem como as contribuições práticas, teóricas e metodológicas que um projeto de ensino oportuniza aos professores em formação.

Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa, com elementos da Pesquisa-ação, segundo Richardson (2000). A análise dos dados foi realizada com base na metodologia de “Análise de Conteúdo”, conforme descrito por Bardin (2016).

Logo, esta monografia está estruturada em cinco capítulos, sendo o primeiro esta introdução, apontando o problema da pesquisa e os objetivos, seguido do referencial teórico. Na sequência, está a metodologia que apresenta as ferramentas de organização do estudo. Seguidos dos resultados e discussões, parte esta que se destina aos resultados obtidos por intermédio da pesquisa. Finalizando, com as considerações finais, trazendo um apanhado sobre o desenvolvimento do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo objetiva expor os principais fundamentos teóricos que constituem esta pesquisa, estruturamos este capítulo dividido em três subcapítulos. Para isso, inicialmente, será feita uma contextualização sobre a educação no/do campo, apontando as concepções “no” e “do” campo. Adiante, o segundo subcapítulo discutirá os documentos que asseguram a educação no/do campo. Para o terceiro subcapítulo, o foco é debater a formação inicial de professores na perspectiva da educação no/do campo.

2.1 Contextualização sobre a educação no/do campo

Ao longo da história da educação brasileira, o direito à educação foi se consolidando aos poucos. Os interesses das classes mais privilegiadas sempre prevaleceram sobre as camadas mais desfavorecidas da sociedade. Essa desigualdade também se refletia no âmbito educacional, principalmente nas áreas rurais, onde o acesso à escola era restrito a essa parcela da população. Para compreender o que atualmente conhecemos como Educação no/do Campo, é importante voltar à época em que foi concebida como ruralismo e ruralismo pedagógico, sendo um acontecimento que tentava fixar os trabalhadores na zona rural.

Para Marinho (2008, p. 61), o “ruralismo é um movimento que surgiu no meio dos grandes fazendeiros da época na tentativa de conter o avanço da indústria, já que os fazendeiros perdiam terreno e mão de obra para a fábrica, prejudicando o desenvolvimento rural”. A ideia apresentada pelo autor aponta que os fazendeiros enfatizavam o valor da zona rural, partindo do movimento ruralista para transmitir a imagem de que no campo havia homens de bem, sem violência e cumpridores de seus deveres. Nesse sentido, influenciava os homens a permanecer no campo. Esse discurso é uma sistematização política para não perder mão de obra barata para a indústria brasileira, pois a finalidade do ruralismo era:

(...) de despertar o homem para a zona rural e fixá-lo no campo. O projeto atendia aos interesses de dois grupos, primeiro, dos fazendeiros, pois a idéia de convencer o homem da zona rural da qualidade de vida que se podia ter no campo era o plano de fundo do processo educacional. Segundo, respondia também aos interesses daqueles que temiam a superpopulação das cidades. A consequência de tal projeto era os fazendeiros continuarem tendo mão-de-obra barata e uma população não ameaçadora (Marinho, 2008, p. 62).

De forma oposta ao conceito apresentado, que buscava fixar o trabalhador rural no campo, pode-se indicar que o ruralismo foi mais uma forma de manutenção do poder constituído e não uma estratégia de emancipação social. Atendendo às exigências dos fazendeiros e de quem temia a urbanização, mantendo a mão de obra barata no campo, o projeto educacional nutria ainda mais a permanência desses trabalhadores rurais subordinados à elite agrária, limitando suas mobilidades sociais no acesso à educação crítica e transformadora. O ruralismo pedagógico, vindo desse movimento ruralista, também enfatiza a fixação do homem no campo, ignorando a pluralidade das experiências e pressupondo a reprodução das desigualdades e o caráter conservador da educação por ele oferecida. Esta concepção educativa não considera a potencialidade de seus sujeitos, como também está em contraposição a uma educação emancipatória e contextualizada.

Este movimento atendia aos interesses dos fazendeiros em convencer os trabalhadores do campo dos benefícios de se viver na área rural, que servia como base para a iniciativa educacional. Além de evitar a preocupação daqueles que temiam o crescimento excessivo nas cidades. Em decorrência dessa ação, os fazendeiros mantinham acesso a trabalhadores com salários baixos e a uma população que não apresentava nenhuma intimidação.

No meio do movimento ruralista, origina-se o “ruralismo pedagógico”, justificando que a educação deve ser levada para o meio rural, limitaria a saída dos trabalhadores para a cidade, reforçando a ideia de que na zona rural vivem homens de bem. Diante dessa questão, o foco principal era satisfazer as necessidades dos grupos capitalistas, possuía uma natureza autoritária, conforme apontado pela autora:

O ruralismo pedagógico ganha espaço na sociedade brasileira de então, caracterizando-se por ser uma ideologia que pregava e se fazia a partir da aversão ao industrialismo e ao urbanismo. Originário do domínio coronelista, o ruralismo sustentava-se em ideias que contrapunham os mundos campestre e citadino. Tal visão situava a vida campestre como *locus* ideal para a formação de homens perfeitos nos aspectos físico, moral e social (...) (Araujo, 2007, p. 36).

Nesse sentido, sem o suporte necessário e afastada das condições reais do meio rural, a iniciativa não conseguiu atender às demandas de aprendizado e às questões sociais e financeiras dos moradores do campo. É importante ressaltar que o ruralismo pedagógico é caracterizado por uma ideologia de reprodutivismo: “(...) é manter de alguma forma o *status quo*. Uma das características da ideologia reprodutivista é manter as classes, garantindo que sempre haverá uma classe dominada e uma classe dominante (Marinho, 2008, p. 67)”.

Pensava-se que, para realizar trabalhos relacionados ao campo, como cuidar do gado ou preparar a terra para o plantio, não necessitava saber ler ou escrever, aliás, quanto menos souberem, melhor, pois garantiam seu lugar nas classes dominadas.

Em vista disso, a percepção do que realmente significa uma educação "boa" e "de qualidade" para quem vive no meio rural mudou bastante com o tempo. Como vimos antes, a antiga visão do "ruralismo pedagógico" tinha como pressuposto a fixação do homem do campo, marginalizando estes sujeitos e não propiciando uma educação crítica. Em oposição a essa ideologia ruralista, surge o conceito de “educação no/do campo”, adjunto de duas concepções: a "educação do campo" e "educação no campo". A ideia principal é discutir o contexto do campo, considerando que sua realidade apresenta especificidades distintas do cenário urbano, demandando uma educação que respeite essas particularidades. Em decorrência disso, faz-se importante distinguir a “educação do campo” e a “educação no campo”.

A princípio, a concepção “educação do campo” surgiu no início da década de 1980, com a sistematização do MST na tentativa de organização de projeto de educação do campo, que defendia uma educação específica para as pessoas que vivem e trabalham no campo, originando-se em um “Movimento por uma Educação do Campo”, ganhou forma durante a I edição da Conferência Nacional de Educação do Campo (I CNEC), que ocorreu em Brasília, em julho de 1997. A conferência teve o apoio do MST, em colaboração com a Universidade de Brasília (UNB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Gradualmente, essa visão se fortaleceu na luta por uma educação direcionada ao campo, que reivindica o ensino para a população camponesa, que deve ser distinta do urbano. Isso se deve ao fato de que esses indivíduos vivem contextos de vida diferentes, que não se encontram totalmente unificados, que não se encontram na realidade do homem urbano (Neto, 2012).

