



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

HELLEN FREIRE NASCIMENTO

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA DO/NO
CAMPO: DIÁLOGOS COM AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA O
FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO
CAMPO

BANANEIRAS

2025

HELLEN FREIRE NASCIMENTO

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA DO/NO
CAMPO: DIÁLOGOS COM AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA O
FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO
CAMPO**

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

Orientação: Prof. Dra. Lucicléa Teixeira Lins

BANANEIRAS

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N244d Nascimento, Hellen Freire.
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA DO/NO CAMPO: DIÁLOGOS COM AS DIRETRIZES
OPERACIONAIS PARA O FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO CAMPO / Hellen Freire
Nascimento. - Bananeiras, 2025.
69 f. : il.

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

1. Educação Contextualizada. 2. Educação do campo.
3. Práticas pedagógicas. I. Lins, Lucicléa Teixeira.
II. Título.

UFPB/CCHSA-BANANEIRAS

CDU 37(042)

HELLEN FREIRE NASCIMENTO

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA DO/NO
CAMPO: DIÁLOGOS COM AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA O
FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO
CAMPO**

Monografia apresentada e aprovada em 08/05/2025, 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: 20/10/2025 14:13:45-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Lucicléa Teixeira Lins
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Orientadora



Documento assinado digitalmente

ALBERTINA MARIA RIBEIRO BRITO DE ARAÚJO

Data: 06/10/2025 05:56:24-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Examinadora

Documento assinado digitalmente



FABRICIA SOUSA MONTENEGRO

Data: 09/10/2025 09:25:19-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Fabricia Souza Montenegro
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora



Documento assinado digitalmente

JOHN ALEX XAVIER DE SOUSA

Data: 15/10/2025 23:00:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. John Alex Xavier de Sousa
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinador

Dedico este trabalho aos meus pais e a minha avó
Lurdes, que, na dimensão das possibilidades que
tiveram, me oportunizaram chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que em sua infinita bondade permitiu que eu não desistisse e que, em todos os momentos difíceis, concedeu forças e sustentação para seguir adiante. À minha Imaculada Maria, por sempre cobrir-me com seu manto sagrado, interceder por esse sonho tão precioso e mantê-lo vivo em meu coração.

Agradeço aos meus pais, que nunca deixaram de amparar-me e que, em toda a minha vida, fizeram dos meus sonhos os deles! À minha mãe, que, em seu coração bondoso e em sua força e coragem, é a minha fortaleza; e ao meu pai, que, em sua alegria e generosidade, é a minha base.

Agradeço às minhas irmãs, Hevellyn e Heloísa, meus tesouros preciosos na vida, que, com sua ingenuidade e amor, motivaram-me e impulsionaram-me a concluir este curso. À pequena Heloísa, em quem descobri um sentimento além do que posso expressar, e que ensina-me todos os dias sobre viver. À observadora e generosa Hevellyn, em quem busco inspiração e cuja voz adoro ouvir e abraçar com o coração.

Agradeço à minha amada avó Lourdes, que, em toda a sua vida, transmitiu a mim o maior amor que alguém poderia sentir e que, com um simples olhar, concedia forças para continuar lutando.

Agradeço ao meu namorado, Pedro Lucas, que tantas vezes incentivou-me a ser uma versão melhor e que, em diversos momentos, ofereceu apoio e auxílio para seguir em frente. Foi ele quem esteve ao meu lado, amando-me nos dias felizes e também nos tristes.

Agradeço aos meus sogros, José Edson e Sebastiana Soares, que acolheram-me como parte da família e auxiliaram durante esta graduação. À Sebastiana, que, em muitos momentos, cuidou de mim e ofereceu apoio como uma mãe; e a Edson, que aconselhou-me e amparou como um pai.

Agradeço às minhas amigas, Maiara Miranda, Maria Fernanda e Vanessa Cândido, que, desde o início do curso, tornaram-se minhas irmãs. Elas, que, nos momentos de desespero ou de extrema felicidade, estiveram ao meu lado, compartilhando lágrimas e risos.

Agradeço aos meus familiares — tios(as) e primos(as) — que acreditaram em meu sonho e vibraram com minhas conquistas ao longo deste percurso. Destaco minhas tias: Zélia Santos, Edileuza Freire, Edilene Freire e Eliane Freire; minhas primas: Ana Carolina, Edileide Natália, Eliegenia Beatriz e Edilma Rodrigues, e seu esposo, Jefferson Barros; e meus primos: Ednaldo Rodrigues e Everton Silva.

Agradeço a todos os meus professores(as) da Universidade, que, muitas vezes, escutaram-me e aconselharam para o bem. Foi com eles que adquiri aprendizados que levarei por toda a vida.

Agradeço à minha orientadora querida, Prof.^a Dra. Lucicléa Lins, que, com sua felicidade e empoderamento, sempre inspirou-me e fortaleceu enquanto mulher e estudante. A ela, minha eterna gratidão por ter auxiliado no percurso deste trabalho, que escrevi com muito orgulho, e por incentivar meu amor pela Educação do Campo.

Agradeço, por fim, aos professores(as) Prof.^a Dra. Albertina Maria, Prof.^a Dra. Fabrícia Montenegro e Prof. Dr. John Alex Xavier de Sousa, por aceitarem estar presentes em minha banca examinadora e contribuírem para o meu desenvolvimento enquanto futura docente. À Albertina, que, com sua bondade e leveza, inspira-me como ser humano; à Fabrícia, com quem tive minha primeira aula na graduação e que sempre ofereceu acolhimento; e ao Alex, que sempre demonstrou sensibilidade em suas discussões nas disciplinas de Sociologia da Educação e Ensino de História — conhecimentos que serviram de apoio dentro e fora da graduação.

Estendo ainda minha gratidão aos alunos, professores e toda a equipe escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Dionísio Maia, que acolheram-me com tanto carinho e proporcionaram experiências significativas, das quais extraí aprendizados que levarei comigo por toda a vida.

“Do início até o último porto, só interessa a viagem: às vezes têm tempestade, ondas enormes cobrem o barco; depois vem a calmaria e podemos desfrutar de um horizonte claro. Mas se durante essa travessia a gente prosseguir desejando o bom, o belo e o verdadeiro, então tudo terá valido a pena.”

Lygia Fagundes Telles

NASCIMENTO, Hellen Freire. **DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA DO/NO CAMPO: DIÁLOGOS COM AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA O FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO CAMPO.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2025.

RESUMO

Este trabalho investiga como a Educação Contextualizada, aliada às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pode fortalecer práticas pedagógicas e promover aprendizagem significativa em contextos campestres, tendo como foco o lócus de Vila Maia no município de Bananeiras-PB. O problema está na dificuldade de implementar uma educação alinhada às especificidades do campo, devido a limitações estruturais e formativas. O estudo teve como objetivo geral, investigar como a Educação Contextualizada, em diálogo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, pode fortalecer as práticas pedagógicas e promover uma educação de qualidade para os alunos do campo. A metodologia qualitativa envolveu questionários via Google Forms, observação participante. Os resultados indicam que, embora haja avanços na valorização dos saberes locais e na prática docente crítica, é essencial o compromisso estatal para garantir formação continuada e infraestrutura adequada. Conclui-se que a educação contextualizada é uma abordagem para uma escola do campo democrática e transformadora.

Palavras-chave: Educação Contextualizada. Educação do Campo. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study investigates how Contextualized Education, combined with the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools, can strengthen pedagogical practices and promote meaningful learning in rural contexts, focusing on the Vila Maia site in the municipality of Bananeiras, Paraíba. The problem lies in the difficulty of implementing education aligned with the specificities of rural areas due to structural and training limitations. The overall objective of the study was to investigate how Contextualized Education, in conjunction with the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools, can strengthen pedagogical practices and promote quality education for rural students. The qualitative methodology involved questionnaires via Google Forms and participant observation. The results indicate that, although there has been progress in valuing local knowledge and critical teaching practices, government commitment to ensuring ongoing training and adequate infrastructure is essential. The conclusion is that contextualized education is an approach for a democratic and transformative rural school.

