



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

DESAFIOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM
ARARA-PB: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO

BANANEIRAS/PB

2026

ANA CLÍCIA SANTOS DE SOUZA

**DESAFIOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM
ARARA-PB: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO**

Artigo apresentado ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal da
Paraíba, Campus III – Bananeiras, como
requisito para a obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Silvânia
Lúcia de Araújo Silva

BANANEIRAS/PB

2026

ANA CLÍCIA SANTOS DE SOUZA

**DESAFIOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM
ARARA-PB: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO**

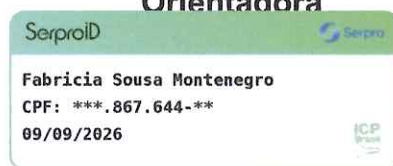
Artigo aprovado em 14/08/26.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 SILVANIA LUCIA DE ARAUJO SILVA
Data: 09/09/2026 07:53:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Silvânia Lúcia de Araújo Silva

Orientadora



Profa. Dra. Fabrícia Sousa Montenegro

Examinador/a Titular

Documento assinado digitalmente
 MARIA DA CONCEICAO FARIAS DA SILVA GURGE
Data: 09/09/2026 13:41:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria da Conceição Farias da S. Gurgel Dutra

Examinador/a Titular

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S729d Souza, Ana Clícia Santos de.

Desafios didático-metodológicos na educação do campo em Arara-PB: Reflexões sobre formação docente e currículo / Ana Clícia Santos de Souza. - Bananeiras, 2026.

32 f.

Orientação: Silvânia Lúcia de Araújo Silva.
TCC (Graduação) - UFPB/CCHSA.

1. Educação do Campo. 2. Desafios
Didático-Metodológicos. I. Silva, Silvânia Lúcia de
Araújo. II. Título.

UFPB/BSMSV/CCHSA

CDU 37 (043)

RESUMO

A Educação do Campo, historicamente construída pela luta de movimentos sociais camponeses, enfrenta desafios de desvalorização e políticas públicas centralizadas que ignoram a vivência local. Este estudo, motivado pela trajetória da pesquisadora, busca analisar os desafios didático-metodológicos enfrentados pelos professores das escolas do campo do município de Arara-PB e suas implicações na formação docente e na estruturação curricular. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-explicativo, adota a pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas, utilizando a Análise de Conteúdo para alinhar a práxis pedagógica às necessidades socioculturais do campo, cujos campos conceituais foram fundamentados com base em autores como Arroyo, Caldart, Molina, Silva, Freire, entre outros. Como resultados, compreende-se que ainda existem desafios para que a Educação do Campo seja desenvolvida de maneira mais próxima das necessidades e características das comunidades. A formação continuada dos professores, a produção de materiais didáticos contextualizados, a valorização dos saberes locais e uma maior autonomia para adaptar o currículo aparecem como aspectos importantes para avançar nesse processo. Conforme os achados, portanto, considera-se que um currículo coerente com a Educação do Campo não precisa deixar de trabalhar os conhecimentos escolares, mas deve estabelecer relações entre esses conhecimentos e a realidade dos estudantes. Pois, de fato, a escola precisa reconhecer que as experiências vividas pelas crianças em suas famílias e comunidades também podem contribuir para a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação do Campo. Desafios Didático-Metodológicos. Currículo. Identidade.

1 INTRODUÇÃO

A educação em seu aspecto mais amplo traz consigo a afirmação constitucional de que ela é um direito de todos, sendo um dever do Estado ofertá-la. Nesse contexto, a educação se caracteriza pela transmissão de conhecimento, visando ao desenvolvimento humano e preparando o sujeito para a vida em sociedade. Além disso, uma educação de qualidade é capaz de transformar a realidade, gerar melhorias na qualidade de vida em todos os sentidos e qualificar o indivíduo para o trabalho. Ao refletir especificamente sobre a Educação do Campo, percebe-se que houve avanços significativos na garantia do direito à educação, porém esta modalidade de ensino, voltada para a população rural, ainda é marcada por desafios e pela insuficiente valorização.

Sob a perspectiva histórica, a Educação do Campo nasce a partir da luta constante dos movimentos sociais camponeses pelo direito à terra e por condições de vida digna. Entretanto, no cenário atual da educação brasileira, é possível perceber que a Educação do Campo vem sendo tratada com meras adaptações da realidade urbana, não sendo vista como uma educação que deve ser pensada e contextualizada para a realidade camponesa, que precisa, necessariamente, focar nos sujeitos de acordo com o espaço em que vivem e constituída a partir da sua participação ativa neste processo, reconhecendo seus saberes, culturas e necessidades. É lamentável notar que esta luta, travada há muito tempo pelos sujeitos do campo que anseiam por seus direitos, ainda enfrentam a falta de reconhecimento e a desvalorização por parte das políticas públicas. É nesse sentido que a Hillesheim (2018) aborda tais questões, com o intuito de desmistificar a verdadeira educação.

Precisamos primeiro reconhecer que educação é reconhecer-se, é ter amor, é comunicar-se, é desenvolver as capacidades humanas, é deixar o aluno aprender porque quer aprender. Em uma verdadeira educação, os alunos devem construir, com auxílio dos professores-educadores, o plano de formação a partir das especificidades regionais (Hillesheim, 2018, p. 15).

Apropriar-se do sentido da educação brasileira é compreender que existem desigualdades sociais que refletem diretamente no ambiente escolar, o que gera um

distanciamento da população, seja ela do campo ou da cidade, de uma estrutura educacional digna, com recursos que garantam de fato um ensino de qualidade, que mantenham o foco nos saberes locais e nas necessidades de cada comunidade, respeitando assim os seus espaços de vivências.

Como afirma Caldart (2002), “é preciso incluir o debate da educação do campo no debate geral sobre educação”. O que vem sendo retratado no Brasil é um discurso vago sobre a Educação do Campo, muito se fala sobre a educação como um direito de todos, mas pouco se concretiza em sua realidade prática nas escolas das comunidades camponesas. É nessa distância entre a teoria legal e a prática pedagógica que nota-se os impactos negativos encontrados no espaço escolar. Com uma perspectiva de mudança a escola poderá ser um espaço com significado e sentido para aqueles que a fazem.

Ao refletir sobre o contexto educacional apresentado, percebe-se a existência de lacunas que precisam ser viabilizadas e transformadas, e neste foco ao qual se dirige este estudo, especialmente na Educação do Campo, um dos quesitos importantes e que se faz necessário destacar é a formação docente, desse modo surgem alguns questionamentos: Como tem sido realizada a formação dos professores que atuam diretamente nas escolas do campo? De que maneira os docentes têm se preparado para o enfrentamento de tais desafios cotidianos? Como é pensado e construído o currículo para estudantes camponeses? É possível afirmar que a formação dos professores, quanto a própria identidade da Educação do Campo, necessita de ajustes estruturais e pedagógicos que estejam alinhadas às reais necessidades dos sujeitos do campo. Como afirma Hillesheim (2018, p. 17):

Precisamos, então, avançar no sentido de falar em múltiplas pedagogias, a fim de entender as práticas pedagógicas e como se apoiam na mesma formação discursiva, o que, no conjunto, constituirá a formação de professores-educadores. [...] Assim, ser um professor-educador do campo contando apenas com uma didática tradicional não basta [...]. Para Miguel Arroyo: 'Esta pode ser uma característica fundamental da educação básica do campo, porque essa é uma característica dos movimentos sociais, ser feitos por sujeitos, valorizar as pessoas, respeitar suas diversidades, seus direitos.' [...] Sem respeitar os espaços do campo e vincular a educação à sua realidade, não é possível pensar na formação dos sujeitos do campo [...]. (Hillesheim, 2018, p. 17).