Para Molina e De Jesus (2004, p. 37), a “Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos”. A "educação **do** campo" propõe uma formação adequada às vivências e necessidades dos povos do campo, como os trabalhadores assentados, pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, valorizando o saber local e as práticas do campo. A educação **no** campo refere-se a uma educação que ocorre no espaço camponês, mas segue padrões educacionais gerais, considerando as especificidades locais, voltando-se em ênfase aos saberes da comunidade.

Caldart (2002, p. 18) considera que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

A autora ressalta que a educação no/do campo deve ser vinculada ao direito à educação no território campestre, bem como ser construída por seus sujeitos, pautando sua participação, cultura, experiências e saberes populares. É fundamental que os educadores do campo adotem uma abordagem pedagógica que vincule a contextualização com o território em que estão inseridos, uma vez que isso incentiva a estima pelas vivências e conhecimentos da população do campo, estabelecendo uma prática de ensino que se comunica diretamente com suas realidades. Além disso, desenvolve uma educação que respeita e consolida as características culturais e sociais dos indivíduos do campo.

Por isso, a educação no/do campo reflete sobre seus sujeitos, suas formas de vida, interações dentro da própria comunidade, contexto histórico, como também sua identidade cultural. Está em contraposição com a educação denominada de rural, que parte da necessidade dos latifundiários em manter a mão de obra barata, em que oferece uma educação que se preocupa em preparar os trabalhadores rurais para o desenvolvimento de práticas da agricultura, pecuária, sem o interesse em alfabetizar esses sujeitos.

2.2 Documentos que asseguram a educação no/do campo

Em um contexto histórico de lutas e reivindicações para uma educação no/do campo de qualidade, essa modalidade é assegurada por diretrizes e legislações que visam garantir o acesso a um ensino de qualidade para a população do campo. Nesta perspectiva, discutiremos acerca das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC), da Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008, e do Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Esses documentos buscam garantir a oferta da educação no/do campo nas localidades onde os povos do campo residem, de modo a reduzir as desigualdades entre o ensino nas áreas urbanas e rurais.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo entraram em vigor no ano de 2002. É um documento norteador da prática pedagógica que institui princípios como o acesso ao ensino nas áreas rurais, contempla a diversidade do campo,

gestão democrática, dentre outros aspectos. As DOEPEC definem a identidade da escola do campo:

Parágrafo único: 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 (2002, p. 1).

O documento aponta a singularidade do campo em um contexto de aprendizagem quando discute acerca dos saberes que os estudantes carregam, ou seja, conhecer as origens desse povo é fundamental para a construção de uma escola que respeita as experiências individuais e coletivas dos estudantes.

Conforme seu artigo 3º, é dever do Estado garantir o acesso da população do campo a uma educação básica:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenho como referência a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação profissional de Nível Técnico (2002, p. 1).

Visto que, quando o poder público reconhece a importância da educação para os povos do campo, também repara as oportunidades de estudo que por muito tempo foram tiradas dos camponeses. Esse direito é a base para buscar a valorização, fortalecimento da identidade campesina e a criação de vínculos entre escola e comunidade. Esses sujeitos estão expostos a uma formação que considera suas especificidades para serem cidadãos críticos e reflexivos sobre seu espaço diante da sociedade.

Em relação à resolução de nº 2, de 28 de abril de 2008, o documento estabelece as diretrizes complementares de forma mais concisa, enquanto aborda pontos que não foram discutidos nas Diretrizes Operacionais de 2002. Conforme o documento aborda, o acesso à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a população do campo, conforme o § 4º, em que a educação no/do campo deve atender a esta modalidade em específico para aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram na idade esperada (Brasil, 2008).

A resolução apresenta em seu artigo 7º:

A educação do campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições de infraestrutura adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, bibliotecas e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Brasil, 2008, p. 2)

São expostos aspectos fundamentais para a qualidade da educação no/do campo como o suporte pedagógico, que visa incluir nesse processo as metodologias, o currículo, bem como as condições de infraestrutura da instituição de ensino para receber os estudantes, enquanto oferece espaços para momentos de lazer e esporte. A proposta da resolução visa criar um ambiente de interação entre o conhecimento científico e as experiências dos estudantes, trazendo esse exposto para a realidade da educação brasileira do campo, ainda é uma meta. Considerando que a educação no/do campo brasileira enfrenta diversos desafios, questões relacionadas à infraestrutura, formação específica para educadores do campo, processo de nucleação, entre outros aspectos.

No decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) com o objetivo de ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo. Destacam-se no Decreto, nos parágrafos §1º – II, que a escola do campo é aquela: “(...) situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente à população do campo (Brasil, 2010)”. Isto é, mesmo que a escola esteja localizada em área urbana, mas receba em sua maioria estudantes oriundos do campo, é considerada escola do campo. Em seu § 4º, reafirma o compromisso da:

(...) oferta da formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequado ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade e a diversidade das populações do campo (Brasil, 2010).

Logo, a devida oferta de qualificação inicial e continuada dos profissionais da educação, bem como várias condições de infraestrutura e transporte escolar, é um dos compromissos essenciais para a efetivação de uma política de educação para o campo. Dentre essas, devem ser considerados os materiais e livros didáticos, bibliotecas, espaços e equipamentos de lazer adequados ao Projeto Político Pedagógico da escola e à realidade da diversidade cultural das populações do campo. Essas condições auxiliam na melhoria da

qualidade de ensino no campo, respeitam a sua dinâmica, fomentando a inclusão e a aprendizagem de reflexão crítica do território em questão.

2.3 Formação inicial de professores na perspectiva da educação no/do campo

Em pesquisa ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (maio de 2025), acerca dos estudos realizados sobre “Educação do Campo”, foram encontrados 30.012 trabalhos relacionados ao tema. Este número cai quando consultamos os trabalhos que abordam a “Formação de licenciandos na perspectiva da Educação do Campo”, o número é reduzido para 93 pesquisas realizadas. Ao realizarmos a mesma pesquisa no banco de dados da biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras (SciELO), encontramos 573 trabalhos a respeito de educação no/do campo. Filtramos por formação de professores na “Perspectiva da educação do campo” e são apenas 20 resultados encontrados nesta pesquisa. Diante das consultas, é perceptível a escassez de publicações quando se trata da formação de professores na perspectiva da educação no/do campo, e o quanto é necessário pesquisar para o aprofundamento nesta área. Ao analisar os resultados desta pesquisa, eles poderão ajudar a refletir sobre possíveis ações para a educação no/do campo. Investigar a relevância que contribuiu para o processo formativo de licenciados, bem como seus impactos na prática pedagógica nas escolas do campo. Além disso, considerando o número reduzido de trabalhos na área, uma pesquisa dedicada a esse público em específico contribuirá para a discussão e reflexão para possíveis melhorias na educação no/do campo.

No atual paradigma histórico, a educação no/do campo foi pensada à luz de uma educação urbana, sem a preocupação de contextualizar a realidade dos moradores do campo, apenas de transmiti-la. O campo era visto como inferior e associado a uma educação atrasada e de baixa qualidade. Na década de 1920, foram fundadas as primeiras escolas de formação de professores com o conhecido ruralismo pedagógico, que focou na permanência do homem do campo, utilizando a educação como objeto para fixá-lo (Barbosa *et al.*, 2025).