Keywords: Contextualized Education. Rural Education. Pedagogical Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 -	Localização via Satélite da Escola: E.M.E.F Dr. Dionisio Maia- No Distrito de Vila Maia- Bananeiras/PB.....	33
Imagem 2 -	Município de Bananeiras/PB.....	33
Quadro 1 -	Perfil dos Participantes.....	34
Quadro 2 -	Estrutura das Análises dos Resultados.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PROLICEN	Programa de apoio para Cursos de Licenciaturas
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras do Campo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
ERUM	Escola Rural de Massaroca
EJA	Educação de Jovens e Adultos
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA.....	15
2.2 EDUCAÇÃO NO IDEÁRIO RURALISTA.....	16
2.3 DO RURALISMO PEDAGÓGICO A EDUCAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	18
2.4 POR UMA EDUCAÇÃO “DO” OU “NO”.CAMPO..?.....	21
3 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: CONCEITO E PRINCÍPIOS.....	24
3.1 A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E O CURRÍCULO NAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA.....	25
3.2 DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CAMPO.....	26
3.3 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA DO CAMPO EM BANANEIRAS-PB: PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO DOS AVANÇOS E DOS OBSTÁCULOS.....	28
4 PROCEDIMENTOS	
METODOLÓGICOS.....	30
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	32
4.1.1 Lócus e Sujeitos.....	33
4.2 CARÁTER METODOLÓGICO E ANÁLISES DOS RESULTADOS.....	35
4.2.1 Análises dos Resultados.....	36
5 RESULTADOS E	
DISCUSSÕES.....	38
I UNIDADE -	
DOCENTES.....	39
1. PERFIL E FORMAÇÃO DOCENTE.....	39
2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS E IMPACTO DO PROJETO PROLICEN.....	41
3. CONCEPÇÕES, DESAFIOS E CONDIÇÕES PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CAMPO.....	42
II UNIDADE - DISCENTES	
BOLSISTAS.....	44

1. ATUAÇÃO NO PROJETO E FORMAÇÕES.....	45
2.PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS VINCULADAS ÀS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS - RECORTE DA ESCOLA DIONÍSIO MAIA.....	46
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53

1 INTRODUÇÃO

A trajetória da educação no Brasil evidencia um processo historicamente excludente, marcado por desigualdades sociais e estruturais que relegaram as populações do campo a um segundo plano. Desde os primórdios da organização educacional brasileira, observa-se que os interesses das elites urbanas e do mercado moldaram as práticas pedagógicas em detrimento de uma formação crítica e emancipadora (SAVIANI, 2007). No contexto rural, esse processo se refletiu em propostas como o “ruralismo pedagógico”, que buscava adaptar os conteúdos escolares à realidade do campo, mas cujo objetivo principal era o controle social e a fixação da população rural, e não a valorização de seus saberes (ARROYO, 2000). Ainda que houvesse tentativas de ajustar a educação ao meio rural, como no período Vargas, essas práticas se mostraram insuficientes para garantir uma educação de qualidade, crítica e inclusiva para os sujeitos do campo (NETO, 2016).

Foi a partir da década de 1990, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que se iniciou um movimento significativo de reconhecimento das especificidades do campo na formulação de políticas públicas educacionais. A consolidação da Educação do Campo como campo político-pedagógico ganhou força com a atuação de movimentos sociais, como o MST, e com eventos como o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras do Campo (ENERA), em 1997, que fortaleceram o debate em torno da educação contextualizada, enraizada nos saberes locais e nos modos de vida das comunidades rurais (CALDART, 2004). As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas em 2002, representaram um marco nesse percurso, ao proporem uma pedagogia comprometida com a realidade do campo e com a formação de sujeitos críticos e autônomos. Assim, discutir como a educação contextualizada, em diálogo com essas diretrizes, pode fortalecer as práticas pedagógicas, revela-se fundamental para a promoção de uma educação verdadeiramente democrática e transformadora no meio rural campestre (REIS, 2009).

Nesse contexto, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: Como a Educação Contextualizada, em diálogo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, pode fortalecer as práticas pedagógicas e promover uma educação de qualidade para os alunos do campo?

Dentro dessa conjuntura, estabeleceu-se como objetivo geral, Investigar como a Educação Contextualizada, em diálogo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, pode fortalecer as práticas pedagógicas e promover uma

educação de qualidade para os alunos do campo. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos:

- Compreender os fundamentos históricos e conceituais da educação contextualizada.
- Analisar as intervenções pedagógicas do projeto Prolicen- As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas Campo: possibilidades e fortalecimento de suas práticas pedagógicas, e entender em que medida elas se configuram contextualizadas.
- Identificar as possibilidades e desafios da construção de uma educação contextualizada, que valorize as necessidades e realidades dos alunos(as) do campo.

Dada pesquisa se justifica pelas inquietações amadurecidas ao longo da trajetória acadêmica da então pesquisadora no curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo diretamente influenciada por experiências formativas com realidades escolares do meio agrícola, por intermédio de estágios e pelo projeto Prolicen no qual participou, intitulado de: *“As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas Campo: possibilidades e fortalecimento de suas práticas pedagógicas”*, sendo este, uma das fontes desta pesquisa. Tal, no decorrer da graduação, deparou-se com os desafios enfrentados por comunidades do campo em relação ao acesso a uma educação de qualidade, crítica e contextualizada. A partir desse contato, construiu-se um vínculo afetivo, pedagógico e político com a Educação do Campo, o que motivou o aprofundamento do tema proposto.

O município de Bananeiras, localizado na região do Brejo paraibano, foi elemento fundamental para a definição do objeto de estudo, uma vez que a maior parte das escolas situadas nesse território pertencem à *zona rural*. Tal dado revela a atualidade da temática abordada, pois reforça a urgência de pensar políticas públicas e práticas pedagógicas capazes de dialogar com as especificidades dos sujeitos do campo, principalmente da então localidade. A pesquisa, portanto, emerge da necessidade concreta de repensar o modelo de ensino vigente nessas escolas que se utilizam de um currículo urbanocêntrico, propondo a tais abordagens que respeitem os saberes locais e valorizem a identidade cultural das comunidades rurais da região.

A relevância do tema se fortalece no cenário atual, diante dos persistentes desafios educativos enfrentados pelas populações camponesas. As marcas históricas de exclusão educacional, denunciadas por autores como Saviani (2007) e Arroyo (2000), ainda se fazem presentes nas salas de aula do campo atualmente, muitas vezes através de práticas pedagógicas distantes da realidade dos estudantes. Com base nesse diagnóstico, a

pesquisadora propôs investigar como a Educação Contextualizada, articulada às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pode fortalecer práticas pedagógicas e promover uma aprendizagem mais significativa. Além da importância social, o estudo também possui relevância política, na medida em que se insere em um campo de luta por direitos e reconhecimento das populações historicamente marginalizadas. Do ponto de vista econômico, considera-se que uma educação de qualidade e contextualizada pode contribuir com o desenvolvimento local, estimulando práticas sustentáveis e fortalecendo a permanência das famílias no campo. A pesquisa propõe, assim, uma reflexão que vai além do espaço escolar, alcançando dimensões mais amplas da cidadania.

No que diz respeito à inovação, o presente trabalho tem a pretensão de apresentar um olhar crítico e propositivo sobre a implementação das Diretrizes Operacionais nas escolas do campo, tomando como base o projeto de extensão Prolicen. Ao analisar práticas pedagógicas à luz dessas diretrizes e da educação contextualizada, a pesquisa busca compreender até que ponto tais intervenções efetivamente respondem às necessidades dos alunos e alunas do campo. Trata-se, portanto, de um estudo que não apenas retoma debates já consolidados na área, mas também lança novas perspectivas sobre os caminhos possíveis para uma educação emancipadora no contexto rural. A contribuição científica do presente estudo está relacionada à construção de um conhecimento que valoriza a diversidade, reconhece as desigualdades históricas e propõe caminhos concretos para a superação dessas desigualdades. Ao promover um diálogo entre teoria e prática, entre políticas públicas e realidades escolares, a pesquisa pretende colaborar com o debate acadêmico sobre a Educação do Campo, oferecendo subsídios tanto para pesquisadores quanto para educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais.

Metodologicamente, este estudo foi desenvolvido com base em natureza qualitativa, e é um estudo de campo. Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: Introdução, localizando o tema, expondo a pergunta norteadora, os objetivos da pesquisa, os fatores que justificam sua relevância e inovação e a metodologia empregada na sua formulação. Em seguida, apresenta-se o Referencial Teórico, que aborda o contexto da Educação do Campo e a prática da educação contextualizada. A terceira parte é dedicada à metodologia e ao método empregados no estudo. O segmento subsequente expõe e analisa os resultados coletados. Por fim, são apresentadas as considerações finais, referências e apêndices.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção será percorrido, o contexto histórico da educação campesina no Brasil, o caminho que foi trilhado até as políticas públicas em tal âmbito e como a contextualização dos saberes se configura importante em tal contexto.

2.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

A educação brasileira, desde sua origem, sempre apresentou um caráter excludente, com elevados índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar, o que evidencia a ampla exclusão de certos segmentos sociais — especialmente das camadas populares — do processo educativo formal. Refletindo sobre essa realidade, percebe-se que a Educação do Campo também foi afetada por tal estrutura. Os sujeitos do meio rural, quando conseguiam acessar as instituições escolares, deparavam-se com um modelo semelhante ao urbano, que ignorava a especificidade do meio, os saberes e as manifestações culturais das comunidades campesinas.

O princípio das primeiras atividades educativas em território brasileiro pode ser atribuído à chegada dos jesuítas, cujo intento primordial era a cristianização dos indígenas, impondo-lhes, por solicitação da Coroa Portuguesa, os padrões da civilização ocidental. Como afirma Paiva (1987), com a instituição do regime escravista, os negros também foram objetos de catequização, de maneira não formal. Posteriormente, em meados de 1824, foi promulgada a primeira Constituição Imperial no Brasil, que abordou o Ensino Primário em formato de Lei. A instrução básica foi declarada isenta de custos para todos os cidadãos. No entanto, essa cidadania se restringia à população livre ou alforriada, num país com baixa densidade demográfica, predominantemente rural e marcado pela escravidão. A legislação, contudo, tratava o tema de modo superficial, uma vez que a educação formal ainda não era vista como pauta prioritária pelo Estado. Assim, a instrução permaneceu restrita às camadas abastadas, enquanto os escravizados, povos originários e mestiços “[...] além do labor exaustivo, bastava-lhes a doutrina adquirida na oralidade e a submissão imposta pela violência física ou simbólica” (BRASIL, 2000, p. 13).