A partir destas considerações, fica evidente que o modelo de ensino convencional se mostra insuficiente para as complexidades da Educação do Campo, ou seja, é necessária uma reformulação no currículo e na própria formação docente, para que a identidade histórica da comunidade possa estar fortalecida e guiar este planejamento pedagógico, com foco na valorização das pessoas, respeitando sua cultura e necessidades locais.

Diante do cenário relatado, surge a seguinte problemática: De que forma a organização curricular e a formação docente tem interferido na abordagem didática e metodológica na Educação do Campo em escolas municipais de Arara-PB? Sabe-se que a educação passa por mudanças e avanços contínuos, no entanto as políticas de formação e as práticas curriculares muitas vezes ocorrem de forma desconectada da realidade do campo, gerando assim, alterações significativas no processo de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de responder à questão-problema, bem como aos questionamentos apresentados, este trabalho busca analisar os desafios didático-metodológicos enfrentados pelos professores das escolas do campo do município de Arara-PB e suas implicações na formação docente e na estruturação curricular. A intenção, portanto, pauta-se na propositura de reflexões críticas sobre a prática pedagógica. Como objetivos específicos, destacam-se: identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas didáticas que dialoguem com a realidade da Educação do Campo; e discutir como o currículo escolar vigente aborda as especificidades sociais e culturais dos sujeitos do campo.

Sob este aspecto, esta pesquisa se caracteriza quanto à abordagem como um estudo de natureza qualitativa, focando na compreensão de realidades complexas e nas percepções dos professores; quanto aos objetivos, ele é de natureza descritiva e explicativa, já que descreve os desafios e discute as razões por trás deles; e quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo, envolvendo a coleta de dados diretamente no ambiente onde os fenômenos ocorrem, cujas falas advindas da entrevista semiestruturada serão analisadas através do procedimento de “Análise de Conteúdo”.

O interesse nesta temática se respalda na necessidade de, por meio da investigação científica, compreender e intervir nos desafios didático-metodológicos que permeiam a Educação do Campo. O empenho nesse estudo surge na urgência

de refletir acerca da formação docente e das matrizes curriculares, focado em buscar caminhos que valorizem os saberes locais e promovam uma práxis pedagógica que esteja vinculada e contextualizada a realidade dos sujeitos do campo. Ao mesmo tempo, reivindica o direito da pesquisadora que, como estudante em formação que trabalha em escola do campo, entende a necessidade de uma prática pedagógica articulada a um currículo que, advinda de uma boa formação, seja coerente com a realidade campesina.

Este artigo está organizado em seções. A primeira corresponde ao contexto introdutório, quando são apresentados a contextualização do tema, a problemática, a justificativa e os objetivos da pesquisa. Na segunda seção, desenvolve-se a fundamentação teórica, abordando a Educação do Campo, a formação docente e o currículo. Em seguida, apresenta-se o trajeto metodológico, descrevendo os procedimentos adotados para a realização da pesquisa. Posteriormente, são expostas as análises e discussões, construídas a partir da pesquisa realizada e do relato de experiência da pesquisadora. Por fim, apresentam-se as considerações finais, retomando os principais resultados e as reflexões decorrentes do estudo.

Espera-se, enfim, que este estudo forneça subsídios teóricos e práticos que colaborem para a superação de visões urbanocêntricas no ambiente escolar, evidenciando caminhos para a construção de um currículo efetivamente contextualizado e para o fortalecimento da identidade camponesa.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO

Esta seção apresenta a fundamentação teórica da pesquisa, abordando aspectos relacionados à Educação do Campo, à formação docente e ao currículo, elementos fundamentais para a compreensão dos desafios didático-metodológicos vivenciados nas escolas do campo. Para essa discussão, toma-se como base o pensamento de autores como Roseli Salete Caldart, Miguel Arroyo e Mônica Molina, entre outros, cujas contribuições evidenciam a importância de uma educação comprometida com a realidade, a identidade e os direitos dos povos do campo.

Inicialmente, torna-se necessário compreender o percurso histórico da Educação do Campo no Brasil, marcado pelas lutas dos movimentos sociais em defesa do direito à educação e pelo reconhecimento das especificidades das populações camponesas, constituindo o ponto de partida para a compreensão dos princípios que fundamentam essa modalidade de ensino e de sua relação com a formação docente e o currículo.

2.1 A Educação do Campo no Brasil e a Formação Docente para a realidade Camponesa

A compreensão acerca da Educação do Campo exige o resgate de sua trajetória histórica, marcada pela luta dos povos do campo pela garantia do direito a educação. Esse processo esteve diretamente relacionado a organização dos trabalhadores rurais, dos movimentos sociais e de diversas entidades que reivindicavam políticas públicas capazes de reconhecer as especificidades do campo, os assegurando de uma educação voltada as suas realidades (Molina, 2006).

A Educação do Campo surge como resultado de um percurso histórico de mobilizações sociais que possibilitou importantes conquistas para a população camponesa, quando se mantiveram fortalecidos pela atuação dos movimentos sociais, esses sujeitos passaram a reivindicar não apenas o acesso à escolarização, mas também uma proposta educativa comprometida com a valorização da cultura, do trabalho, dos saberes e das formas de vida presentes no campo (Caldart, 2004).

Conforme afirma Caldart (2004, 2012), a Educação do Campo nasce do protagonismo dos movimentos sociais camponeses, que passaram a defender uma educação construída a partir das necessidades, da identidade, dos saberes e dos direitos dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, rompendo com a lógica de uma educação pensada apenas para o meio rural.

A Educação do Campo não nasceu de uma reflexão puramente teórica e acadêmica; nasceu da prática de sujeitos que se colocaram em movimento de luta social por seus direitos, a começar pelo direito à terra e à vida digna no campo (Caldart, 2012, p. 261).

Para compreender o surgimento dessa nova concepção educativa, torna-se necessário analisar o modelo que historicamente predominou nas áreas rurais brasileiras: a Educação Rural. Durante muitos anos, essa modalidade esteve fundamentada em uma perspectiva assistencialista e urbanocêntrica, tomando a escola da cidade como referência e propondo apenas meras adaptações para atender às populações rurais. Dessa forma, desconsideravam-se as especificidades culturais, sociais, econômicas e produtivas do campo, bem como os conhecimentos produzidos pelos próprios sujeitos camponeses. Conforme observa Caldart (2002, p. 43-44), os legisladores não conseguiam romper com o paradigma urbanocêntrico, mantendo a cidade como referência para a organização da educação e propondo apenas ajustes para sua implementação no espaço rural.

Neste contexto, o uso recorrente da ideia de “adaptação” evidencia que o campo ainda não era reconhecido como um território produtor de conhecimentos, cultura e identidade próprios, mas como um espaço que deveria se adequar ao modelo urbano. Essa perspectiva também se refletia na educação profissional destinada às populações rurais, que permanecia restrita a uma formação voltada para atividades agrícolas tradicionais, mantendo uma visão limitada das possibilidades de desenvolvimento do campo.

Com foco na busca por melhorias e diante dessas limitações, os movimentos sociais passaram a reivindicar uma nova concepção de educação, comprometida com a valorização da identidade, da cultura, dos saberes e dos direitos dos povos do campo, dando origem ao movimento nacional em defesa da Educação do Campo (Caldart, 2002).