No Brasil, foram pautadas políticas públicas para a formação de professores, como o Programa de Apoio à Formação em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que foi uma iniciativa do Ministério da Educação para implementar a oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições de ensino superior. Seu objetivo era formar educadores para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em escolas do campo, oferecendo uma formação que considerasse as particularidades e as necessidades dos povos do campo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi criado em 1998 com o principal objetivo de tornar acessível uma educação de qualidade para os povos do campo. O programa é supervisionado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em parceria com instituições de ensino, ofertando desde o ciclo de alfabetização, passando pelo ensino fundamental, médio, técnico, graduação e pós-graduação.

De acordo com o decreto de n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), estende o decreto para o Art. 4º, que assegura sobre a:

- VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
- VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
- VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e
- IX - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares (Brasil, 2010).

O decreto assegura a formação inicial e continuada para educadores e gestores que atuam em escolas do campo, bem como recursos para atender às necessidades da escola, pois “tais políticas foram essenciais para a promoção de uma educação de qualidade para os povos do campo, o que inclui uma formação de professores específica para essas comunidades” (Barbosa *et al.*, 2025, p. 4).

Para Silva, Viana e Santos (2025), a formação de educadores do campo deve ser baseada nas particularidades, como o modo de produção e as especificidades das comunidades camponesas. Compreende-se a formação como uma sistematização alinhada ao modo de produção da vida, cultura, identidade, contexto histórico, saberes populares, entre outros aspectos que esses sujeitos carregam em si, que são fundamentais para que o educador conheça as características dessa população. Visto que pensar esses pontos é reconhecer que os saberes dos povos do campo são construídos em suas experiências cotidianas, refletindo sua realidade a partir de seu próprio território, conforme apontam Molina e De Jesus:

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação (2004, p. 36).

Assim, existem desafios para a implementação de forma integral que envolva as comunidades mais afastadas das cidades. Para os povos do campo e das florestas, o território possui um significado profundo, está além de um espaço geográfico, representa sua identidade, autonomia e a organização política dessas comunidades. Além disso, pensar a realidade do seu território requer um saber prático e cultural, desenvolvido nas vivências do cotidiano. Esse conhecimento sobre o território supera aspectos técnicos, abrangendo dimensões culturais e históricas, provenientes da ligação direta com a terra e o modo de vida dessas populações.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo desta pesquisa constitui-se em investigar em quais aspectos o Projeto: As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo: possibilidades e fortalecimento de suas práticas pedagógicas, contribuiu para a formação de seus bolsistas licenciados em pedagogia. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com elementos da pesquisa-ação que, segundo Richardson (2000), “visa produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa)”, enquanto o pesquisador torna-se atuante no processo de pesquisa. Desenvolveu-se por quatro etapas, sendo elas: o **diagnóstico**, em que o pesquisador identifica e define o problema, enquanto reflete as possibilidades para solucioná-lo. O planejamento da ação discute a análise das possibilidades de ações na tentativa de resolver o problema. Nessa etapa, o pesquisador colabora com o grupo de respondentes no momento de pensar, agir, refletir e fazer avaliações. A **ação** é a etapa que organiza as informações obtidas na fase anterior, aproveita a oportunidade para discutir e incentivar a participação. A etapa de **avaliação** permite uma classificação dos resultados e do processo de aprendizagem. A quarta e última etapa: a **reflexão** é o momento de pensar criticamente sobre o processo, os obstáculos encontrados, possibilidades, dentre outros aspectos para vincular a reflexão e ação (Richardson, 2000).

Consideramos que a Pesquisa-Ação possibilitou um estudo aprofundado no processo de investigação acerca das contribuições da formação dos bolsistas do projeto. Essa abordagem metodológica promoveu uma pesquisa crítica e colaborativa, integrando a participação no processo, possibilitando o entendimento do pesquisador enquanto atuante na pesquisa.

A pesquisa foi realizada com seis participantes, sendo quatro bolsistas e dois voluntários das edições anteriores do projeto. A escolha do público-alvo deu-se em razão dos objetivos do estudo em buscar aspectos que contribuíram para a formação desses participantes.

O percurso metodológico desta investigação empregou o questionário como ferramenta para a coleta de informações, considerando seu potencial para a obtenção de dados válidos. Este instrumento colabora para o alcance dos objetivos desta pesquisa. Como mencionam Marconi e Lakatos (2017, p. 235):

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo

correio ou por um portador (hoje se pode fazer por e-mail); depois de preenchido, o pesquisado devolve-o da mesma forma que o recebeu (se for usado *e-mail*, maiores chances de retorno, sobretudo pela praticidade).

Optou-se por utilizar esse instrumento, tendo em vista que permite respostas mais objetivas e concisas, além de alcançar mais participantes que conseguem responder em um horário favorável à sua rotina. Para o processo de elaboração das questões, conforme Marconi e Lakatos (2017), é um processo complexo, exigindo cuidado ao selecionar as questões, alinhando-as ao objetivo geral e específico do trabalho.

Para tanto, elaboramos 10 questões, sendo 4 fechadas e 6 abertas, empregando a “técnica do funil”, que consiste em iniciar com itens fáceis para os mais complexos. Foram divididas da seguinte maneira:

- a) Identificação dos participantes, questões fechadas;
- b) Seis perguntas abertas, que abordam a formação acadêmica, práticas pedagógicas e as contribuições do projeto.

Depois de finalizado, realizamos um pré-teste com o intuito de identificar possíveis falhas e reformular. O questionário foi testado por três vezes antes do envio e não houve a necessidade de ajuste. O questionário foi estruturado pela ferramenta gratuita *Google Forms*. Para o levantamento de dados, entramos em contato com os seis participantes e enviamos o link para o formulário no dia 12 de agosto de 2025, com devolução para o dia 26 do referido mês e ano. Os participantes da pesquisa foram chamados por nomes fictícios para preservar sua identidade, reconhecidos por nomes de flores: Jasmim, Lírio, Margarida, Rosa, Tulipa e Violeta.

A análise dos dados foi conduzida tendo como referência a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Essa abordagem permite uma avaliação sistemática e objetiva do material para interpretação dos dados qualitativos. Sendo um conjunto de técnicas para análise de dados que discorrem as três fases, realizamos a **pré-análise** por intermédio da leitura das respostas do questionário. Em seguida, para a **exploração do material**, aprofundamos as leituras nos materiais para interpretar os resultados obtidos. A partir do **tratamento dos resultados obtidos e interpretação**, categorizamos as respostas em palavras-chave conforme o contexto, reunindo-as em categorias que se dividem em: perfil dos participantes, ações pedagógicas promovidas pelo projeto para formação de seus bolsistas, percepção dos bolsistas para o conhecimento relacionado à educação no/do campo e reflexões acerca do programa de licenciatura/PROLICEN na formação inicial dos bolsistas. Fundamentados na literatura e

legislações sobre o tema. No próximo capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa e as evidências obtidas a partir dos dados reunidos.