Somente na primeira Constituição da República, promulgada em 1891, foi suprimida a referência à gratuidade do ensino público, ao mesmo tempo em que se vinculou o direito ao voto à capacidade de leitura e escrita, uma medida excludente em um país cuja maioria da

população era analfabeta. Esse marco legal também abdicou da responsabilidade de uma coordenação educacional em âmbito nacional, transferindo essa incumbência aos governos estaduais. Paralelamente, surgiram iniciativas independentes voltadas à oferta de ensino básico em horário noturno, com o intuito de atender aos trabalhadores. Já na década de 1920, diante do expressivo contingente de pessoas privadas de escolarização, da intensificação do processo de urbanização e da crescente demanda por qualificação da força de trabalho, emergiram diversos movimentos sociais que passaram a exigir transformações urgentes no sistema educacional. Entre esses atores, destacaram-se os grupos operários, os quais passaram a atribuir maior importância à instrução formal, reconhecendo-a como ferramenta essencial para a conquista de direitos e melhorias nas condições de vida. Durante os anos 30, o interesse voltou-se para a educação rural, com o objetivo de conter a migração do campo para a cidade.

De modo que no início da década de 1930, surgiu uma proposta educacional, denominada de “*ruralismo pedagógico*”, que buscava adaptar às necessidades educativas da população rural do campo, com o objetivo central de fixar dados sujeitos, no campo e evitar o êxodo rural da época. Diante desse contexto, o ruralismo pedagógico também se configurou como um projeto nacionalista, buscando fixar tanto professores quanto alunos no campo, em consonância com as transformações políticas e econômicas da época. Intelectuais e pedagogos defendiam a ideia de uma educação adaptada ao meio rural, com um currículo voltado para as necessidades dos trabalhadores do campo, promovendo a permanência e o controle social (NETO, 2016).

2.2 EDUCAÇÃO NO IDEÁRIO RURALISTA

O ruralismo pedagógico e suas propostas de caráter nacionalista configuraram-se como movimentos educacionais expressivos em um cenário de intensas mudanças sociais e econômicas no Brasil, especialmente nas primeiras décadas do século XX. Tal concepção educacional emergiu como uma tentativa de responder à realidade vivida pelos trabalhadores do campo, diante do avanço da urbanização e da industrialização, com o objetivo de conservar a cultura rural e afirmar a identidade camponesa (SAVIANI, 2008).

O conceito de ruralismo pedagógico designa uma vertente da educação que visava consolidar a permanência dos trabalhadores nas zonas rurais, propondo um modelo pedagógico específico, voltado para as particularidades do campo (CALDART, 2004). Dessa forma, essa corrente defendia uma prática educativa conectada à vivência rural, com conteúdos e metodologias adaptadas à vida agrícola. O currículo escolar sugerido por seus

defensores privilegiava habilidades práticas e conhecimentos aplicados à agricultura, buscando, assim, contribuir para a valorização da experiência e do saber tradicional dos camponeses. Essa abordagem educacional sustentava-se na premissa de que a escola deveria ser um instrumento de enraizamento do homem no campo, formando uma consciência coletiva voltada à preservação das tradições locais e da identidade rural. Em oposição ao modelo urbano, que era visto como distante e, muitas vezes, danoso à realidade camponesa, o ruralismo propunha um ensino mais sensível ao contexto social e produtivo do meio rural, contribuindo para evitar o êxodo da população para os centros urbanos. Conforme exemplifica, Prado:

O discurso do ruralismo pedagógico previa uma ação escolar que valorizasse o homem rural, proporcionando-lhe consciência agrícola e sanitária, a fim de transformá-lo em valor positivo, econômica e socialmente. Tratava-se de realizar uma ação educativa orientada para atividades que não enchessem o cérebro dos homens de conhecimentos especulativos [...] construindo autoritária e paternalisticamente a ideia de educação voltada para tarefas práticas a fim de satisfazer necessidades populares, consideradas urgentes e inadiáveis pelos grupos dominantes (PRADO, 2001, p.20).

Devido a tal discurso, o desenvolvimento dessa concepção ocorreu em um contexto histórico permeado por instabilidades sociais, crises econômicas e reestruturações políticas. As turbulências da década de 1930, somadas à ascensão de regimes autoritários em diversas regiões do globo, influenciaram diretamente a formulação de políticas educacionais no Brasil. Nesse cenário, surgiram movimentos nacionalistas que buscavam fortalecer a identidade nacional e minimizar a influência de modelos educacionais estrangeiros. Como é explicado por Neto (p.21, 2016):

Não se pode entender, porém, o ruralismo pedagógico sem que compreendamos os ideais nacionalistas que predominavam à época. Pode se dizer que muitas propostas pedagógicas de então surgiram com várias facetas de nacionalismos. Havia aqueles pensadores que, como Anísio Teixeira, defendiam a industrialização ou aqueles que, como Sud Menucci, Carneiro Leão e Alberto Torres, defendiam a ruralização do Brasil. Todos, porém, tinham em comum alguns aspectos, como a defesa da língua portuguesa e o fortalecimento do ensino e da nação.

Sendo assim, o ruralismo pedagógico inseriu-se nesse ambiente ideológico, atuando como um projeto educacional que valorizava o trabalho agrícola como elemento essencial para o progresso do país e como meio de preservar a autenticidade cultural brasileira.

A proposta ruralista buscava não apenas modificar o conteúdo das escolas do campo, mas também repensar sua estrutura organizacional. Os educadores alinhados a essa corrente defendiam que a escola rural deveria ir além da simples reprodução do modelo urbano, incorporando aspectos da cultura local e estabelecendo uma relação direta entre ensino e

trabalho. No entanto, a implementação dessas diretrizes encontrou inúmeros obstáculos. A escassez de professores qualificados e dispostos a atuar em áreas isoladas, aliada à carência de infraestrutura nas instituições escolares rurais, dificultou a efetivação dos princípios ruralistas (CALDART, 2004).

Mesmo diante das adversidades, algumas escolas rurais foram criadas, ainda que, em muitos casos, apresentassem currículos descolados da realidade do alunado, reproduzindo um ensino urbano que pouco dialogava com as especificidades do campo (NETO, 2016). Com o tempo, essa crítica ganhou força, reforçando a necessidade de uma política educacional que considerasse as particularidades sociais, culturais e econômicas do ambiente rural, evitando a imposição de uma lógica urbana sobre a vivência camponesa. Além das limitações práticas, o ruralismo pedagógico provocou importantes reflexões sobre a identidade rural e o papel da educação na valorização do trabalho agrícola. Reconhecia-se que a escola poderia contribuir significativamente para a construção de uma autoestima positiva entre os trabalhadores do campo, demonstrando a relevância de seu papel para o desenvolvimento econômico e social da nação. O professor “*rural*”, nesse contexto, era compreendido como um agente de transformação social, responsável por reconhecer e dignificar a cultura camponesa, enfrentando os preconceitos historicamente associados ao trabalho manual e à vida no campo (CALDART, 2004).

A luta por uma educação adequada às necessidades do meio rural refletia, de maneira ampla, as contradições sociais da época. Questões como desigualdade, exclusão e a busca por justiça social emergiram nos debates educacionais, apontando para a urgência de uma nova configuração social no campo (NETO, 2016). Essa reestruturação desejada pelos educadores envolvia a valorização das especificidades do trabalho rural e a construção de um sistema educativo que reconhecesse a contribuição fundamental dos trabalhadores do campo para o crescimento do país. Nesse sentido, o ruralismo pedagógico esteve profundamente imbricado ao nacionalismo, apresentando a educação rural como uma ferramenta estratégica para o fortalecimento da identidade nacional. Mais do que transmitir conhecimentos, o ensino no campo era concebido como um processo de formação do cidadão comprometido com sua cultura, com sua terra e com o destino da nação. A valorização da permanência do homem no campo e a rejeição de modelos culturais externos evidenciaram o desejo de proteger a soberania nacional e de moldar uma educação que promovesse a autonomia, o orgulho e a resistência cultural frente às pressões da urbanização e da globalização (NETO, 2016).

2.3 DO RURALISMO PEDAGÓGICO A EDUCAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Diante dessas limitações, esse modelo tradicional de Educação Rural começou a ser questionado pelos movimentos sociais do campo a partir do ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reconheceu as especificidades da educação rural e abriu caminho para a formulação de políticas mais adequadas às realidades do campo. O Encontro Nacional de Educadores e Educadoras do Campo (ENERA), realizado em 1997, teve um papel fundamental nesse movimento, reunindo militantes e educadores que defendiam a educação como um direito inalienável das populações rurais e a valorização das culturas e saberes locais. Como afirma Pires (2012):

[...] Foi realizado em 1997, o I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera) e desse encontro surgiu a proposta de realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Nessa I Conferência foi reafirmado que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Foram discutidos os problemas, analisadas as propostas e socializadas as experiências de resistência no campo e de afirmação de outro projeto de educação que preconizava a constituição de uma nova realidade, que exigia outra leitura do campo e respectivamente, da educação voltada para essa realidade [...] Uma escola que seja “do e no campo” isto é, com vínculos de pertencimentos político e cultural. Para tanto, é fundamental que na construção desse projeto os sujeitos participem no seu processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação. Entre estes, citamos: movimentos sociais, sindicais e comunitários, organizações não governamentais, redes, fóruns e conselhos. O protagonismo dos sujeitos se coloca como central já nos primórdios do movimento (PIRES, 2012, p. 94-95).