Um marco histórico e político decisivo para a consolidação desse movimento foi a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, seguido da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Esses eventos reuniram movimentos sociais, universidades, organizações da sociedade civil e representantes do poder público, fortalecendo o debate acerca da necessidade de construção de políticas públicas específicas para a educação dos povos do campo. A partir desse processo, a Educação do Campo passou a se consolidar como um projeto político-pedagógico comprometido com a garantia do direito à educação, com a valorização das

identidades camponesas e com a construção de uma escola vinculada às realidades, aos saberes e às lutas dos sujeitos do campo (Caldart, 2004).

A consolidação da Educação do Campo como um projeto político-pedagógico também evidenciou a necessidade de repensar a formação dos educadores que atuam nesse contexto. Afinal, uma proposta educativa comprometida com a valorização das identidades, dos saberes e das especificidades dos povos do campo exige profissionais preparados para compreender essa realidade e desenvolver práticas pedagógicas coerentes com seus princípios e objetivos.

Pelo exposto, a formação docente deixa de ser compreendida apenas como um processo de qualificação técnica e passa a constituir um elemento essencial para a efetivação do direito à educação no campo, sendo amplamente discutida por autores como Mônica Molina, que ressaltam a importância de uma formação inicial e continuada articulada às demandas e às vivências das comunidades camponesas.

A formação de professores, portanto, não deve ser compreendida como um processo restrito à formação inicial, mas como um percurso permanente de construção e reconstrução de saberes. Conforme destaca Ferreira (2013), a formação docente constitui um movimento contínuo, no qual a base formativa inicial é constantemente ampliada por meio da pesquisa, da reflexão sobre a prática e do trabalho coletivo entre professores, estudantes e instituições formadoras. Essa perspectiva evidencia que o desenvolvimento profissional do educador ocorre ao longo de toda a sua trajetória, acompanhando as transformações sociais e as demandas educacionais.

No contexto da Educação do Campo, essa necessidade torna-se ainda mais evidente. As especificidades das comunidades camponesas, bem como os desafios sociais, culturais, econômicos e políticos presentes nesses territórios, exigem uma formação docente que ultrapasse os conhecimentos pedagógicos tradicionais. De acordo com Molina (2014), o educador do campo precisa possuir uma formação ampla, capaz de oferecer condições teóricas e práticas para desconstruir concepções historicamente construídas sobre a escola rural e compreender a complexidade da realidade contemporânea do campo. Para a autora, essa formação deve possibilitar ao professor interpretar criticamente as transformações que atingem os territórios rurais e desenvolver práticas educativas comprometidas com a valorização dos sujeitos, da cultura e dos modos de vida do campo.

Dito isto, a formação docente assume um papel estratégico na consolidação da Educação do Campo, pois possibilita que o professor atue como mediador de conhecimentos e agente de transformação social, desenvolvendo práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a garantia do direito à educação, o fortalecimento das identidades camponesas e a construção de uma escola que dialogue com a realidade vivenciada pelas comunidades do campo.

Para encerrar este texto, ressalta-se que consolidação de uma verdadeira Educação do Campo depende, indissociavelmente, da superação do abismo entre o discurso legal e a realidade prática das salas de aula. Investir na formação continuada dos professores e na reestruturação de currículos integrados e contextualizados não é apenas uma necessidade técnica, mas um ato de reparação histórica. Somente por meio de uma formação docente que reconheça o campo como território de vida, cultura e produção de conhecimento será possível assegurar aos sujeitos camponeses o direito a uma educação pública digna, emancipatória e socialmente referenciada.

2.2 Desafios do Currículo Escolar e as especificidades socioculturais dos Sujeitos do Campo

A compreensão do currículo escolar constitui uma questão fundamental para pensar os processos educativos, uma vez que sua função ultrapassa a organização de conteúdos e disciplinas a serem desenvolvidos no decorrer do processo de escolarização, além disso o currículo envolve escolhas acerca dos conhecimentos que serão considerados importantes para a formação dos sujeitos, bem como as concepções de sociedade, cultura, conhecimento e educação que orientam essas escolhas. Nessa perspectiva, discutir currículo significa também questionar quais conhecimentos são concordados pela escola, quais experiências são valorizadas e quais sujeitos e culturas encontram espaço no processo educativo.

Silva (2003), ao discutir as teorias do currículo, evidencia que a questão curricular não pode ser reduzida à pergunta sobre quais conteúdos devem ser ensinados, mas torna-se necessário compreender também por que determinados conhecimentos são selecionados e outros não, considerando que toda seleção curricular envolve concepções e interesses presentes na sociedade. Dessa forma, o

currículo não constitui uma construção neutra, pois aquilo que é escolhido para compor os conhecimentos escolares está relacionado às relações sociais, culturais e de poder que atravessam a educação, então é a partir dessa compreensão, que o currículo pode ser entendido como uma construção social que produz significados e participa da formação dos sujeitos.

[...] o currículo estabelece e dá sentido ao compromisso com a formação do cidadão e da pessoa humana para um tipo de sociedade; porque revela a intencionalidade da formação e os compromissos deste profissional com um tipo de sociedade (Silva, 2003, p. 38).

Ao selecionar determinados conhecimentos, a escola também contribui para estabelecer aquilo que será reconhecido como legítimo no processo educativo, assim, o currículo não apenas transmite conhecimentos, mas também participa da construção de determinadas maneiras de compreender o mundo e de compreender a si próprio. É nesse sentido que Silva (2003) aproxima a discussão curricular das questões de identidade e diferença, destacando que o currículo está relacionado à produção das identidades dos educandos. Ademais, a relação entre currículo e identidade se torna ainda mais significativa diante da diversidade social e cultural presente no espaço escolar, pois os estudantes possuem histórias, experiências, conhecimentos e formas de compreender a realidade construídas nos diferentes espaços sociais dos quais eles vivem. A família, a comunidade, o trabalho, as manifestações culturais e as relações no cotidiano podem constituir experiências que favorecem a formação das identidades.

O currículo é um lugar de produção de identidade e de subjetividade. No currículo se produzem identidades sociais, se produzem identidades culturais. O currículo não apenas transmite conhecimento; ele produz e constrói identidades (Silva, 2003, p. 15).

Por outro lado, reconhecer a diversidade cultural no currículo não significa abandonar os conhecimentos científicos e sistematizados, mas trata-se de compreender que o processo educativo pode estabelecer relações entre diferentes formas de conhecimento, permitindo que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade sem que, para isso, precisem negar suas próprias experiências culturais, e assim o currículo pode

constituir um espaço de diálogo entre os conhecimentos escolares e as diferentes realidades sociais dos sujeitos. Por isso, tensiona-se: Como é pensado e construído o currículo para estudantes camponeses?

De fato, esta discussão assume uma dimensão particular quando se trata da Educação do Campo, pois os sujeitos que vivem no campo possuem formas próprias de organização da vida social, cultural e produtiva, construídas historicamente nas relações estabelecidas com a terra, com o trabalho, com a comunidade e com as gerações que os antecederam. Portanto, pensar o currículo para as escolas do campo exige reconhecer que o campo não é apenas um espaço geográfico no qual a escola está localizada, mas um território constituído por sujeitos, histórias, culturas, saberes e identidades.

É justamente nessa direção que as contribuições de Arroyo e Fernandes (1999) se tornam fundamentais, quando ao discutir uma proposta de educação básica do campo, o autor problematiza a tendência de pensar as políticas educacionais e os currículos a partir de referências predominantemente urbanas. Segundo os autores, valores, culturas e modos de vida do campo foram muitas vezes tratados como experiências que deveriam ser superadas pela lógica urbano-industrial, fazendo com que políticas e currículos fossem pensados para a cidade e só depois adaptados para as populações do campo.