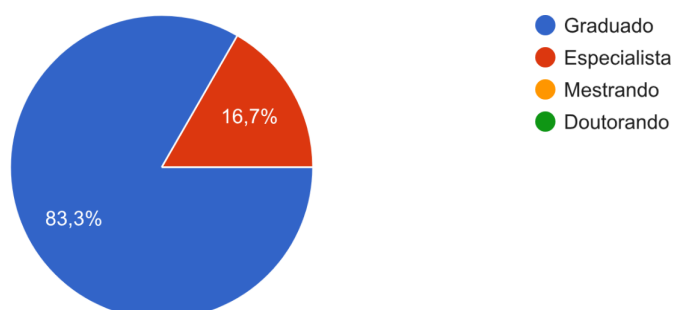
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentaremos os dados juntamente com suas respectivas análises, dirigidas pela Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Nesse sentido, a apresentação será organizada em quatro partes. Os subcapítulos a seguir são: perfil dos participantes, ações pedagógicas promovidas pelo projeto para formação de seus bolsistas, percepção dos bolsistas para o conhecimento relacionado à educação no/do campo e reflexões acerca do programa de licenciatura/PROLICEN na formação inicial dos bolsistas.

4.1 Perfil dos participantes

Inicialmente, para compreendermos os desdobramentos dos subcapítulos, é fundamental conhecer o perfil do público-alvo da investigação para fornecer um cenário contextualizado sobre os dados expostos. A seleção dos respondentes partiu do interesse em investigar as contribuições do projeto para a formação de seus bolsistas e voluntários, sendo um fator relevante para a pesquisa coletar dados dos participantes das edições anteriores para refletir e analisar suas percepções. Por intermédio do questionário, foi possível obter uma amostra de seis participantes, sendo quatro bolsistas e dois voluntários, com faixa etária entre 20 e 30 anos, sendo um homem e cinco mulheres. Quando questionamos sobre a formação acadêmica dos respondentes, os dados demonstram que os participantes, em sua maioria, possuem graduação, conforme o Gráfico 1:

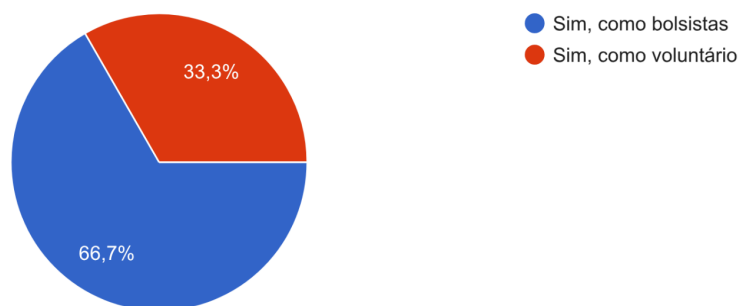
Gráfico 1 – Formação Acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em relação à participação no projeto, foram questionados sobre sua atuação como bolsistas ou voluntários, conforme ilustrado no Gráfico 2 - Atuação no projeto. A maioria dos respondentes foram bolsistas e apenas 33,3% voluntários.

Gráfico 2 – Atuação no projeto



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em relação à faixa etária dos participantes, o gráfico 3 - Qual sua faixa etária? Ilustra a idade dos respondentes do estudo, evidenciando que todos se encontram entre 20 e 30 anos. Essa informação revela que a pesquisa reuniu principalmente jovens adultos, um grupo importante entre os formados em Pedagogia. Essa característica da idade torna-se relevante para a investigação dos dados, todavia reflete a construção de suas carreiras na área.

Gráfico 3 – Qual sua faixa etária?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa característica da faixa etária traz implicações relevantes para a interpretação dos resultados, apresenta um grupo em processo de desenvolvimento de identidade profissional e

acadêmica. É um grupo propício a novas aprendizagens, favorecendo a própria carreira profissional no âmbito da educação.

4.2 Ações pedagógicas promovidas pelo projeto para a formação de seus bolsistas

Diante de um projeto de ensino que problematiza a Educação no/do Campo é importante compreender que suas ações foram desenvolvidas por etapas, sendo elas: a formação inicial dos bolsistas, que consiste no conhecimento e estudo dos documentos norteadores desta modalidade, sendo que: “a formação de professores torna-se essencial, pois é no trabalho docente que há a concretização das finalidades direcionadas à educação no/do campo, sendo elas definidas pelas diversas políticas públicas educacionais estabelecidas no país” (Barbosa *et al.*, 2025, p. 4).

Na **segunda etapa**, conhecemos a instituição de ensino e sua equipe, dialogando com os professores e gestão para alinhar a **terceira etapa**, direcionada para a formação continuada dos profissionais da escola, momento em que se discutiu o documento das DOEBC, resolução de n.º 2, de 28 de abril de 2008, e o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Essa oportunidade é fundamental para abrir espaço e dialogar sobre suas experiências vivenciadas na educação básica, da educação infantil aos anos iniciais, principais desafios, expectativas sobre o projeto, dinâmica de cada turma, resultando em um estreitamento entre universidade e escola no/do campo. A colaboração dos profissionais torna esse ambiente mais interativo e dinâmico, posto que “participar não é apenas estar presente em algo, comparecer, ser um número. Participar é um processo, ativo, interativo, que se constrói” (Gohn, 2016, p. 66).

A **quarta etapa** é dirigida à elaboração dos planejamentos que contextualizam as vivências campesinas alinhadas aos conteúdos trabalhados pelos professores, enquanto a equipe de bolsistas reúne-se de forma presencial ou virtual com os coordenadores do projeto para sistematizar os próximos passos, como também avaliar os planejamentos construídos. Seguida da **quinta etapa**, que trata da efetivação dos planejamentos, as intervenções. E finalizando com a culminância, momento lúdico e interativo para apresentar as atividades realizadas com as crianças. Considerando a primeira etapa como base para o prosseguimento das demais, é fundamental compreendê-la como ponto de partida para perceber o nível de familiaridade dos bolsistas com os documentos.

Conforme a questão quatro do questionário, buscou identificar se os respondentes conheciam os documentos que asseguram a educação no/do campo, segundo a bolsista Margarida:

“Sim. Em projetos anteriores ligados à Educação do Campo e componentes curriculares”.

A entrevistada Rosa afirma que conheceu brevemente os documentos em um dos estágios:

“Sim, nos estágios. Porém, o conhecimento era limitado, sem aprofundamento.”

A participante Tulipa menciona que:

“Sim, durante a disciplina do ppp do campo”

Suas respostas afirmam que, antes de atuar no projeto, já conheciam esses documentos, vistos anteriormente na participação de outro projeto de forma mais aprofundada, como também nos componentes curriculares do próprio curso de Licenciatura em Pedagogia. É importante mencionar que: “as Diretrizes Operacionais têm o significado de construção democrática na forma de ampliação do Estado como espaço, por excelência, da política” (Molina, 2006, p. 18). Sendo um documento que assegura aos povos do campo o direito a uma educação de qualidade, social e culturalmente adequada, enfatizando a relevância de se considerar o governo não apenas como uma entidade administrativa, mas como um campo de ação política, em que estão presentes os direitos, os anseios da sociedade e as políticas públicas.