Dentro desse cenário, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) teve um papel fundamental na luta por uma educação *contextualizada* e na promoção dos direitos educacionais das populações rurais (NETO, 2005). O movimento implementou experiências educacionais em assentamentos, respeitando as realidades locais e os saberes regionais, e contribuiu para a criação da "Educação do Campo", afastando-se do modelo tradicional de "Educação Rural". Sendo que em 1997, como foi exposto acima, ocorreu a realização do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras do Campo (ENERA), onde neste o MST ajudou a moldar as diretrizes da Educação do Campo, defendendo uma educação inclusiva e voltada para as especificidades do campo.

Dada transição da educação rural tradicional para a proposta pedagógica defendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) marca um ponto de inflexão na história educacional brasileira, refletindo transformações significativas no campo social, político e econômico nas últimas décadas. Enquanto a antiga educação rural era pautada pelas exigências do sistema produtivo capitalista, alheia às realidades e às culturas locais, a

proposta do MST se funda em uma concepção de educação comprometida com a valorização dos saberes dos sujeitos do campo e com sua emancipação social. Com o fortalecimento do MST a partir dos anos 1980, especialmente no contexto das lutas por reforma agrária, emergiu uma nova visão de educação, concebida como instrumento de transformação social. Essa proposta valoriza os saberes populares, respeita as práticas tradicionais e reconhece o papel histórico das comunidades rurais na construção de suas identidades. A educação defendida pelo movimento é dialógica e contextualizada, voltada para a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a justiça social (NETO, 2005).

Ao integrar os conteúdos escolares com a vivência concreta dos educandos, o MST rompe com a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, promovendo uma formação integral (NETO, 2005). As práticas pedagógicas desenvolvidas em seus espaços educativos – como os Centros de Formação e as Escolas Itinerantes – buscam criar ambientes em que a sala de aula se torna um território de resistência, reflexão e produção coletiva de conhecimento. Currículos que abordam temas como agroecologia, cooperativismo, reforma agrária e direitos humanos são elaborados a partir das necessidades e potencialidades do campo, ampliando o horizonte de possibilidades para as comunidades rurais. Segundo Neto (2005), tal concepção educativa está profundamente ancorada em um projeto político-pedagógico que compreende a educação como direito e como ferramenta de luta. Ao recusar a reprodução passiva de um modelo urbano e homogeneizante, o MST propõe uma pedagogia da autonomia, que fortalece o pertencimento, a identidade e a dignidade dos sujeitos do campo.

No entanto, essa transformação enfrentou desafios, como resistências das estruturas educacionais tradicionais e dificuldades em implementar políticas eficazes nas áreas rurais. No ano de 2002, foi promulgada, As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, representando um marco na luta pelo reconhecimento e inclusão das populações rurais na educação pública. Antes disso, a educação do campo era negligenciada, refletindo uma histórica priorização das demandas urbanas. Fruto da mobilização de movimentos sociais, as Diretrizes garantem uma abordagem pedagógica que respeita os saberes e modos de vida rurais, permitindo a adaptação dos currículos às realidades locais, como o ciclo agrícola e as condições climáticas. Além de promover uma educação contextualizada, elas valorizam a cultura e a identidade dos trabalhadores do campo, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e para a transformação social dessas comunidades.

Programas como o PRONERA e o PROCAMPO ajudaram a consolidar essa nova abordagem nas políticas públicas, incentivando também a produção acadêmica sobre o tema. Derivando também, a distinção fundamental entre "Educação do Campo" e "Educação no Campo" reside na valorização das realidades culturais e sociais dos alunos na primeira, enquanto a segunda tende a reproduzir modelos urbanos. O MST teve papel essencial nesse processo, com um projeto político-pedagógico voltado para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e a luta agrária.

2.4 POR UMA EDUCAÇÃO “DO” OU “NO” CAMPO?

Desde o colonialismo ao atual período republicano, o conceito do que seria uma educação “benéfica” e de “qualidade” para os sujeitos camponeses, veio a se modificar no decorrer dos anos. Como explanado acima, a proposta do “ruralismo pedagógico” tinha como pressuposto a fixação do homem do campo no campo, marginalizando estes e não propiciando uma educação transformadora, já em contraposição a este ideológico ruralista, surge o conceito que é concebido atualmente de “educação do/no campo”, adjunto de duas concepções: a "educação do campo" e "educação no campo".

À princípio a concepção "educação do campo" surgiu no final dos anos 1990 como afirma Luiz Bezerra Neto (2010), tal procede impulsionada por movimentos sociais, como o MST, que defendiam uma educação específica para as pessoas que vivem e trabalham no meio rural/camponês. A ideia central é que o contexto do campo apresenta realidades diferentes do urbano, exigindo uma educação que respeite essas particularidades. Nesse sentido, é necessário diferenciar "educação no campo" de "educação do campo".

A primeira concepção refere-se a uma educação que ocorre no espaço camponês, mas segue padrões educacionais gerais, sem considerar as especificidades locais, se voltando em ênfase ao espaço urbano. Já a "educação do campo" propõe uma formação adaptada às vivências e necessidades do povo camponês, como os trabalhadores assentados, pequenos agricultores, negros e indígenas, valorizando o saber local e as práticas do camponato. Desta forma, a prática docente de conduzir uma educação do/no campo *contextualizada* às diferentes realidades camponesas é de suma importância, pois promove a valorização das experiências e saberes do povo camponês, criando um modelo educativo que dialoga diretamente com suas vivências. Sendo assim, desenvolvendo uma educação que respeita e fortalece as identidades culturais e sociais dos sujeitos do campo (NETO, 2010).

Já na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, essa educação não deve ser entendida como uma abordagem meramente regionalista ou segregacionista, mas como um esforço para integrar o saber científico e o saber popular. O livro organizado por Basso, Neto e Bezerra (2016) denominado: “*Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*”, o autor Paulino José Orso, vai argumentar que trata-se de construir uma formação humana científica, capaz de articular os conhecimentos das ciências humanas e naturais com as práticas concretas dos sujeitos do campo, permitindo-lhes compreender criticamente a realidade social e os processos históricos que a constituem. Esse modelo educativo busca superar o dualismo entre cultura acadêmica e conhecimento cotidiano, promovendo práticas pedagógicas que respeitem os saberes locais, ao mesmo tempo que proporcionem acesso ao conhecimento sistematizado. Dessa forma, valoriza-se o protagonismo dos trabalhadores do campo no processo educativo, articulando teoria e prática em uma perspectiva transformadora.

No entanto, os desafios para a consolidação da educação do/no campo permanecem significativos. As dificuldades vão além do âmbito pedagógico, envolvendo disputas políticas e econômicas pela hegemonia do projeto educativo rural. O avanço do agronegócio, os impactos da modernização excludente e a fragilidade das políticas públicas voltadas ao campo são entraves concretos que interferem diretamente na efetivação de uma proposta educativa crítica e socialmente referenciada. Outro ponto importante no debate é a tensão entre a valorização das especificidades dos sujeitos do campo e o risco de fragmentação das lutas por uma educação emancipadora universal (Orso, 2016). Assim, é necessário que a educação do/no campo esteja articulada a um projeto político mais amplo, que busque a equidade social e o direito à educação de qualidade para todos, sem abrir mão das particularidades locais. Orso (2016) contribui ainda dizendo que,

Deste modo, ao pensar na educação para as pessoas que habitam o meio rural, é necessário pensar numa Teoria Educacional que permita aos trabalhadores do campo terem acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e coletivamente pelos homens no local em que vivem, e não um tipo de educação reduzida e limitada às exigências práticas para a realização do trabalho agrícola (p.98).

Nesse sentido, a educação do/no campo não se resume à localização espacial das escolas, mas representa um desafio epistemológico e político: repensar o conhecimento, o **currículo**, os sujeitos e os objetivos da educação do campo. Concerne de construir práticas pedagógicas que articulem o saber local e conhecimento universal, com vistas à formação integral do ser humano e à transformação das condições sociais no campo, sendo assim

necessário construir alternativas concretas, que fortaleçam a luta por uma educação emancipadora, inclusiva e crítica, contribuindo para a superação das desigualdades históricas que ainda marcam o campo brasileiro.

3 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: CONCEITO E PRINCÍPIOS

Reis (2009) conceitua em sua tese de doutorado que a educação contextualizada representa uma proposta pedagógica que reconhece e valoriza os saberes locais, como elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem, buscando romper com modelos tradicionais de educação que frequentemente ignoram as especificidades culturais, sociais e ambientais dos sujeitos do campo. Tal abordagem se fundamenta na premissa de que o conhecimento não pode ser desvinculado das realidades vividas pelos alunos, sobretudo nas escolas situadas em áreas rurais, onde o cotidiano, a cultura e o ambiente natural exercem forte influência sobre a formação dos estudantes. A exemplo disto, o autor Reis (2009) relata em seu trabalho a experiência da Escola Rural de Massaroca (ERUM), demonstrando de forma concreta a aplicação de uma pedagogia pautada na contextualização. Dada instituição tem se dedicado à construção de um *currículo* que dialoga com a vida cotidiana dos estudantes, aproximando os conteúdos escolares das práticas sociais e das experiências comunitárias. A valorização dos saberes oriundos do campo, que em muitas vezes são relegados a um plano inferior nas abordagens pedagógicas convencionais, torna-se, nessa proposta, um elemento estruturante do processo educativo.