É importante compreender que a construção de um currículo para a Educação do Campo não pode consistir apenas na realização de pequenas adaptações em uma proposta curricular elaborada para outra realidade, a especificidade da Educação do Campo precisa ser considerada na própria concepção de educação, de currículo e da prática pedagógica (Arroyo, Caldart e Molina, 2011).

A defesa de um currículo contextualizado não pode ser confundida com uma proposta de currículo reduzido, pois ao considerar a realidade do campo isso não significa ensinar menos ou restringir o conhecimento escolar às atividades desenvolvidas pelas famílias e comunidades. Pelo contrário, significa reconhecer essa realidade como ponto de partida para ampliar o acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos, históricos, culturais e sociais produzidos pela humanidade (Arroyo, Caldart e Molina, 2011). Dessa forma, a escola do campo pode contribuir para que os estudantes compreendam tanto a realidade em que vivem quanto as relações mais amplas que constituem a sociedade.

Assim, o currículo escolar, quando pensado a partir das especificidades socioculturais dos sujeitos do campo, pode ultrapassar uma perspectiva que já é prescrita, mas estar ligada a uma dimensão formativa, cultural e social. Trata-se de garantir uma educação que não negue as identidades dos estudantes nem limite os conhecimentos considerados tradicionalmente adequados ao campo, mas que lhes assegure o direito a uma formação ampla, crítica e socialmente significativa (Silva, 2003).

Tal perspectiva, portanto, em conformidade com Arroyo e Fernandes (1999), o currículo da Educação do Campo deve ser construído em diálogo com o contexto social e cultural dos sujeitos, valorizando seus saberes e identidades e, ao mesmo tempo, garantindo o acesso aos conhecimentos necessários para compreender, participar ativamente na transformação da sociedade.

3 TRAJETO METODOLÓGICO: A PESQUISA EDUCACIONAL EM FOCO

A investigação em educação, em especial quando direcionada à Educação do Campo, demanda um desenho metodológico que seja capaz de capturar a complexidade das relações sociais e pedagógicas que se desenvolvem na comunidade escolar. Para responder aos objetivos deste estudo, voltados a analisar os desafios didático-metodológicos e suas implicações na formação docente e no currículo, a presente pesquisa se ancora em uma abordagem qualitativa.

Assim, a fim de responder aos objetivos propostos e compreender as nuances que permeiam o objeto de estudo, esta pesquisa educacional, como já destacado, é de abordagem qualitativa. Conforme apontam Minayo (2001) e Triviños (1987), a investigação qualitativa se debruça sobre o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que permite focar na compreensão de realidades complexas.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 14).

Este modelo de abordagem possibilita captar as percepções dos professores da Educação do Campo em relação aos desafios didático-metodológicos vivenciados no cotidiano escolar, indo além dos dados meramente quantificáveis. Quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se como descritiva e explicativa (Gil, 2008). Assume o caráter descritivo ao mapear e expor detalhadamente os principais desafios pedagógicos e estruturais enfrentados pelos docentes. Simultaneamente, assume contornos explicativos ao buscar compreender e explicar as razões e causas que estão por trás dessas dificuldades, investigando de que maneira as lacunas na formação docente e na organização curricular contribuem para o cenário identificado.

Em relação aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de campo, uma vez que a investigação pressupõe o deslocamento até o ambiente onde os fenômenos ocorrem espontaneamente para a realização da coleta de dados (Lakatos; Marconi, 2003). O principal instrumento utilizado para essa coleta é a entrevista semiestruturada.

A entrevista semiestruturada é aquela em que o entrevistador se apoia num roteiro com perguntas principais, mas goza de liberdade para formular outras perguntas, à medida que a entrevista se desenvolve, em função das respostas do entrevistado (Gil, 2008, p. 115).

Esse recurso possibilita uma escuta atenta dos educadores rurais por meio de um roteiro previamente estruturado, mas que preserva a flexibilidade necessária para que os sujeitos da pesquisa possam expressar suas vivências com autonomia e profundidade. De fato, o roteiro prévio garante o alinhamento aos eixos da pesquisa (desafios, currículo e formação), enquanto a abertura do diálogo permite emergência de relatos espontâneos e fundamentais para a compreensão crítica da Educação do Campo.

Para fins de preservação da identidade dos sujeitos, usou-se códigos alfanuméricos e para as análises das falas, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2011). Essa abordagem metodológica organiza-se em três fases cronológicas essenciais: a pré-análise, que compreende a transcrição e a leitura flutuante dos depoimentos; a exploração do material, etapa na

qual os dados são codificados; e, por fim, o tratamento dos resultados, que envolve a inferência e a interpretação das falas.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 48).

A partir desse refinamento, as respostas dos educadores são agrupadas em categorias temáticas, permitindo que as percepções docentes sobre o currículo, a formação e os desafios didáticos sejam confrontadas de maneira crítica com o referencial teórico adotado na pesquisa.

QUADRO 1: Caracterização dos Sujeitos: Faixa Etária, Formação e Tempo de Trabalho

QUESTÕES	PEC01	PEC02	PEC03
Faixa etária	20 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos
Tempo de atuação na Educação do Campo	1 a 5 anos	6 a 10 anos	Mais de 20 anos
Qual a formação acadêmica?	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Magistério, Licenciatura em Pedagogia e Psicopedagogia
Como ingressou na Educação do Campo?	Iniciei por oportunidade de trabalho e acabei me identificando com a área.	Iniciei por oportunidade de trabalho e acabei me identificando com a área.	Iniciei por oportunidade de trabalho e acabei me identificando com a área.

Fonte: Elaboração Própria, 2026.

Observa-se que a faixa etária indica uma distribuição homogênea entre três gerações distintas de profissionais: de 20 a 29 anos, de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos. Essa pluralidade de idades se reflete diretamente no tempo de atuação na Educação do Campo, que abrange desde docentes em início de carreira (1 a 5 anos de experiência) e profissionais em fase de consolidação (6 a 10 anos) até um perfil veterano, com mais de 20 anos de dedicação à área. Essa composição mista é rica

para o ambiente escolar, pois promove o encontro entre o entusiasmo dos novos professores e a bagagem prática dos mais experientes.

No aspecto da qualificação profissional, há uma forte centralidade na área pedagógica. Todos os sujeitos possuem formação em nível superior na modalidade de Licenciatura em Pedagogia. Nota-se, ainda, trajetórias de formação continuada e diversificada, expressas pelo acúmulo de qualificações que vão desde a base técnica (Magistério) até a especialização em processos de aprendizagem (Psicopedagogia). Essa sólida base educacional indica que o grupo está teoricamente respaldado para lidar com os desafios pedagógicos cotidianos.

O dado mais homogêneo e expressivo do grupo diz respeito à forma de ingresso na Educação do Campo. Para 100% dos entrevistados, a inserção nessa modalidade de ensino ocorreu inicialmente por uma necessidade ou oportunidade de trabalho, e não por uma escolha prévia planejada. Contudo, o fator determinante reside na transformação dessa oportunidade em vocação: todos relatam que, com o tempo de prática, acabaram se identificando com a área. Esse fenômeno demonstra que a Educação do Campo possui uma dinamicidade capaz de engajar e cativar os profissionais que nela ingressam, transformando um mero posto de trabalho em um espaço de compromisso identitário e social. Tais discussões do perfil dos sujeitos serão retomadas na seção das discussões resultados.