Além disso, é necessário enfatizar a primeira etapa do projeto, que prepara o bolsista para atuar nas instituições de ensino localizadas em áreas rurais, em que desempenha o aprimoramento das práticas pedagógicas a partir do aprofundamento nos documentos norteadores. Tendo em vista que:

As práticas pedagógicas são referenciais de análise importantes para compreendermos como as concepções de campo dos professores vão se materializando em ações nos aspectos organizativo e político do ensino e da aprendizagem na educação escolar. A existência humana envolve conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos e culturais que vão se constituindo em esquemas de pensamentos sintetizadores e organizadores das experiências (Silva, 2020, p. 65).

Torna-se evidente que as abordagens pedagógicas, são ferramentas essenciais para compreender como as concepções do campo se concretizam por parte dos professores. Como aponta Silva (2020), a jornada humana é profundamente influenciada por aspectos simbólicos, emocionais, sociais e culturais, que moldam padrões de pensamento, que resumem e

estruturaram as vivências. Independentemente do contexto prévio, essa formação possibilita aos bolsistas a execução de suas funções de forma mais confiante e eficaz nas escolas do campo, alinhando teoria, prática e responsabilidade com as necessidades desse cenário educativo.

Em relação à formação dos bolsistas, foram questionados sobre a etapa de formação no projeto, como aponta Margarida:

“Sim. Antes de iniciar as intervenções houveram formações sobre o documento e outros”.

E como enfatiza o respondente Lírio:

“Sim, passamos por uma formação por cerca de 2 meses, discutindo e relacionando os documentos com as práticas pedagógicas que poderiam ser adotadas no decorrer das intervenções em sala de aula”.

Conforme Molina (2006, p. 137):

à formação de professores para os grupos específicos do campo, para os povos indígenas, para os quilombolas, o que sugere que há uma diversidade de perfis se configurando. Formar o professor para os quilombolas é uma coisa, formar professores para os assentamentos talvez seja outra, formar os professores para os indígenas também seja outra.

Molina (2006) evidencia a diversidade de saberes, cultura e costumes pelos povos do campo. Considerar as diferentes formações de professores voltados a comunidades quilombolas, áreas de assentamento e populações indígenas, dentre outros, revela a importância de uma metodologia de ensino que compreenda as características culturais, sociais e históricas de cada população. A formação inicial dos bolsistas é fundamental para qualificar profissionais a trabalhar de maneira atenciosa nos contextos específicos dos povos do campo.

Ao refletir sobre a motivação em participar do projeto, os participantes são convidados a comentar sua experiência. A bolsista Jasmim comenta sua motivação:

“Minha motivação para participar do projeto foi minha pretensão de pesquisar e vivenciar mais sobre as práticas do campo, estas foram despertadas no decorrer do curso de Licenciatura em Pedagogia”.

A participante Rosa também expõe sua motivação:

“Amar a Educação do Campo é compreender a necessidade de uma educação significativa que parta da realidade e que seja capaz de contribuir para o fortalecimento da identidade dos sujeitos em questão”.

Os respondentes expressam seus interesses afetivos e formativos, implicando na reflexão e compromisso com uma educação que valoriza os saberes locais, contribuindo para o desenvolvimento dos educandos. Sobre isso, é relevante apontar que: “A reflexão leva a repensar o currículo, a metodologia e os objetivos: Quem é o aluno que está a minha frente, o que quer, de que precisa, o que entende, qual a linguagem adequada para dialogar com ele?” (Hypolitto, 1999, p. 204). É perceptível que a respondente Rosa preocupa-se em contextualizar sua prática, mas não estagnar nela, entretanto, é necessário consolidar conhecimento científico aos saberes prévios das crianças. Conhecer a linguagem usada, a cultura, seus costumes, dentre outros, é fundamental para compreender as particularidades à sua frente.

4.3 Percepção dos bolsistas para o conhecimento relacionado à educação no/do campo

As percepções do conhecimento relacionado à Educação no/do Campo foram evidenciadas pelo público-alvo da pesquisa, como questões sobre as contribuições do projeto; considerações sobre aspectos fundamentais na educação no/do campo; e percepções após a participação no projeto. Foram apontadas questões desafiadoras, como também positivas, vivenciadas pelos respondentes, como exemplo, especificidades dos sujeitos do campo e a reflexão da prática docente, como considerada Freire (1996, p. 39):

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo ao máximo’.

A avaliação da prática docente é uma ferramenta que requer reflexão crítica para o aprimoramento do conhecimento, que deve estar alinhado à teoria e à prática. Desenvolvendo uma intervenção que considera as características dos sujeitos do campo no processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que se busca aperfeiçoar a prática docente em sala de aula.

A bolsista Jasmim relata a contribuição do projeto, enquanto repensa sua práxis docente:

O projeto além de ser meu tema de pesquisa da minha monografia, contribuiu enquanto profissional, a ir muito além do currículo pré estruturado por um documento normativo nacional, como a própria BNCC, ao ter mais conhecimento

sobre a LDB, pude repensar minha práxis docente e encontrar métodos que auxiliassem na significância dos educandos em relação aos conteúdos trabalhados, e que colabora-se para o desenvolvimento da autonomia deles e na emancipação de tais.

A participante Margarida também menciona:

"Contribuiu tanto para a formação teórica (conhecer o que se tem nos papéis, o que se espera para a Educação do Campo) e para a prática (entender que em muitos lugares, os direitos dos povos do Campo não saíram do papel)".

A respondente Violeta aponta:

"O projeto contribui de maneira efetiva na minha formação inicial, pois me proporcionou a base necessária para o aperfeiçoamento da minha formação e consequentemente uma melhor iniciação no mercado de trabalho".

O participante Lírio, finaliza a questão relatando:

"O projeto foi fundamental para a minha prática pedagógica, através dele pude compreender melhor o espaço escolar do campo, suas especificidades, características entre outras coisas. Dessa maneira, me dando meios para uma atuação eficaz e significativa na minha prática profissional".

As respostas dos participantes revelam diversas visões, que coincidem em aspectos cruciais da formação inicial, teórica e prática, e compreensão do espaço escolar no/do campo. Apontam contribuições como a experiência prática, identificação com a área, formação inicial, compreensão dos documentos e desenvolvimento de metodologias significativas no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

A narrativa dos respondentes demonstra um passo importante em sua formação sobre educação no/do campo, destacando seu desenvolvimento profissional impulsionado pela experiência vivenciada no projeto. Como descrito por Silva, Viana e Santos (2025, p. 267): "formação de professores do campo se orienta numa pedagogia libertadora e emancipadora, que reafirma e valida a cultura, os saberes e os modos de vida das populações camponesas", reconhecendo que o projeto ultrapassou os limites do currículo formal, demonstrando uma postura crítica, indo além da mera transmissão de conteúdo.

A respondente Margarida menciona que a pesquisa deve acontecer de forma contínua, contribuindo para o conhecimento docente:

"Lidar com as dificuldades diárias da educação, não apenas do campo. Perceber que a pesquisa constante é importante para saber como suprir as necessidades dos estudantes".

O relato da participante revela que o educador deve investigar os desafios e as necessidades desses educandos em busca de fornecer um aporte teórico e metodológico para

um planejamento contextualizado e adequado a essas necessidades. Nas provocações de Silva (2020, p. 283), aponta-se que a educação no/do campo:

(...) exige um processo educativo intencionalmente concreto e planejado, contextualizado e construído coletivamente, na articulação entre a comunidade e a escola. Essa epistemologia compreende a prática pedagógica enquanto práxis na construção de um projeto de campo na humanização, reprodução e perpetuação dos povos do campo enquanto coletivos de direitos.