Nessa perspectiva torna-se imprescindível tal mudança no olhar sob o currículo escolar, como é explanado por Reis (2009, p.122):

Ao se pensar o currículo, não se pode mais pensá-lo numa lógica universalista onde os sujeitos da aprendizagem são levados a transitarem apenas em outros mundos, em outras culturas em outros campos do conhecimento, não existindo espaço para que aprofundem o conhecimento do lugar onde estão inseridos.

Consoante a esta abordagem, a contextualização do currículo, não se restringe à simples adaptação de conteúdos, mas exige uma reorientação aprofundada da *práxis* docente e da organização escolar. Tratando de uma perspectiva que vem a integrar os conhecimentos escolares aos saberes construídos pelas comunidades rurais, reconhecendo a legitimidade e a potência desses conhecimentos na formação de sujeitos críticos e autônomos. Pois considerando as particularidades do território e da cultura local, a escola amplia suas possibilidades formativas, criando espaços mais inclusivos e significativos de ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com o autor, a articulação entre o saber escolar e o saber comunitário demanda uma postura investigativa por parte dos educadores, que devem estar atentos às dinâmicas sociais, aos modos de vida e aos desafios enfrentados pelas

populações do campo (REIS, 2009). Sendo assim, a prática pedagógica nesse contexto, ganha densidade quando se ancora nas vivências dos alunos e quando promove o diálogo entre as diferentes formas de conhecimento, deixando esta, de ser um espaço de mera transmissão de conteúdos para tornar-se um território de produção coletiva de saberes, em que os educandos são reconhecidos como sujeitos ativos de sua própria formação.

3.1 A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E O CURRÍCULO NAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Como dito acima, a Educação Contextualizada tem se consolidado como uma proposta pedagógica relevante nas discussões acerca do *currículo* escolar, especialmente no que tange às escolas do campo e àquelas vinculadas a movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Tal abordagem preconiza a articulação entre os saberes escolares e as realidades concretas do campo, reconhecendo as especificidades culturais, sociais, econômicas e políticas que marcam essas comunidades.

Nesse contexto, o currículo deixa de ser compreendido como um mero repositório de conteúdos universais a serem transmitidos de forma homogênea. Passa, então, a ser entendido como uma construção dinâmica, resultante da interlocução entre o conhecimento científico e as experiências de vida dos estudantes. Ao incorporar elementos do cotidiano das comunidades rurais, como: práticas agroecológicas, festas tradicionais, linguagens locais e modos próprios de organização social, o processo educativo ganha em significado, pois se aproxima da vivência dos sujeitos que dele participam. Dessa forma, como mostra Reis:

O currículo não pode ser o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (2009).

Portanto, pensar o currículo para o campo exige romper com uma lógica urbano-centrada, promovendo uma pedagogia que respeite e valorize os saberes historicamente construídos pelas populações camponesas, sendo assim, a valorização da identidade cultural dos alunos é um dos pilares da Educação Contextualizada. Isso implica reconhecer que os estudantes chegam à escola portadores de saberes, experiências e valores que não podem ser ignorados ou deslegitimados. Em vez de impor modelos prontos, construídos sob a ótica da cidade, a proposta curricular contextualizada busca articular o

conhecimento local com o conhecimento sistematizado, promovendo uma síntese que potencialize o aprendizado e fortaleça os vínculos com a cultura do território (CALDART, 2000).

Nesse sentido, adaptar os materiais didáticos, as metodologias de ensino e os projetos pedagógicos às realidades dos sujeitos do campo não é uma concessão, mas uma exigência de justiça social e de compromisso com uma educação de qualidade. Isso significa que os conteúdos abordados devem dialogar com as práticas sociais dos estudantes, de forma que a escola não seja percebida como um espaço alheio ou distante de suas vidas, mas como um espaço de pertencimento, reflexão e ação transformadora (FREIRE, 1987). O currículo, nessa perspectiva, é compreendido como uma *práxis*, ou seja, uma ação reflexiva e transformadora da realidade. Ao proporcionar aos alunos instrumentos para analisar as estruturas de poder, as formas de exploração do trabalho e as desigualdades presentes em seu cotidiano, a escola passa a contribuir efetivamente para a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir em sua realidade (FREIRE, 1987).

Dessa maneira, a proposta curricular da Educação Contextualizada ultrapassa o âmbito meramente pedagógico e assume contornos políticos. Ela se constitui como uma resposta concreta às desigualdades históricas que marcaram a trajetória da educação no campo e reafirma o direito de todos a uma formação integral e emancipadora. As escolas, nesse cenário, não devem ser vistas como instituições isoladas da realidade social, mas como espaços de produção coletiva do conhecimento, profundamente enraizados na cultura e nas lutas das comunidades e dos povos do campo.

3.2 DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CAMPO

A proposta de uma educação contextualizada no campo configura-se como um elemento base, para garantir que o processo de ensino-aprendizagem esteja alinhado às realidades socioeconômicas, culturais e ambientais vivenciadas pelos sujeitos do meio rural. A valorização dos saberes locais e a conexão entre a escola e a vida cotidiana das comunidades são princípios que buscam promover uma educação significativa, emancipadora e transformadora. No entanto, a consolidação dessa proposta enfrenta desafios consideráveis, embora também revele expressivas potencialidades para o fortalecimento da educação no campo.

Um dos principais obstáculos à efetivação da educação contextualizada refere-se às condições estruturais precárias das escolas localizadas em áreas rurais. Muitas delas apresentam infraestrutura deficiente, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com os princípios da educação do campo. Saviani (2016) destaca que condições de trabalho dos docentes, formação inicial e continuada, e a construção de um projeto político pedagógico coletivo são elementos fundamentais para que se alcance uma educação de qualidade. Desse modo, a escassez de recursos, como transporte escolar adequado, merenda de qualidade e manutenção dos espaços físicos, compromete diretamente a permanência e o rendimento dos estudantes. A formação docente constitui outro obstáculo central, pois a ausência de políticas públicas voltadas à qualificação específica dos professores para atuar no campo resulta na reprodução de uma educação alheia às necessidades e às identidades dos educandos. Nesse sentido, Saviani (2016, p.24) afirma que:

[...] se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir desse requisito estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social.

Desta maneira, segundo Saviani, para a educação cumprir um papel transformador, os professores precisam entender profundamente a realidade histórica e social, para ajudar os estudantes a compreender o mundo onde vivem, reconhecendo suas contradições e desigualdades, e, assim, agir sobre ele com consciência crítica. Outro desafio recorrente diz respeito à inadequação curricular, porque os conteúdos e metodologias empregados nas escolas do campo, em muitos casos, refletem modelos urbanos, desconsiderando a pluralidade de saberes existentes nas comunidades camponesas. Saviani (2016) salienta que: “será preciso levar em conta as características específicas de cada situação, pois isso exigirá encaminhamentos diferenciados”(p.36), reforçando a necessidade de um currículo que dialogue com os contextos locais, respeitando e valorizando a diversidade cultural, econômica e ambiental do campo.

Apesar das adversidades, a educação contextualizada no campo apresenta diversas potencialidades. Uma delas reside na possibilidade de fortalecer a identidade camponesa, por meio da valorização da cultura local, da memória coletiva e dos saberes ancestrais. Nesse aspecto, a educação contextualizada também pode contribuir para o desenvolvimento

sustentável das comunidades rurais. Ao articular os conhecimentos escolares aos saberes tradicionais e às práticas ambientais locais, favorece-se a construção de alternativas produtivas que respeitam o meio ambiente, a educação portanto deve propiciar o acesso aos instrumentos culturais que permitam aos estudantes compreender melhor sua realidade e atuar de forma consciente e transformadora, o que contribui para a permanência qualificada dos jovens no campo (ORSO, 2016).

Dessa forma, embora a implementação da educação contextualizada no campo enfrente obstáculos estruturais, pedagógicos e curriculares, ela se configura como uma estratégia forte para a valorização da diversidade rural, o fortalecimento da identidade camponesa e a promoção de práticas sustentáveis.

3.3 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA DO CAMPO EM BANANEIRAS-PB: PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO DOS AVANÇOS E DOS OBSTÁCULOS.

A história da educação “*rural*” em Bananeiras-PB remonta ao início do século XX, quando foi criado o Patronato Agrícola, instituição voltada à formação técnica de jovens nas áreas de agricultura e pecuária, com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento econômico local. Nas décadas seguintes, especialmente a partir dos anos 1930, o governo estadual implantou os Clubes Agrícolas, entre eles o do Grupo Escolar Xavier Júnior (1936), que passaram a integrar as práticas rurais ao cotidiano escolar. Inspirados pelos ideais da Escola Nova, esses clubes buscavam aproximar o ensino da realidade dos estudantes do campo, aliando o aprendizado teórico às atividades práticas do trabalho agrícola. Hortas, pomares, criação de bicho-da-seda e apicultura tornaram-se experiências comuns, permitindo que o conhecimento ganhasse um caráter mais aplicado e significativo, além de fortalecer o vínculo dos alunos com sua comunidade e com o meio em que viviam (AQUINO, 2017).