Em suma, o trajeto metodológico aqui delineado constitui o suporte analítico necessário para desvelar a realidade investigada a partir da voz de seus próprios atores. A articulação entre a abordagem qualitativa, a pesquisa de campo e o emprego das entrevistas semiestruturadas possibilita um olhar humanizado e aprofundado sobre as práticas pedagógicas rurais. Ademais, as análises seguirão discussões a partir de duas categorias de análise que respondem aos objetivos específicos propostos, quais sejam:

Categoria 1: Desafios Didático-Pedagógicas no Cotidiano da Educação do Campo;

Categoria 2: O Currículo Escolar Vigente e a (In)visibilidade dos Sujeitos do Campo.

Assim, a interpretação das mensagens sob a égide da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) propicia o rigor científico indispensável para que as percepções docentes sejam confrontadas criticamente com a literatura, fornecendo as bases

para as discussões teóricas e práticas que serão apresentadas nos capítulos subsequentes.

4 DESAFIOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISES E DISCUSSÕES

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevista semiestruturado aplicado a três docentes que atuam em uma Escola do Campo, localizada na zona rural da cidade de Arara-PB, buscando compreender suas percepções acerca dos desafios didático-metodológicos presentes no cotidiano escolar, considerando aspectos relacionados à formação docente, ao currículo e às especificidades socioculturais dos sujeitos do campo.

As discussões advindas das respostas através de “Análise de Conteúdo” foram organizadas a partir de núcleos de sentido identificados no conjunto dos depoimentos, estabelecendo-se um diálogo entre as experiências relatadas pelos participantes e as discussões apresentadas no referencial teórico. Os participantes apresentam trajetórias profissionais distintas quanto à faixa etária e ao tempo de atuação na Educação do Campo, como já destaque no contexto metodológico da pesquisa.

O participante PEC01 possui entre 20 e 29 anos e atua há quatro anos; o participante PEC02 possui entre 30 e 39 anos, com seis anos de atuação; e o participante PEC03 possui entre 40 e 49 anos e mais de vinte anos de experiência. Quanto à formação, os três possuem Licenciatura em Pedagogia, sendo que o terceiro participante também possui formação em Magistério e Psicopedagogia. Um aspecto comum entre os participantes é a forma de ingresso na Educação do Campo, os três relataram ter iniciado a atuação nessa área por oportunidade de trabalho e, posteriormente, desenvolvido identificação com esse espaço profissional.

Estes dados iniciais permite observar que a aproximação profissional com a Educação do Campo nem sempre ocorre, necessariamente, a partir de uma escolha inicial por essa modalidade de ensino. A Educação do Campo possui princípios e especificidades que demandam do professor conhecimentos que ultrapassam

aqueles necessários à atuação em uma escola organizada segundo referências urbanas, conforme discutido no referencial teórico, a formação docente constitui dimensão estratégica para a consolidação de uma educação comprometida com os sujeitos do campo, suas culturas, saberes e modos de vida.

Assim, esta seção busca responder aos objetivos específicos a partir de duas categorias de análise, encerrando com um relato de experiência da pesquisadora.

4.1 Desafios Didático-Pedagógicas no Cotidiano da Educação do Campo

A análise dos desafios didático-pedagógicos vivenciados pelos professores que atuam na Educação do Campo constitui uma dimensão central desta pesquisa, uma vez que permite compreender como os princípios discutidos teoricamente estão presentes no cotidiano escolar, para evidenciar isto, foram consideradas as respostas dos três docentes participantes da pesquisa, identificados neste estudo como PEC01, PEC02 e PEC01, códigos alfanuméricos que visam preservar suas identidades.

As questões analisadas buscaram compreender as dificuldades encontradas pelos professores para desenvolver práticas pedagógicas relacionadas à realidade do campo, considerando aspectos como formação docente, planejamento, organização das turmas, materiais didáticos, recursos disponíveis e possibilidades de contextualização dos conteúdos.

Inicialmente, as respostas evidenciam diferentes percepções dos participantes acerca da formação recebida para atuar na Educação do Campo, PEC01 considera que possui respaldo teórico, sobretudo em razão da disciplina de Educação do Campo cursada durante sua formação inicial, na qual teve contato com os movimentos sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e experiências pedagógicas contextualizadas, além disso, o participante destaca ter conhecido propostas de aulas desenvolvidas em espaços diferenciados, como atividades realizadas ao ar livre. Já PEC02, avalia sua formação como parcialmente suficiente, destacando uma distância entre aquilo que é discutido teoricamente e aquilo que é encontrado na prática. Por sua vez, PEC03 atribui grande parte de sua segurança profissional à experiência acumulada ao longo de sua trajetória nas escolas do campo, especialmente diante da realidade das turmas multisseriadas, embora reconheça a necessidade de novas capacitações.

As diferentes respostas permitem perceber que a formação docente aparece como um elemento importante, mas não suficiente, para responder à complexidade do cotidiano da Educação do Campo. Enquanto a formação inicial possibilita o contato com conceitos, princípios e experiências relacionadas a essa modalidade educativa, a prática cotidiana coloca o professor diante de situações que exigem conhecimentos específicos, capacidade de adaptação e constante reflexão sobre sua atuação.

A relação entre teoria e prática aparece de maneira bastante significativa na fala do PEC02, que afirma que “na teoria, é uma coisa, e na prática é totalmente diferente”. Essa percepção dialoga diretamente com a discussão desenvolvida no referencial teórico acerca da formação docente. Conforme Molina (2014), o educador do campo necessita de uma formação ampla, capaz de possibilitar a compreensão crítica das transformações que atingem os territórios rurais e de favorecer o desenvolvimento de práticas comprometidas com os sujeitos, a cultura e os modos de vida do campo. Assim, a formação do professor que atua nesse contexto não pode estar restrita ao domínio de conhecimentos pedagógicos gerais, pois precisa contemplar as especificidades sociais, culturais e educacionais presentes nas comunidades camponesas

Essa constatação reforça a compreensão de que formação e experiência não devem ser vistas como dimensões opostas, pois a experiência cotidiana possibilita ao professor desenvolver conhecimentos específicos sobre seus alunos, sua comunidade e as formas de organização do trabalho pedagógico, enquanto a formação teórica oferece instrumentos para interpretar criticamente essa realidade. Conforme discutido no referencial, a formação docente constitui um processo permanente de construção e reconstrução de saberes, ampliado pela reflexão sobre a prática, pela pesquisa e pelo trabalho coletivo. Desse modo, os resultados sugerem que a formação continuada assume papel importante para que os professores possam repensar suas práticas diante dos desafios encontrados nas escolas do campo. Outro desafio identificado está relacionado à organização das turmas multisseriadas, quando nas respostas aparece a dificuldade de planejar aulas para estudantes de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem. PEC01 aponta diretamente a necessidade de “fazer planos diferentes” diante da realidade das turmas multisseriadas, enquanto o PEC03 destaca que essa organização faz

parte da realidade das escolas do campo e exige experiência para que o professor consiga desenvolver o trabalho pedagógico.

Outro aspecto recorrente nas respostas diz respeito aos materiais didáticos e às propostas pedagógicas previamente elaboradas, PEC01 relata que uma das dificuldades está justamente em receber propostas prontas, sendo necessário uma adequação para aproximá-las da realidade dos estudantes, destacando que não se trata de algo construído pelo próprio professor, mas de uma proposta que chega pronta e precisa ser modificada. A mesma dificuldade aparece quando os participantes avaliam os materiais didáticos disponíveis, um dos docentes reconhece que determinados livros permitem abordar conteúdos relacionados aos animais, à natureza e ao meio ambiente, mas aponta a ausência de materiais especificamente voltados para a agricultura. Outro afirma que os livros utilizados apresentam predominantemente uma realidade urbana, o que dificulta a aproximação com o contexto dos estudantes. O terceiro também reconhece que não existem materiais específicos, embora alguns conteúdos consigam estabelecer alguma relação com a realidade local, destacando: “Não, não temos material voltado. A gente tem conteúdos que batem, né? Combina um pouco a realidade.”