A prática pedagógica requer escuta e investigações para compreender os processos dos estudantes e auxiliar enquanto acompanha seu desenvolvimento, bem como enfatiza o fortalecimento de um elo entre escola e comunidade para uma educação que dialogue com os saberes dos povos do campo. Abordamos questões que buscam os aspectos fundamentais para uma educação no/do campo de qualidade por parte dos respondentes, como expõe Violeta:

Para uma boa educação do campo devemos sobretudo respeitar a vida e a cultura das pessoas que fazem parte desse espaço. É importante que o que se aprende na escola se entrelace com o dia a dia no campo. Também acho importante que professores possam ter acesso a formação continuada para que estejam reparados para lidar com as dificuldades da zona rural, como transporte e falta de estrutura. E, por fim, a escola deve caminhar junto com a comunidade, ouvindo e valorizando quem faz parte dela.

Margarida destacou que:

“Conhecer os documentos que assegura essa educação, conhecer os indivíduos e suas necessidades, para criar um plano condizente com o que precisa ser aprendido”. A bolsista aponta os aspectos para uma educação contextualizada de qualidade, como conhecer os indivíduos e, sobre isso, Evangelista (2017, p. 32) indica que:

A escola do campo tem raça/cor[...], ela tem uma classe, é constituída por pobres, filhos e filhas de pequenos/as agricultores/as, de assalariados/as, de assentados/as, de seringueiros, extrativistas, de marisqueiros/as, de pescadores/as, de contratistas, de meeiros/as, de agricultores/as familiares. E essas pessoas trazem consigo marcas históricas, sociais, culturais e religiosas bastante diversas que impactam profundamente o processo de escolarização”.

A composição sociocultural da escola no/do campo revela que não é um espaço homogêneo, é composta por indivíduos de distintas classes, raças e raízes culturais, trazendo um contexto histórico significativo. Ao realçar a multiplicidade dos sujeitos que integram a escola, reforça-se a importância de uma educação que ultrapasse os modelos urbanos convencionais. Essa diversidade apresenta demandas que requerem da escola e dos

educadores uma abordagem pedagógica atenta, contextualizada e plural, propícia a interagir com as diversas vivências, crenças e práticas sociais presentes na região. O percurso de aprendizado precisa trabalhar a valorização e fortalecimento dessas inúmeras identidades, fomentando a construção da cidadania e da equidade social.

Quanto às mudanças de percepção acerca da educação no/do campo, ao serem indagados, os bolsistas trazem em seus relatos alguns aspectos, como Jasmim, que respondeu:

Sim, após minha participação no projeto, percebi uma mudança significativa na minha visão sobre a educação no/do campo. Passei a compreender que a educação nesse contexto vai muito além da simples transmissão de conteúdos, ela exige uma abordagem contextualizada, sensível às particularidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais. Hoje, vejo a Escola do Campo como um espaço político e de resistência, onde a valorização dos saberes locais, a escuta e o respeito às vivências dos estudantes são essenciais para promover uma aprendizagem mais significativa, emancipatória e alinhada às lutas e identidades dessas comunidades.

A respondente apresenta mudanças significativas em sua perspectiva, decorrentes da participação no projeto. Passa a considerar a escola no/do campo como espaço político e de resistência, valorizando os saberes locais, como as experiências dos educandos.

A bolsista Violeta comenta:

“Sim. Eu nutria uma imagem bem distorcida e equivocada da educação no campo. Através do projeto pude entender que nem sempre o que pensamos é na prática”.

A participante Tulipa afirma que:

“Sim. Minha visão do campo ficou mais fundamentada e conceituada, e antes era um pouco artificial”.

Em seu contexto histórico, a educação no/do campo foi percebida como restrita e atrasada em relação à urbana, ignorando a rica diversidade dos sujeitos do campo, considerando que: “a educação das cidades era levada para o meio rural, mas de maneira precarizada, sem qualquer preocupação com a identidade e a cultura do campo, destacando mais uma problemática” (Barbosa *et al.*, 2025, p. 3). Esse fato cria um pensamento pré-concebido nos modelos de ensino urbanos levados para o campo, sem uma contextualização que pense a cultura dos povos do campo, apenas transmite os conhecimentos sem a preocupação de adequá-los aos contextos dos educandos. O campo é visto como um “espaço de atraso” e “inferior”. Esse estereótipo não apenas ignora, mas desvaloriza as diversidades culturais do campo, desconsidera os conhecimentos ancestrais, costumes da população e organizações sociais.

Portanto, a respondente demonstra uma mudança em sua perspectiva, bem como, o valor da experiência e vivenciar a prática possibilitou um real conhecimento sobre esta modalidade de ensino, expandindo a compreensão e quebrando estereótipos preconcebidos neste cenário educacional.

4.4 Reflexões acerca do programa de licenciatura/PROLICEN na formação inicial dos bolsistas

Neste subcapítulo, faremos reflexões acerca do projeto na formação de seus bolsistas. Os respondentes trazem afirmações sobre a contextualização das ações desenvolvidas, como também suas contribuições para a formação inicial. Os informantes foram indagados sobre sua experiência ao contextualizar as práticas durante o andamento do projeto. No relato da participante, Jasmim afirma que foi uma experiência enriquecedora e gratificante:

Foi rica, melhorando futuramente meu desempenho como profissional da educação. Foi uma experiência enriquecedora e gratificante. As trocas de experiências com outros colegas estudantes, professores coordenadores do projeto, e com os professores e alunos das escolas do campo foram fundamentais para o fortalecimento da minha formação de pedagogo.

Desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas como bolsistas do projeto foi uma experiência enriquecedora, que demandou sensibilidade, criatividade e diálogo constante com a realidade dos estudantes do campo, ao planejar atividades como leitura, escrita, matemática aplicada ao cotidiano e atividades culturais, buscamos sempre relacionar o conteúdo às experiências, saberes e valorizando a cultura local. Essa perspectiva me levou a utilizar recursos diversificados, como músicas, contações de histórias, jogos pedagógicos, rodas de conversa e atividades artesanais, tudo voltado a fortalecer a identidade camponesa e promover uma aprendizagem significativa. Além disso, essa prática me exigiu uma escuta ativa, para compreender as necessidades e particularidades de cada turma, e uma postura de abertura para ajustar as ações conforme o contexto, contribuindo para uma educação mais emancipadora e interligada às realidades do campo.

Para o participante Lírio, também foi uma experiência positiva:

“Foi rica, melhorando futuramente meu desempenho como profissional da educação”.

A participante Margarida expõe sua vivência em contextualizar as práticas:

Foi desafiadora. Considero que a falta de uma observação e pesquisa com professores e estudantes sobre onde eles estavam inseridos, dificultou em entender o que realmente era necessário naquele momento. (...) Entendo que mesmo contextualizando os conteúdos, parecia que alguns estavam criando ainda mais esteriótipos sobre a comunidade rural.