Com o passar do tempo, a educação rural em Bananeiras foi se transformando em educação do campo. Hoje, escolas como a Escola do Carmo e a EEEFM José Rocha Sobrinho representam a continuidade e a renovação dessa trajetória, como evidência Silva em seu trabalho (SILVA, 2014). Ambas buscam promover uma educação contextualizada, voltada à realidade dos estudantes e às necessidades das comunidades camponesas. A Escola do Carmo, conhecida como escola dos sonhos, tem se destacado pela adoção da aprendizagem por projetos, metodologia que estimula a autonomia intelectual e o protagonismo dos alunos, favorecendo o desenvolvimento integral e o respeito à diversidade social e cultural do campo. Já a EEEFM José Rocha Sobrinho aposta em pesquisas-ação, que aproximam os estudantes da

realidade agropecuária local, possibilitando a construção de saberes a partir da própria vivência e reforçando o reconhecimento da importância do homem e da mulher do campo na sociedade (SILVA, 2014).

Essas experiências mostram que a educação do campo em Bananeiras tem buscado se firmar como um instrumento de valorização dos saberes tradicionais e de fortalecimento da identidade camponesa. Contudo, os desafios ainda são inúmeros. A carência de infraestrutura adequada, a limitação de recursos pedagógicos e tecnológicos, e a distância entre as comunidades e as escolas são fatores que dificultam a consolidação de uma proposta verdadeiramente contextualizada (SILVA, 2014). Soma-se a isso a necessidade constante de formação continuada para os docentes, de modo que possam lidar com metodologias participativas, interdisciplinares e voltadas à realidade dos educandos do campo.

Outro obstáculo que persiste é o preconceito histórico em relação ao meio agrícola, muitas vezes associado a ideias de atraso ou inferioridade. Superar essa visão exige que a escola vá além do ensino tradicional e se torne um espaço de reconhecimento e valorização dos modos de vida do campo. Ensinar a partir do campo e não apenas sobre o campo é o caminho para uma educação que respeite e fortaleça as raízes culturais das comunidades rurais, permitindo que os alunos se reconheçam como sujeitos de saber e de transformação social (SILVA, 2014).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Passaremos aqui a discorrer sobre os procedimentos metodológicos que foram trabalhados no decorrer da então pesquisa, dialogando estes com as seções anteriores da introdução e fundamentação teórica. No decorrer da vida acadêmica e profissional, a busca por compreender melhor os fenômenos que nos cercam é constante, e para esta pesquisa, essa busca se materializou através da escolha de uma abordagem que nos permitisse adentrar com mais profundidade na realidade investigada. Optou-se, portanto, por desenvolver a pesquisa com base em uma abordagem qualitativa, compreendeu-se que esta é a mais adequada para explorar as práticas pedagógicas, os desafios e as possibilidades da educação contextualizada no campo.

Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, priorizando o universo dos significados, das motivações e das interpretações dos sujeitos.

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (p.57).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa nos proporciona a oportunidade de compreender as percepções, as experiências e os significados atribuídos pelos participantes do projeto Prolicen e pelas comunidades escolares envolvidas. Buscou-se, assim, aprofundar a análise dos processos educativos e das dinâmicas sociais que influenciam a implementação do projeto, verificando se este tem se efetivado em seu pressuposto de trabalhar nas escolas uma educação contextualizada com a realidade dos educandos, seguindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

Para tanto, utilizou-se o delineamento de estudo de caso, uma vez que a investigação direta em seu contexto real é imprescindível para captarmos a complexidade das práticas e das relações sociais estabelecidas. Conforme Godoy (1995), o delineamento de um estudo de caso é a definição da abordagem e das decisões tomadas pelo pesquisador para investigar intensivamente uma unidade social específica dentro de seu contexto real, visando uma compreensão detalhada do fenômeno em estudo.

O objeto de estudo desta pesquisa foi investigar como a Educação Contextualizada, em diálogo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, pode fortalecer as práticas pedagógicas e promover uma educação de qualidade para os alunos

do campo. O Projeto Prolicen, uma das fontes empíricas da pesquisa, foi desenvolvido no ano de 2024, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Dionísio Maia, localizada no Distrito de Vila Maia, no município de Bananeiras-PB.

A escola atende à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental I e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando em três turnos, com um quadro de dez professores e equipe administrativa. O projeto tinha como objetivo principal dialogar sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, buscando orientar e auxiliar os docentes a ajustarem suas práticas pedagógicas às realidades do campo ao contexto que os educandos estão inseridos, valorizando as culturas camponesas e fortalecendo suas identidades.

As ações do projeto foram realizadas em três etapas principais: inicialmente, com uma formação teórica sobre as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo; em seguida, com diálogos e aproximação junto à equipe pedagógica da escola; e, por fim, com a elaboração conjunta dos planejamentos pedagógicos e as intervenções práticas em sala de aula. Essas intervenções foram realizadas diretamente pelas estudantes bolsistas do projeto, promovendo práticas educativas contextualizadas, como atividades de leitura e escrita, matemática aplicada ao cotidiano, classificação de animais locais e construção de notícias a partir das vivências dos estudantes.

Os planos de aula foram elaborados coletivamente, envolvendo tanto as bolsistas quanto os professores da escola, com o objetivo de garantir que os conteúdos ministrados dialogassem com as experiências e a cultura dos alunos. Para isso, utilizaram-se recursos variados como musicalização, contação de histórias, jogos pedagógicos, rodas de conversa, experimentos científicos e atividades de arte que resgatasse a história e a memória locais. Sempre em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB, 2008), os planos foram orientados para promover a valorização da identidade camponesa dos estudantes.

A pesquisa também contou com a utilização da observação participante como instrumento metodológico fundamental, pois por estar diretamente envolvida nas ações do Projeto Prolicen enquanto bolsista, a discente autora pôde acompanhar de maneira ativa e contínua o cotidiano escolar, vivenciando as dinâmicas pedagógicas, os desafios enfrentados pelos docentes e a recepção das atividades pelos educandos. Esse aprofundamento possibilitou uma compreensão mais detalhada e sensível da realidade investigada, permitindo captar nuances que dificilmente seriam percebidas por meio de métodos mais distanciados. A observação participante, nesse contexto, não apenas contribuiu para o enriquecimento da

análise dos dados, como também garantiu maior veracidade à experiência concreta dos sujeitos da pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

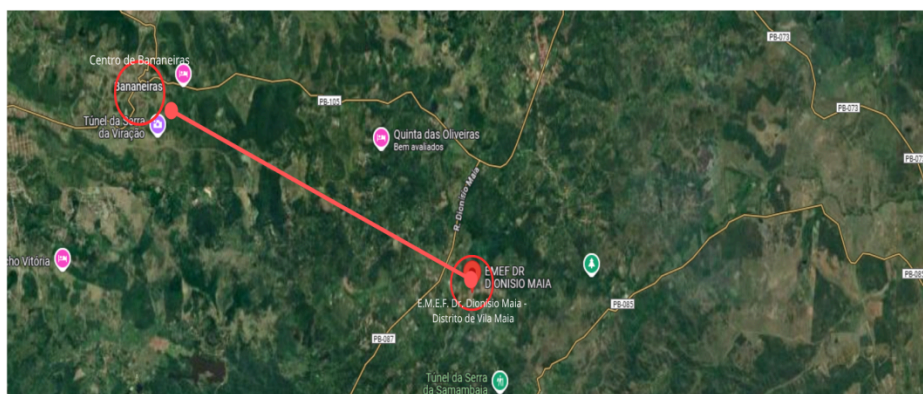
A pesquisa foi realizada de forma qualitativa, contando também com elementos quantitativos pontuais para enriquecer a análise dos dados. A participação dos sujeitos foi essencial para a construção das reflexões que serão discutidas ao longo deste trabalho. A pesquisa qualitativa, embora não se prenda à comprovação estatística, deve manter o rigor científico por meio de um planejamento cuidadoso, coleta substancial de dados e análise criteriosa das informações obtidas. Nesse sentido, Minayo (2014, p. 195) complementa que: “A investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”.

Com base nessa perspectiva, os participantes da presente investigação foram selecionados considerando sua relevância e atuação no contexto estudado. Sendo Tais: Professores da escola que atuaram no projeto, fornecendo informações sobre suas práticas pedagógicas, os desafios enfrentados e sua percepção acerca da educação contextualizada após a formação promovida; Estudantes bolsistas do projeto, que compartilharam suas experiências práticas no desenvolvimento das atividades e suas percepções quanto ao impacto do projeto na realidade escolar.

Para a coleta de dados, foram aplicados 2 questionários semi estruturados enviados aos professores (as) e as bolsistas participantes, além da análise documental das produções realizadas no âmbito do projeto feitas pela então pesquisadora e participante deste. Os questionários foram enviados via Google Formulários, contendo cada um 19 perguntas, dividindo-se tais em 3 seções, o questionário para as docentes se estruturou desta forma: 1-Perfil dos participantes, 2- Reflexões acerca da prática e sobre as ações do projeto e 3- Possibilidades e perspectivas acerca da educação contextualizada do campo. Para as discentes bolsistas, as sessões foram organizadas da seguinte maneira: 1-Perfil dos participantes, 2-Reflexões sobre a participação no projeto e experiências sobre o projeto na instituição educacional de pesquisa, a escola “E.M.E.F. Dr. Dionísio Maia” e 3- Possibilidades e perspectivas acerca da educação contextualizada do campo. Durante a aplicação do questionário, foi respeitada a autonomia e a disponibilidade dos participantes.