Essa realidade destaca um desafio metodológico importante, onde o professor precisa constantemente estabelecer conexões entre um material que não foi necessariamente produzido para aquela realidade e as experiências concretas dos estudantes, na fala o professor afirma: “Eu acho que o livro é complexo. Eles não abordam a nossa realidade do campo, mas sim aquilo que é da cidade e isso dificulta.”

A dificuldade de contextualização, contudo, não significa que os professores deixem de desenvolver experiências relacionadas ao cotidiano dos estudantes. Pelo contrário, os relatos apresentam diferentes iniciativas nesse sentido. Entre elas, aparecem atividades de plantio, abordagem de plantas, agricultura, colheita e outras experiências relacionadas à realidade campesina. Em uma das experiências relatadas, as crianças participaram de uma atividade de plantio durante a Semana da Água, possibilitando que um conteúdo escolar fosse relacionado a uma prática concreta. Outro participante relata experiências em que procura abordar a realidade dos alunos e afirma não perceber dificuldade em falar sobre a cultura local, justamente porque a escola está inserida naquele contexto. Entretanto, também

aparece a percepção de que determinadas situações do cotidiano dos estudantes já não são necessariamente compartilhadas por todas as crianças, o participante observa, por exemplo, que alguns alunos permanecem muito tempo dentro de casa utilizando o celular e por isso, determinadas referências relacionadas aos animais e à vida no campo já não fazem sentido para eles.

Esse dado é significativo porque demonstra que estar localizado no campo não significa que todos os estudantes tenham as mesmas experiências ou mantenham as mesmas relações com as práticas tradicionalmente associadas ao meio rural, pois a própria realidade das comunidades é dinâmica e se transforma. Dessa forma, o professor precisa conhecer não apenas o território geográfico onde a escola está inserida, mas também as experiências concretas das crianças e suas diferentes formas de relação com esse território. Essa questão se aproxima da perspectiva de Arroyo, que chama atenção para a necessidade de os educadores compreenderem os novos sujeitos que estão se constituindo no campo e as transformações nas relações sociais, culturais e de trabalho. Para o autor, o olhar do educador não deve se limitar à escola, ao currículo ou à metodologia, mas precisa considerar os processos sociais e educativos que estão formando crianças, jovens, adultos e demais sujeitos do campo.

Outro desafio identificado pelos participantes está relacionado às condições materiais e estruturais para o desenvolvimento de projetos pedagógicos. Um dos relatos menciona uma experiência com a construção de uma horta escolar, que embora houvesse espaço disponível e interesse em desenvolver a atividade ao longo do ano, a ausência de estrutura e apoio dificultou a continuidade da proposta. Esse relato evidencia que a realização de práticas contextualizadas não depende exclusivamente da criatividade ou da disposição do professor, mas para que determinadas experiências sejam incorporadas ao cotidiano escolar, são necessárias condições materiais, apoio institucional, planejamento e continuidade. A ausência desses elementos pode fazer com que práticas significativas permaneçam como experiências pontuais, sem se estar como parte permanente do trabalho pedagógico.

A relação entre a organização escolar e a realidade do campo também aparece de maneira expressiva quando os professores são questionados sobre o calendário e a sazonalidade, embora um dos participantes afirme que alguns

conteúdos relacionados à agricultura, como plantio e colheita, são abordados em sala, outro considera que a organização escolar permanece distante da dinâmica do campo.

A situação torna-se ainda mais evidente no relato sobre o período de produção de farinha, quando o participante considera que a escola poderia flexibilizar sua organização para que as crianças participassem daquele momento junto às famílias e, posteriormente, transformasse a experiência em objeto de aprendizagem, inclusive por meio de visitas às casas de farinha. Entretanto, segundo o relato isso não ocorre, pois a escola segue o calendário estabelecido pelo município. A própria experiência narrada pelo participante, ao recordar sua infância, demonstra como essa relação poderia ser diferente, a participação das crianças nas atividades familiares poderia ser reconhecida pela escola como uma experiência capaz de produzir conhecimentos.

A questão também dialoga com a compreensão de Arroyo acerca da necessidade de repensar as estruturas escolares. No texto “Por uma educação básica do campo”, o autor destaca que a construção de uma Educação do Campo exige considerar as matrizes culturais e as experiências sociais presentes no território, reconhecendo que a educação não deve permanecer descolada das práticas concretas vivenciadas pelos sujeitos.

Nesse sentido, os dados da pesquisa demonstram que os desafios didático-pedagógicos não se restringem ao domínio de metodologias pelo professor. Eles estão relacionados a um conjunto de entraves que envolvem formação, planejamento, materiais, organização das turmas, estrutura física, calendário escolar e possibilidades de diálogo com a comunidade, a prática pedagógica contextualizada depende de condições que ultrapassam a ação individual do docente. Além disso, O desafio está em transformar essas iniciativas, muitas vezes individuais e pontuais, em práticas apoiadas pela organização escolar, pela formação docente, pelos materiais pedagógicos e pelas políticas curriculares.

Vale ressaltar o que é apresentado como concepção de Educação do Campo por Caldart (2004), quando afirma que essa perspectiva nasce do protagonismo dos movimentos sociais camponeses e defende uma educação construída a partir das necessidades, da identidade, dos saberes e dos direitos dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Dessa maneira, as práticas pedagógicas precisam ultrapassar

a lógica de uma educação simplesmente localizada no campo e avançar para uma educação efetivamente do campo, comprometida com seus sujeitos.

Portanto, os desafios identificados reforçam a necessidade de compreender a prática docente na Educação do Campo a partir de uma perspectiva que permeie a formação, experiência, condições de trabalho e realidade sociocultural. A construção de práticas didático-pedagógicas contextualizadas exige que o professor tenha não apenas conhecimento sobre os conteúdos escolares, mas também condições para conhecer os sujeitos com os quais trabalha, compreender suas experiências e estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e os saberes produzidos neste espaço.

4.2 Percepções dos professores sobre o Currículo Escolar e a (In)visibilidade dos Sujeitos do Campo

Pensar sobre o currículo escolar é importante para compreender como a realidade dos estudantes do campo é trabalhada dentro da escola, pois o currículo não envolve apenas os conteúdos que devem ser ensinados, mas também os conhecimentos, as culturas e as experiências que são valorizados no processo educativo. Por isso, será compreendido a partir das respostas dos professores participantes da pesquisa, como o currículo utilizado na escola considera as características sociais e culturais dos estudantes que vivem no campo.

As respostas dos professores mostram que a realidade dos alunos está presente em algumas atividades desenvolvidas na escola, mas nem sempre aparece de forma mais presente no currículo que orienta o trabalho docente. Os participantes relatam que conseguem relacionar alguns conteúdos com a vida dos estudantes, porém também apontam dificuldades, principalmente porque os materiais didáticos e algumas orientações curriculares não foram pensados especificamente para a realidade do campo, mas sim para a realidade urbana. Essa questão pode ser relacionada às ideias de Silva (2003), que discute a relação entre currículo e identidade, destacando que o currículo está relacionado à produção das identidades dos educandos. Além disso, ao destacar que a relação entre currículo e identidade se torna ainda mais significativa diante da diversidade social e cultural presente no espaço escolar, pois os estudantes possuem histórias, experiências, conhecimentos

e formas de compreender a realidade construídas nos diferentes espaços sociais dos quais eles vivem.