A bolsista Margarida comenta sua vivência e traz críticas relevantes para possíveis melhorias no desenvolvimento do projeto, como um momento destinado para observação, pesquisa e diálogo com os profissionais da escola para compreender o contexto em que os educandos estão inseridos, como turmas multisseriadas, aspectos sociais, econômicos, dentre outros, para desenvolver uma prática significativa sem criar estereótipos. Considerando que a universidade não está preparada para lidar com situações como a multisseriação, caracterizada por Santos (2016) como uma organização de várias séries/anos em diferentes faixas etárias em uma única sala de aula, sob responsabilidade de um professor.

De acordo com Marconi e Lakatos (2017, p. 224), apontam a observação como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utilizam os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. A observação é uma ferramenta que possibilita a aproximação do fenômeno em estudo, permitindo compreender os comportamentos, necessidades, contexto, entre outros aspectos.

Como mencionado pela respondente, a ausência de uma pesquisa para entender e interpretar o contexto em que esses educandos estão inseridos dificultou a compreensão naquele momento. Faz-se importante adotar a proposta de Brandão e Borges (2008), que sustenta a ideia de que a pesquisa participante busca uma compreensão aprofundada da cultura, comportamento e dinâmicas sociais, por meio da participação direta nas atividades e interações do grupo. Permitindo uma visão completa das experiências vivenciadas ao envolver-se ativamente nas relações do grupo.

Os relatos dos colaboradores da pesquisa foram positivos em relação à experiência de atividades contextualizadas que possibilitaram o fortalecimento das ações. As menções dos participantes destacaram as contribuições significativas em atuar no projeto de ensino que lhes proporcionou o desenvolvimento de práticas contextualizadas. Ao mencionarem “enriquecedora e gratificante”, evidenciam os impactos do projeto no desenvolvimento dos licenciados enquanto educadores. Visto que expõe a relação de diálogo entre os bolsistas, professores da educação básica e coordenadores do projeto, a interação dos envolvidos nesse objetivo é o ponto de partida para fortalecer vínculos, estreitando os laços entre universidade e escola no/do campo, como mencionado por Santos e Batista (2017, p. 44):

O diálogo é um instrumento fundamental para a comunicação entre os/as sujeitos/as. Sendo este um processo que se constitui através da comunicação entre as pessoas, através de informações codificadas na relação entre os/as sujeitos/as e o mundo em que vivem, são expressões estabelecidas entre os/as sujeitos/as em relação com a natureza e entre si (...).

Santos e Batista (2017) destacam a importância da conversa como ferramenta para a troca de conhecimentos entre as pessoas. A conversa é vista como um caminho de interação entre os indivíduos e como eles se relacionam com o mundo, possibilitando a manifestação, o compartilhamento e a criação conjunta de saberes. Na educação no/do campo, o diálogo é uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento em grupo, permitindo compreender as vivências dos sujeitos.

Ao refletir sobre o Programa de Licenciatura/PROLICEN observamos perspectivas distintas que abrangeram as discussões voltadas ao ponto de partida dessa pesquisa: investigar em quais aspectos o Projeto: As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo: possibilidades e fortalecimento de suas práticas pedagógicas, contribuiu para a formação de seus bolsistas licenciados em pedagogia. O PROLICEN surge para aprimorar a formação inicial dos estudantes de licenciatura, “isso significa que a formação de professores precisa estar alinhada às demandas, desafios e adversidades que permeiam a realidade campesina” (Barbosa *et al.*, 2025, p. 4-5), fomentando uma parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas da rede pública. A partir das parcerias firmadas, o projeto possibilita os primeiros passos práticos enquanto licenciandos em pedagogia, unindo teoria e prática enquanto desenvolvem sua formação inicial, planejamento, diálogo com os profissionais da escola e as ações.

A fala das flores demonstrou que seus interesses partiram do desejo de conhecer as especificidades e vivenciar práticas, que foram estimuladas no decorrer do curso. Reforçaram a importância de considerar o contexto dos povos do campo para fortalecer a identidade desses sujeitos, como a oportunidade de constituir conhecimentos acerca da construção de uma educação que reconhecesse o espaço escolar como campo emancipatório e crítico, criando possibilidades para práticas pedagógicas significativas. Esse conjunto de colaborações debatidas pelas flores refletiu no vínculo entre teoria e prática na formação dos licenciados em Pedagogia, que analisou aspectos fundamentais para a formação de educadores para atuarem com essa modalidade de ensino.

A partir da fala das flores, compreendeu-se que o projeto contribuiu integralmente na formação dos participantes, tanto do aspecto teórico quanto prático. Logo, a inserção dos futuros educadores em escolas do campo proporciona experiências práticas, expondo-os aos

desafios e possibilidades do cotidiano escolar específico da escola do campo, permitindo o aprofundamento na área e a compreensão das especificidades dessa modalidade, como questões sociais, culturais e pedagógicas no local em que estão inseridos. Essa vivência promove uma reflexão sobre a prática do ensino, estimulando a revisão dos conhecimentos adquiridos na universidade à luz das necessidades do ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a investigação, percebemos que a educação no/do campo é um território de resistência e diversidade cultural, no qual seu contexto histórico requer respeito às especificidades dos povos do campo. Um educador que possui uma formação inicial aprofundada na área desenvolverá uma prática que dialoga com as particularidades dos educandos, promovendo um espaço interativo enquanto consolida novos conhecimentos. Esses elementos que os indivíduos trazem são cruciais para o educador compreender as particularidades desse grupo. Refletir sobre essas questões significa que o conhecimento dos povos do campo é moldado em suas vivências diárias, espelhando sua realidade a partir do lugar onde vivem.

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar em quais aspectos o Projeto: As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo: possibilidades e fortalecimento de suas práticas pedagógicas, contribuiu para a formação de seus bolsistas licenciados em pedagogia. Com base nos resultados encontrados no desenvolvimento da pesquisa, pode-se indicar que os objetivos propostos foram alcançados. O trabalho conseguiu analisar as contribuições do projeto para a formação de seus bolsistas. Mostra que as principais contribuições discutidas pelos participantes foram o aprofundamento nos documentos norteadores e experiências práticas nas ações desenvolvidas nas escolas do campo.

O estudo pretendeu, por meio de um questionário, constituir os dados com seis participantes, sendo dois voluntários e quatro bolsistas das edições anteriores do projeto. O questionário permitiu que os participantes respondessem em um horário propício da jornada de estudo ou trabalho durante o período de pesquisa. Essa ferramenta foi o caminho para o encontro com os dados que buscamos.

Em relação aos principais resultados sobre as contribuições do projeto, destacam-se a experiência prática na educação no/do campo, formação inicial, aprofundamento nas políticas educacionais e mudança na percepção sobre a educação no/do campo. Chegamos a essa conclusão a partir do relato das flores, que apresentaram suas perspectivas em relação às suas experiências individuais vivenciadas no projeto. Em relação aos documentos discutidos na formação inicial, é importante ressaltar que já os conheciam brevemente por meio de componentes curriculares ofertados no curso de Licenciatura em Pedagogia. Mencionaram suas motivações em participar do projeto, como a identificação, afetividade e interesse pela área de atuação. Apontaram que a atuação no projeto contribuiu para a compreensão teórica e

prática da educação no/do campo, como relatado por Margarida. Além de uma mudança em suas percepções sobre a modalidade de ensino, tornando-se uma visão mais fundamentada da realidade que possibilitou a quebra de estereótipos, como discutido por Tulipa e Violeta.