4.1.1 Lócus e Sujeitos

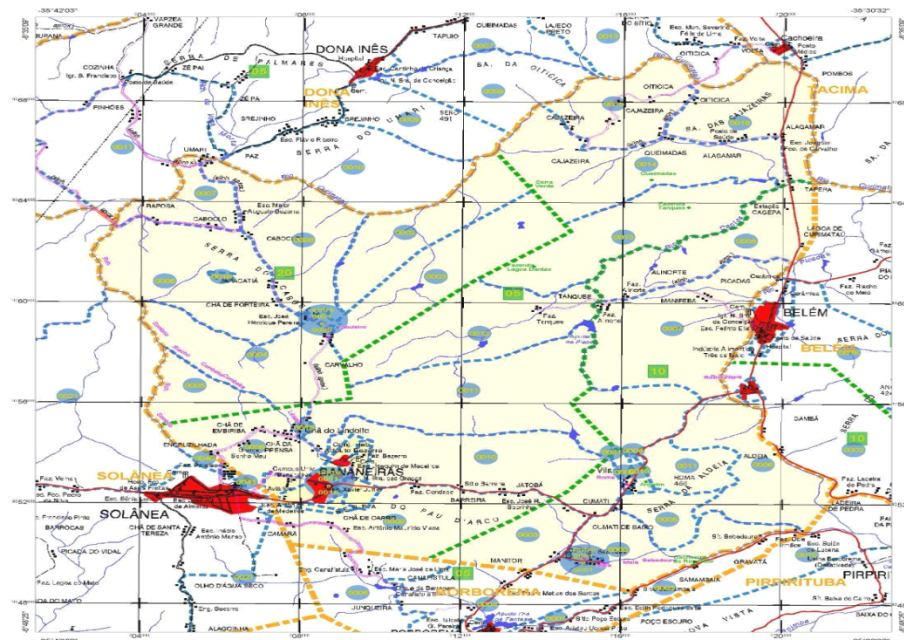
Imagem 1: Localização via Satélite da Escola: E.M.E.F Dr. Dionisio Maia- No Distrito de Vila Maia- Bananeiras/PB



Fonte: Imagem retirada do Google Maps adaptada pela autora (2025).

O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal Doutor Dionísio Maia, localizada no Distrito de Vila Maia, pertencente ao município de Bananeiras-PB. A escolha dessa instituição se deu devido à sua participação ativa no projeto Prolicen e à sua localização em um contexto campestino, o que possibilitou uma análise fiel da configuração da implementação de uma educação contextualizada, no âmbito da educação do campo.

Imagem 2: Município de Bananeiras/PB



Fonte: IBGE (2014).

No que diz respeito à cidade de Bananeiras, está situada na Serra da Borborema, Brejo paraibano, é composta por cinco distritos: a sede, Tabuleiro, Chã do Lindolfo, Vila Maia e Roma. Tal encontra-se a aproximadamente 141 quilômetros da capital João Pessoa, 150 quilômetros de Natal e 70 quilômetros de Campina Grande (Pereira, 2022).

Já sobre o Distrito de Vila Maia, Pereira diz que:

O Distrito de Vila Maia está localizado a leste da cidade de Bananeiras, a 06° 46' 47'' latitude Sul, 35° 34' 27'' longitude a oeste, a uma altitude de 322m. ocupando uma área de 1/4 do município de Bananeiras. Trata-se do Distrito mais antigo de Bananeiras, cuja população se aproxima dos 3 mil habitantes. Possui clima agradável, terras férteis e úmidas que ainda apresentam resquício de mata de altitude (2022).

Acerca dos sujeitos da pesquisa, estes foram compostos de 5 docentes à frente das turmas, onde ocorrem as ações do Projeto, e 3 discentes bolsistas deste, conforme mostrado abaixo no quadro 1. Para a realização deste trabalho, optou-se por preservar a identidade dos participantes, respeitando princípios éticos e garantindo o anonimato, mediante isso, os nomes reais dos docentes e discentes foram substituídos por nomes científicos de flores e frutas, escolhidos criteriosamente para manter a organização e a clareza das informações sem expor os envolvidos. O quadro apresentado está dividido em duas partes principais: A primeira seção refere-se aos docentes responsáveis pelas turmas, indicando suas respectivas turmas, formação acadêmica e gênero. Já a segunda seção apresenta as discentes bolsistas que participaram do projeto, também com a especificação de sua formação e gênero.

Quadro 1: Perfil dos Participantes

DOCENTES DAS TURMAS	TURMAS (ANOS)	FORMAÇÃO	GÊNERO
Dahlia Pinnata	Infantil I	Pedagogia, experiência como auxiliar de sala , professora e secretária.	Feminino
Alcea Rósea	Infantil II	Cursando Licenciatura em Pedagogia.	Feminino
Alpinia Purpurata	2º ano	Pedagogia, graduada em gestão e	Feminino

DOCENTES DAS TURMAS	TURMAS (ANOS)	FORMAÇÃO	GÊNERO
		supervisão escolar.	
Camellia Japonica	5° ano	Licenciatura em Pedagogia.	Feminino
Daucus Carota	4° ano	Superior completo	Masculino
DISCENTES BOLSISTAS DO PROJETO	FORMAÇÃO		GÊNERO
Eugenia Pitanga	Graduanda em Licenciatura em Pedagogia.		Feminino
Viola Odorata	Graduanda em Licenciatura em Pedagogia.		Feminino
Paullinia Cupana	Licenciada em Pedagogia.		Feminino

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

4.2 CARÁTER METODOLÓGICO E ANÁLISES DOS RESULTADOS

O caráter da metodologia aplicada nesta pesquisa esteve fortemente ancorada na abordagem qualitativa, mas, em determinados momentos, utilizou-se de informações quantitativas para ilustrar a realidade educacional estudada. A escolha metodológica visou garantir a compreensão holística do fenômeno, respeitando o contexto social e histórico em que se insere a Educação do Campo.

Assim, para alcançar os objetivos propostos, utilizamos o estudo de caso como estratégia central, conforme Yin (2005, p.32 apud Gil, 2008, p.58):

O estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência. O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Dessa forma, compreende-se que esse tipo de estudo contribui de maneira única para a compreensão dos fenômenos sociais e educacionais. A análise dos dados obtidos nos

questionários foi realizada por meio da análise de conteúdo, buscando identificar padrões, significados e nuances nas respostas dos participantes. De acordo com Berelson (1952, p.13 apud Gil, 2008, p.152), a análise de conteúdo é:

"uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações"

Deste modo, tal método surgiu para lidar com o grande volume de material produzido pelos meios de comunicação e desenvolveu técnicas para sua quantificação e interpretação (Gil, 2008), constituindo-se assim como uma ferramenta relevante para pesquisa social. Esta também se fundamentou na pesquisa bibliográfica, apoiando-se em autores consagrados da área da Educação do Campo como já foi discutido na fundamentação teórica, para embasar teoricamente as análises realizadas e fortalecer o diálogo entre teoria e prática.

4.2.1 Análises dos Resultados

Nessa perspectiva, a análise dos resultados obtidos, foi estruturada em três etapas complementares, dentro da seguinte sistematização: → **1ª etapa** ocorreu a observação participante, durante a qual a pesquisadora, enquanto bolsista do projeto, esteve inserida no contexto escolar e pôde acompanhar de forma direta e sensível às práticas pedagógicas desenvolvidas, vivenciando o cotidiano da escola e das interações entre docentes e discentes. → já a **2ª etapa**, procedeu-se à investigação e interpretação crítica das informações coletadas por meio dos questionários aplicados aos professores, considerando as percepções e experiências por eles compartilhadas, tal foi conduzida com base em um olhar descritivo e analítico, baseado tanto na literatura teórica que embasa esta pesquisa quanto na experiência empírica da pesquisadora no campo. Dando seguimento → como é visto no quadro 2, a **3ª etapa** do processo analítico, os dados foram organizados em duas unidades de análise: I Unidade- Docentes das turmas e II Unidade - Discentes Bolsistas, correspondentes a cada um dos questionários aplicados. Dentro de cada unidade, as informações foram agrupadas em categorias temáticas. O autor Gil (2008) vai explicar que se tem a necessidade de agrupar as respostas obtidas na pesquisa em categorias, pois segundo o mesmo:

As respostas fornecidas pelos elementos pesquisados tendem a ser as mais variadas. Para que essas respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias. (p.157)

Portanto, as categorias de cada unidade, foram definidas a partir dos eixos de discussão levantados durante as entrevistas e o processo de coleta de dados, possibilitando assim, uma compreensão mais aprofundada das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados no contexto da educação do campo, como é possível observar abaixo:

Quadro 2: Estrutura das Análises dos Resultados

UNIDADES	CATEGORIAS
I Unidade- Docentes das turmas	1. Perfil e Formação Docente; 2. Práticas Pedagógicas Contextualizadas e Impacto do Projeto Prolicen; 3. Concepções, Desafios e Condições para a Efetivação da Educação Contextualizada no Campo.
II Unidade - Discentes Bolsistas	1. Atuação no Projeto e Formações; 2. Práticas Pedagógicas Contextualizadas Vinculadas às Diretrizes da Educação do Campo: Perspectivas e Desafios – Recorte da Escola Dionísio Maia.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ademais, a metodologia aplicada neste trabalho teve a pretensão de captar as complexidades e especificidades da prática pedagógica no campo, e oferecer subsídios para a reflexão sobre as potencialidades e os desafios de uma educação que valorize o contexto e a identidade dos sujeitos do campo, dialogando com as diretrizes.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise dos questionários aplicados junto aos(as) professores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Dionísio Maia, localizada no Distrito de Vila Maia, e às estudantes bolsistas que atuaram nas ações do Projeto Prolicen. Como abordado anteriormente, os dados foram organizados em duas unidades de análise — docentes e discentes — e agrupados em categorias temáticas construídas com base nos eixos de investigação definidos no decorrer da pesquisa. Cabe destacar novamente, que visando garantir o anonimato dos(as) participantes, os nomes dos sujeitos da pesquisa foram substituídos por pseudônimos. Da mesma forma, os dados foram tratados com o devido cuidado ético, conforme acordado no processo de consentimento informado.