Pensando nessa relação, podemos perceber que a valorização ou não das experiências dos estudantes do campo dentro do currículo também interfere na forma como eles percebem sua própria realidade. Quando os conhecimentos presentes na comunidade, as atividades desenvolvidas pelas famílias e a cultura local aparecem na escola, os alunos podem perceber que aquilo que faz parte de suas vidas também possui valor e pode ser objeto de aprendizagem.

Nas respostas dos professores, percebe-se que essa valorização ainda acontece de maneira limitada, pois ao serem questionados sobre a presença da cultura, do trabalho e dos saberes locais no currículo, os participantes apresentaram diferentes percepções. Um dos professores afirmou que esses aspectos acabam ficando “em segundo plano”, enquanto outro destacou que eles são trabalhados em alguns momentos, mas não fazem parte de uma prática constante. Também foi apontado que muitas orientações chegam prontas da rede de ensino, dificultando uma maior aproximação com a realidade da comunidade. Essas respostas mostram que a realidade dos estudantes não está totalmente ausente da escola, mas ela aparece em atividades, projetos e na própria prática dos professores, porém, muitas vezes essa aproximação depende da iniciativa do professor e não de uma proposta curricular que já considere as características daquela comunidade.

Essa situação pode ser relacionada ao que Arroyo (2011) discute sobre a Educação do Campo. Para o autor, é necessário reconhecer os sujeitos do campo, suas experiências e suas formas de viver e produzir conhecimentos. A escola não deve tratar os estudantes apenas como alunos que precisam receber os mesmos conteúdos de qualquer outro contexto, mas considerar as experiências que eles trazem de suas famílias e de sua comunidade.

Dessa forma, trabalhar com a realidade do campo não significa apenas falar sobre animais, plantas, agricultura ou outros elementos que costumam ser relacionados ao meio rural. É preciso conhecer os estudantes e compreender quais são as experiências que realmente fazem parte de suas vidas. A falta de materiais mais próximos da realidade dos estudantes faz com que o professor precise adaptar aquilo que recebe. Assim, mesmo quando o livro não apresenta situações próximas à comunidade, o professor procura utilizar exemplos conhecidos pelos alunos e

relacionar o conteúdo com suas experiências. Isso mostra que o professor possui um papel importante na aproximação entre o currículo e a realidade dos estudantes. No entanto, também é preciso pensar até que ponto essa tarefa deve depender somente da iniciativa individual do professor. Quando os materiais e as orientações da escola não consideram suficientemente o contexto do campo, o docente precisa realizar sozinho um trabalho de adaptação que poderia estar previsto na própria organização curricular.

Outro ponto destacado é a participação das famílias como uma possibilidade importante nas respostas, isso porque muitas experiências e conhecimentos que fazem parte da vida dos estudantes estão presentes justamente dentro de suas casas e na comunidade. Atividades relacionadas ao plantio, à colheita, à criação de animais, à produção de alimentos e às práticas culturais podem ser utilizadas como pontos de partida para trabalhar diferentes conteúdos escolares. Um dos professores, por exemplo, mencionou a possibilidade de desenvolver projetos relacionados à agricultura e às frutas, além de realizar visitas à comunidade. Essas propostas mostram que existe interesse em aproximar o currículo daquilo que os estudantes conhecem e vivenciam fora da escola. Essa aproximação também pode contribuir para que a escola valorize os conhecimentos que os alunos já possuem, ele não começa somente quando a criança entra na sala de aula, mas antes disso, ela já possui experiências construídas na família, na comunidade e nas relações que estabelece com o lugar onde vive.

Com efeito, quando essas experiências são consideradas pelo professor, elas podem ajudar na compreensão dos conteúdos escolares. Arroyo (2011) chama atenção justamente para a importância de reconhecer os sujeitos do campo e suas experiências. A escola precisa olhar para essas pessoas não apenas como estudantes, mas como sujeitos que possuem histórias, conhecimentos, culturas e formas próprias de compreender o mundo. Nesse sentido, valorizar o que os alunos trazem de suas comunidades também é uma forma de tornar esses sujeitos mais presentes no currículo.

Para que a realidade do campo seja realmente valorizada é necessário que ela esteja presente no planejamento da escola, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e nas orientações curriculares da rede de ensino. A partir das respostas analisadas, percebe-se que os professores reconhecem a importância de aproximar

o currículo da realidade dos alunos. As sugestões apresentadas, como projetos sobre agricultura, participação das famílias, visitas à comunidade e inclusão de propostas relacionadas ao campo no PPP, mostram que os próprios docentes identificam caminhos para melhorar essa relação.

Essa questão está relacionada ao que Silva (2003) apresenta sobre currículo e identidade, se o currículo ajuda a definir quais conhecimentos são considerados importantes, então também ajuda a definir quais identidades são reconhecidas no espaço escolar. Por isso, quando os conhecimentos e experiências dos sujeitos do campo são pouco valorizados, existe o risco de que os próprios estudantes não reconheçam sua realidade como um conhecimento importante dentro da escola. Da mesma forma, quando a escola valoriza a cultura, o trabalho, os saberes e as experiências da comunidade, ela contribui para fortalecer a relação dos estudantes com o lugar onde vivem e assim o campo deixa de ser visto apenas como o espaço onde a escola está localizada e passa a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem.

A partir dos resultados, portanto, percebe-se que o currículo utilizado na escola pesquisada considera algumas características da realidade dos estudantes, mas ainda apresenta limitações para trabalhar de forma mais constante as especificidades sociais e culturais do campo. As respostas mostram que os professores procuram fazer essa aproximação, mas encontram dificuldades relacionadas aos materiais didáticos, às orientações curriculares e à própria organização da escola.

Desta forma, o segundo objetivo específico desta pesquisa é alcançado ao mostrar que existe uma diferença entre o currículo formal e aquilo que os professores conseguem realizar na prática. Enquanto o currículo oficial apresenta conteúdos gerais, os professores procuram relacioná-los às experiências dos estudantes sempre que possível. Porém, essa relação ainda depende muito das iniciativas individuais e não está presente de maneira suficiente na estrutura curricular.

Portanto, os resultados reforçam a importância de um currículo que esteja mais próximo da realidade social e cultural dos sujeitos do campo, mas isso não significa abandonar os conteúdos escolares, mas relacioná-los com os conhecimentos, as experiências, a cultura e o modo de vida dos estudantes. Um

currículo voltado para a Educação do Campo precisa reconhecer que aquilo que os alunos vivem em suas famílias e comunidades também pode contribuir para sua aprendizagem.

Assim, a escola do campo precisa ser mais do que uma escola localizada em uma comunidade rural, ela precisa considerar o território onde está inserida, ouvir seus sujeitos e valorizar os conhecimentos que fazem parte daquela realidade, neste sentido o currículo pode contribuir para uma educação que faça mais sentido para os estudantes.

4.3 Uma prática docente experienciada: o relato de experiência de uma pedagoga em formação

Minha experiência em uma Escola do Campo teve um papel importante na minha formação enquanto pedagoga, pois me possibilitou conhecer uma realidade escolar diferente daquela com a qual eu havia tido contato anteriormente. Meu ingresso nesse espaço aconteceu de forma inesperada, quando surgiu a oportunidade de ocupar temporariamente a carga horária de uma professora que havia sido aprovada em concurso público. Naquele momento, eu ainda estava no meio da graduação em Pedagogia e possuía experiência anterior em escola particular, mas não havia vivenciado a realidade de uma escola do campo. Ao iniciar essa experiência, percebi que muitas das práticas que eu conhecia precisavam ser repensadas, a organização da turma, o planejamento e o próprio trabalho de alfabetização apresentavam características diferentes daquelas que eu havia vivenciado anteriormente. Por isso, os primeiros meses foram marcados por um processo de adaptação, no qual precisei observar, aprender e buscar maneiras de desenvolver uma prática que atendesse às necessidades dos estudantes e estivesse mais próxima da realidade em que a escola estava inserida.