Os participantes, após o projeto, saem com um arcabouço teórico e metodológico que possibilitou desenvolver ações partindo das especificidades dos sujeitos do campo.

Referente às contribuições teóricas da pesquisa, são úteis para futuras pesquisas/estudos e discussões conectadas às contribuições de um projeto de ensino para a formação inicial de seus bolsistas na perspectiva da educação no/do campo. Participar de projetos de ensino, pesquisa ou extensão ofertados pela UFPB é crucial para a formação integral e profissional dos estudantes. Esses programas proporcionam um aprendizado aprofundado da área em estudo, viabilizando uma experiência singular enquanto se aproxima da sociedade e contribui para uma transformação social. A atuação em projetos de ensino auxilia na construção do conhecimento acadêmico de maneira dinâmica, vivenciando desafios profissionais e sociais de maneira ética e responsável. O engajamento em projetos agrega à formação de profissionais mais críticos e conscientes de seu papel social. Essa experiência expande a visão acadêmica e pessoal, formando os estudantes para impactarem positivamente a sociedade. O PROLICEN impactou positivamente na formação inicial de seus participantes, que, após o projeto, possuem conhecimento acerca das especificidades da educação no/do campo, suporte teórico e metodológico para trabalhar as necessidades que surgirem, marcando significativamente a vida dos bolsistas.

Esta pesquisa colabora especialmente para aquelas investigações ligadas à formação inicial para a educação no/do campo, fortalecendo o conhecimento pedagógico, incentivando análises críticas que direcionam abordagens de ensino e ações no cenário educativo, expandindo a compreensão sobre as características, desafios e oportunidades da educação no contexto do campo e sua relação com as políticas governamentais e as leis em vigor.

Quanto às limitações da pesquisa, por meio da metodologia proposta, poderiam ter sido coletadas informações com maior número de participantes, ampliando a discussão e trazendo diferentes perspectivas. Em contrapartida, essa escolha por um grupo menor permitiu focar em uma análise mais detalhada e cuidadosa, o que contribuiu para uma compreensão mais profunda das vivências e opiniões dos bolsistas. Sobre as limitações relacionadas ao projeto, como a duração de oito meses e a ausência de observações, a carência desses fatores influencia em seu desenvolvimento. Para o aprimoramento, sugerimos a expansão do tempo das atividades e a inclusão de um período de observações para as edições futuras.

Portanto, futuras investigações poderão ampliar a pesquisa sobre a temática, contribuindo para estender a discussão sobre a formação inicial de educadores. Sugerimos uma coleta de dados com maior número de participantes para expandir os resultados da investigação, com o intuito de obter uma visão mais abrangente das contribuições mencionadas pelos participantes do estudo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. **Luzes da Instrução para o Brasil Rural dos anos de 1930.** O Público e o Privado, Fortaleza, v. 5, n. 10, jul.dez, p. 35–56, 2007. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2342>. Acesso em: 27 de jul de 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 20. de maio. 2025.

BARBOSA, Esther Marciano; BUZELI, Dulce Batista Chaves; DUARTE, Luciana Cândida; RAMOS, Carlla Barbosa de Moraes; CRUZ, Fabíola Peres da; SANTOS, Luiza Rodrigues dos. **Formação de professores do campo e políticas públicas:** desafios e propostas. Anais Congresso de Educação, Interdisciplinaridade e Práticas Escolares, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 01–07, 2025. DOI: 10.56579/eduinterpe.v1i2.2258. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/eduinterp/article/view/2258>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, 2008. DOI: 10.14393/REP-2007-19988. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília: 2010.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.** CNE/MEC, Brasília, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 de ago de 2025.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CARDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo:** Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

EVANGELISTA, José Carlos Sena. **O direito à educação no campo: superando as desigualdades.** Curitiba: Appris, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25º. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições Sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set/dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i393615>.

HYPOLITTO, Dinéia. O professor como profissional reflexivo. **Revista Integração–ensino–pesquisa–extensão**. São Paulo: USJT, n. 18, 1999.

MARCONI. Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologias científica. ed 8. São Paulo: Atlas, 2017.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília, DF: Universa, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. O Campo da Educação do Campo. In: Molina; De Jesus (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 32-52.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo?. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 150–168, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639696. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>. Acesso em: 13 jul. 2025.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Como fazer pesquisa ação?**, 2000 [em linha]. set. 2011.

SANTOS, Conceição Pereira dos; BATISTA; Maria do Socorro Xavier. **Educação popular na perspectiva de Paulo Freire**: emancipação e autonomia. in SCOCUGLIA, Afonso Celso; COSTA, Luciélio Marinho (org.). Histórias da educação popular do tempo presente. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. p. 39-57.

SANTOS, Fábio Josué dos. Números esquecidos, realidade invisível: uma geografia internacional das escolas multisseriadas. in CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela (org.). **Educação e cidadania**. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 873- 890. Disponível em: <https://www.dropbox.com/scl/fi/j4m7xe5bkozm1dcpl3o15/ebook-2.pdf?rlkey=bfqb83xffp7p34y30hgnuizk9&e=1&dl=0> . Acesso em: 13 de set de 2025.

SILVA, André Luiz Batista da. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistência a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, n. 1, p. e112, 9 abr. 2020.

SILVA, Fabiano Neves; VIANA, Ana Karina Porto; SANTOS, Arlete Ramos dos; Práticas pedagógica e formação de professores do campo: aspectos identitários da realidade campesina. In: SANTOS, Arlete Ramos dos; SILVA, Higro Souza; BRITO, Valéria Souza Lima; CRUZ, Queziane Martins da. (org.). **Diálogos sobre políticas e práticas pedagógicas da educação do campo**. Judiaí, SP: Paco, 2025. p. 259-278.

SILVA, Kize Arachelli de Lira. **Concepções e práticas da educação do campo:** um estudo com professores em formação. Natal: IFRN, 2020.

APÊNDICE A – Roteiro de perguntas TCC “Contribuições do projeto para formação inicial de seus bolsistas e voluntários”

1. Informações gerais:

Qual sua faixa etária

☐ 20 a 30

☐ 30 a 40

☐ 40 a 50

☐ 50 a 60

☐ +60

Qual seu gênero?

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Prefere não responder

Qual sua formação acadêmica?

☐ Graduado

☐ especialista

☐ mestrando

☐ doutorando

2. Sobre sua participação no projeto: As Diretrizes Operacionais da Educação básica das Escolas do Campo: possibilidades e fortalecimento de suas práticas pedagógicas

1. Você participou do projeto “As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo”?

☐ Sim, como bolsistas

☐ Sim, como voluntário

2. Há quanto tempo atuou no projeto?

3. Qual foi sua motivação principal para participar do projeto?
4. Antes de atuar no projeto você conhecia os documentos que asseguram a educação no/do campo? Se sim, em que momento você os conheceu?
5. Enquanto atuou no projeto, passou por formação acerca do conhecimento do documento das Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo?
6. Quais contribuições o projeto proporcionou na sua prática pedagógica?
7. Quais aspectos você considera fundamentais para uma educação no/do campo de qualidade?
8. De que forma o projeto contribuiu para sua formação inicial?
9. Você percebeu alguma mudança em sua visão sobre a educação no/do campo após sua participação no projeto? Se sim, descreva brevemente.