Após esse primeiro período, permaneci na mesma escola e passei a acompanhar uma turma durante todo o ano letivo, essa continuidade foi muito importante, pois me permitiu acompanhar mais de perto as crianças, suas aprendizagens e suas diferentes necessidades. Ao longo desse processo, fui adquirindo experiências significativas e compreendendo que a prática docente precisa estar aberta às mudanças e às características de cada realidade escolar.

Uma das dificuldades que mais marcou essa experiência foi perceber a falta de materiais e propostas pedagógicas específicos para a realidade do campo, pois muitas atividades e materiais utilizados na escola são elaborados de forma mais geral e apresentam situações mais próximas da realidade urbana. Dessa maneira, cabe ao professor realizar adaptações para que os conteúdos possam fazer sentido para os estudantes, essa necessidade de adaptar constantemente as propostas também mostrou a importância do diálogo com a coordenação pedagógica e da busca por estratégias que aproximem o currículo da realidade da comunidade.

Neste percurso, as dificuldades encontradas contribuíram para minha formação, quando precisei modificar planejamentos, repensar atividades e buscar novas formas de trabalhar com os estudantes. Muitas aprendizagens construídas nesse período não vieram apenas da formação teórica, mas também da convivência diária com as crianças e da necessidade de refletir sobre minha própria prática.

A experiência também transformou minha maneira de compreender a Educação do Campo, o que inicialmente era uma realidade desconhecida passou a fazer parte da minha formação e despertou em mim uma identificação cada vez maior com esse espaço. A prática permitiu compreender de forma mais concreta os desafios relacionados ao currículo, aos materiais, ao planejamento e à necessidade de aproximar o ensino da realidade dos estudantes.

Dessa forma, essa experiência foi muito importante para minha formação como pedagoga, vejo que as dificuldades fizeram parte do processo, mas também contribuíram para que eu desenvolvesse novos conhecimentos e refletisse sobre a prática docente. As vivências construídas na escola do campo passaram a fazer parte da minha trajetória acadêmica e profissional e reforçaram minha compreensão de que uma educação comprometida com os sujeitos do campo precisa considerar suas histórias, seus saberes e sua realidade. Foi nesse contato diário com a escola, com as crianças e com a realidade do campo que pude compreender que ensinar também é aprender, adaptar-se e construir novas possibilidades a partir da realidade dos sujeitos com os quais trabalhamos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa possibilitou compreender alguns dos principais desafios presentes no trabalho docente na Educação do Campo, especialmente aqueles relacionados à formação dos professores, às práticas pedagógicas e ao currículo escolar. Ao longo do estudo, foi possível perceber que trabalhar em uma escola do campo exige do professor não apenas o domínio dos conteúdos escolares, mas também a capacidade de conhecer a realidade dos estudantes e buscar formas de aproximar o ensino das experiências vivenciadas por eles.

A partir da fundamentação teórica, compreendeu-se que a Educação do Campo não pode ser pensada apenas como uma educação realizada em espaços rurais. Ela está relacionada à valorização dos sujeitos do campo, de suas culturas, seus saberes, suas formas de trabalho e suas experiências. Nesse sentido, as contribuições de autores como Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Tadeu Tomaz da Silva ajudaram a compreender a importância de uma educação que considere essas características na formação dos estudantes.

Os dados produzidos por meio do questionário aplicado aos professores mostraram que existem diferentes desafios no cotidiano da escola do campo, entre eles, destacam-se as dificuldades relacionadas à formação para atuar nessa realidade, à organização das turmas multisseriadas, à falta de materiais didáticos específicos, às condições estruturais e à necessidade de adaptar atividades e propostas que, muitas vezes, não foram pensadas para o contexto em que a escola está inserida.

Como resposta dos achados aos objetivos, tem-se que, no primeiro objetivo específico, buscou-se identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas didáticas que dialoguem com a realidade da Educação do Campo, foi possível perceber que os docentes procuram realizar essa aproximação, utilizando experiências da comunidade, atividades relacionadas à agricultura, ao meio ambiente e a outras situações presentes no cotidiano dos estudantes. No entanto, muitas dessas ações dependem da iniciativa e da criatividade do próprio professor, o que demonstra a necessidade de maior apoio, formação e condições para o desenvolvimento dessas práticas.

Quanto ao segundo objetivo específico, voltado à discussão sobre a forma como o currículo escolar vigente aborda as especificidades sociais e culturais dos sujeitos do campo, os resultados indicaram que essa realidade está presente na

escola, mas ainda de maneira limitada. Os professores conseguem relacionar alguns conteúdos com as experiências dos estudantes, porém apontam que os materiais didáticos e algumas orientações curriculares ainda apresentam uma realidade mais próxima do contexto urbano.

Nesta perspectiva, a pesquisa permitiu compreender que existe uma diferença entre estar no campo e desenvolver uma educação do campo, quando a localização da escola não garante, por si só, que o currículo e as práticas pedagógicas considerem as características da comunidade. Para isso, é necessário que os sujeitos do campo sejam reconhecidos, que seus conhecimentos sejam valorizados e que suas experiências possam dialogar com os conteúdos escolares. A discussão sobre currículo também mostrou que a realidade dos estudantes não deve aparecer apenas em atividades pontuais, mas é importante que a cultura, os saberes, o trabalho e as experiências da comunidade estejam presentes de forma mais organizada no planejamento escolar e no Projeto Político-Pedagógico. Dessa maneira, o currículo pode se aproximar mais da vida dos estudantes e contribuir para que eles reconheçam sua própria realidade como parte importante do processo educativo.

O relato de experiência apresentado no último tópico também contribuiu para essa compreensão, pois a vivência em uma escola do campo, desde o início da formação em Pedagogia, possibilitou perceber de maneira concreta muitos dos desafios discutidos ao longo da pesquisa e tais dificuldades encontradas como o planejamento, os materiais e a adaptação das atividades mostraram que a prática docente precisa estar aberta à realidade dos estudantes e às mudanças que surgem no cotidiano escolar.

Diante dos resultados encontrados, compreende-se que ainda existem desafios para que a Educação do Campo seja desenvolvida de maneira mais próxima das necessidades e características das comunidades. A formação continuada dos professores, a produção de materiais didáticos contextualizados, a valorização dos saberes locais e uma maior autonomia para adaptar o currículo aparecem como aspectos importantes para avançar nesse processo.

Por fim, considera-se que um currículo coerente com a Educação do Campo não precisa deixar de trabalhar os conhecimentos escolares, mas deve estabelecer relações entre esses conhecimentos e a realidade dos estudantes. A escola precisa

reconhecer que as experiências vividas pelas crianças em suas famílias e comunidades também podem contribuir para a aprendizagem.

Assim, esta pesquisa reforça a importância de uma prática docente que reconheça os sujeitos do campo como participantes do processo educativo e valorize seus saberes, sua cultura e sua realidade. Mais do que adaptar uma educação pensada para outros contextos, é necessário construir possibilidades de ensino que façam sentido para aqueles que vivem no campo. Nesse processo, a formação docente, o currículo e a prática pedagógica precisam caminhar juntos para que a escola possa contribuir para uma educação mais próxima da realidade e das necessidades de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE/CEB, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

CALDART, Roseli. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa**: desafios para a ordem teórica e prática. Brasília: MDA/INCRA, 2006.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.