A análise dos dados teve como objetivo refletir criticamente sobre os sentidos atribuídos à educação contextualizada pelas/os participantes, à luz das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002), com ênfase nos impactos do projeto sobre as práticas pedagógicas e na promoção da valorização da cultura camponesa. A abordagem qualitativa adotada possibilitou captar, de forma sensível, as percepções, vivências e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, articulando teoria e prática de maneira crítica e reflexiva.

Para isso, os resultados foram sistematizados a partir das categorias analíticas definidas previamente, permitindo uma leitura aprofundada dos dados. Cada categoria será apresentada de forma individualizada ao longo desta seção, seguida de uma discussão fundamentada teoricamente, com base nos autores e referenciais que sustentam este estudo, como Freire (1987), Basso et al.(2016) e Reis (2009). O movimento entre os dados empíricos e a fundamentação teórica visa não apenas compreender a realidade vivida nas práticas pedagógicas do campo, mas também contribuir para o debate sobre a efetividade das políticas públicas voltadas à Educação do Campo. A análise que se segue busca, assim, iluminar os caminhos e desafios da construção de uma educação que seja, de fato, comprometida com a transformação social e com a valorização dos sujeitos do campo.

Dando continuidade, a primeira unidade analítica foca nas experiências, percepções e práticas dos docentes envolvidos no Projeto Prolicen, na Escola Municipal Doutor Dionísio Maia, em Bananeiras-PB. Através de um questionário e observação participante, buscou-se entender como esses educadores constroem suas práticas pedagógicas e se essas estão

alinhadas às Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo e às especificidades da realidade local.

A análise está organizada em três categorias. A primeira, 1. Perfil e Formação do Docente, explora a trajetória acadêmica e profissional dos educadores, buscando compreender como suas experiências influenciam suas práticas pedagógicas. Prosseguindo, a segunda categoria, 2. Práticas Pedagógicas Contextualizadas e Impacto do Projeto Prolicen, analisa as estratégias educacionais utilizadas pelos(as) professores(as), e como estes concebem as ações que foram realizadas pelas bolsistas do projeto, refletindo sobre os impactos de tais na prática pedagógica deles. Já a terceira categoria, 3. Concepções, Desafios e Condições para a Efetivação da Educação Contextualizada no Campo, investiga as percepções dos(as) professores(as) sobre a educação contextualizada, os desafios enfrentados e as condições que favorecem ou dificultam sua implementação, tomando como base suas experiências na escola e com o projeto.

I UNIDADE - DOCENTES

1. PERFIL E FORMAÇÃO DOCENTE

A análise desta categoria concentrou-se em traçar o perfil e a formação dos docentes que participaram do Projeto Prolicen, buscando entender como seus percursos acadêmicos e profissionais influenciam a prática pedagógica no campo. A partir do questionário semiestruturado via Google Formulários e das observações em sala, examinamos as trajetórias que levaram cada professor(a) a atuar na Escola Municipal Dr. Dionísio Maia e suas motivações para empenhar-se em uma educação contextualizada. Registramos elementos como tempo de serviço, especializações cursadas e experiências prévias em gestão escolar ou em outras modalidades de ensino. Esse mapeamento permitiu identificar não apenas o nível de formação formal em sua maioria em Pedagogia, mas também os atendimentos a cursos de extensão, oficinas e formações continuadas específicas em Educação do Campo. De acordo com tal, foram obtidas as seguintes respostas:

Estou a 6 anos, atuando na instituição. Tenho Pedagogia, graduação em gestão e supervisão escolar. Não tive formação inicial ou continuada específica em educação do campo e contextualizada (Purpurata, 2025).

Trabalho a 3 anos. Estou cursando: Licenciatura em Pedagogia, não tenho formação específica em educação do campo (Rósea, 2025).

Tenho formação inicial em pedagogia, experiência como auxiliar de sala, professora e secretária, e não tenho formação continuada específica em educação do campo

Faz 5 anos que trabalho na escola(Pinnata, 2025).

Superior completo. Participei de uma oficina em educação do campo e educação contextualizada, tenho formação continuada para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e trabalho a 3 anos (Carota, 2025).

Sou pedagoga, tenho formação em educação de campo, com foco em educação contextualizada, estou a 4 anos na escola(Japonica, 2025).

Com base nas respostas analisadas, torna-se evidente que os percursos de formação e inserção profissional dos docentes da escola, vinculados ao Projeto Prolicen revelam trajetórias diversas e, em muitos casos, marcadas por lacunas no que tange à formação específica em Educação do Campo. Embora todos os participantes possuam, ou estejam em processo de conclusão, da graduação em Pedagogia, formação considerada base para a atuação docente na educação básica, apenas uma parte desse grupo relatou ter participado de formações continuadas voltadas especificamente à Educação do Campo e à educação contextualizada.

O que se observa, portanto, é que a maioria dos/as docentes chegou à atuação na Educação do Campo sem ter sido previamente preparada para lidar com suas especificidades, o que aponta para um processo de ingresso na área muitas vezes motivado por encaminhamentos institucionais e necessidades da rede de ensino, e não por escolha individual ou por ser do local. A prática educativa nesse contexto, portanto, é frequentemente construída "no caminho", a partir de experiências acumuladas, vivências no cotidiano escolar e da busca por formação complementar após a inserção na modalidade. Além disso, percebe-se que há um esforço por parte de alguns profissionais em buscar qualificação mais próxima das realidades do campo, por meio de oficinas, cursos de extensão e formações voltadas à EJA ou à contextualização do ensino, o que denota uma tentativa de alinhar a prática pedagógica às especificidades socioculturais dos sujeitos do campo. Partindo deste ponto, é possível completar que:

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuarem em diferentes espaços educativos. Ao defender uma formação específica para esses profissionais, reconhecemos que estamos construindo algo novo em nossa cultura. Há uma nova identidade de educador a ser cultivada, que ao mesmo tempo resgata uma tradição pedagógica e um conjunto de conhecimentos sobre a arte de educar, os quais precisam ser recuperados e desenvolvidos a partir da perspectiva educativa da Educação do Campo. Por essa razão, o projeto político-pedagógico da Educação do Campo deve incluir uma reflexão sobre o perfil do profissional da educação do campo e sobre como devemos formar esses educadores. Precisamos refletir sobre de que forma essa formação está sendo

realizada, de modo que os professores e educadores caminhem em processos contínuos de construção da Educação do Campo, com foco na sua potencialização pedagógica e política por meio de uma formação específica. (Caldart, 2004, p. 36-36 apud Reis, 2009, p.143).

Dessa forma, é possível concluir que, apesar das limitações na formação inicial e continuada de muitos docentes, há um esforço coletivo para integrar práticas pedagógicas que consideram as particularidades do campo. A busca por qualificação complementar e a inserção em atividades formativas voltadas à Educação do Campo indicam um compromisso dos professores com a melhoria da prática educativa e com a adaptação dos conteúdos às realidades locais.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS E IMPACTO DO PROJETO PROLICEN

Para analisar as práticas pedagógicas contextualizadas e o impacto do Projeto Prolicen no cotidiano escolar, partimos dos relatos dos docentes participantes da pesquisa, que evidenciam como a atuação no campo é atravessada por desafios e, ao mesmo tempo, por experiências transformadoras. Esta categoria busca compreender de que maneira o projeto tem influenciado a construção de estratégias didáticas mais próximas da realidade dos estudantes, bem como o processo de ressignificação da prática docente frente às especificidades do meio agrícola. É nesse contexto que buscamos compreender como o Projeto Prolicen tem contribuído para o fortalecimento da Educação do Campo enquanto prática pedagógica comprometida com a valorização das identidades locais e com a superação das desigualdades históricas que marcam essa modalidade. A seguir, apresentamos os principais relatos dos docentes sobre essa experiência:

Percebi mudanças no envolvimento dos alunos durante a implementação do projeto Prolicen. Enfrento dificuldades ao contextualizar o ensino, especialmente pela desmotivação de alguns alunos. Avalio o impacto do projeto como relevante para o meu trabalho pedagógico(Rósea, 2025).

Tenho aplicado em meus anos de trabalho oficinas de leitura, produção textual, resolução de problemas matemáticos e atividades sobre o sistema monetário, todas adaptadas às realidades dos alunos do campo. Avalio o impacto do projeto Prolicen como uma iniciativa que tem o intuito de ajudar no diálogo entre escola e universidade, trazendo novas vivências e aprendizagens diferenciadas(Pinnata, 2025).

Esses depoimentos permitem compreender que o impacto do Prolicen não está restrito à introdução de novas práticas, mas se manifesta, sobretudo, na forma como os

docentes ressignificam seu papel diante dos desafios cotidianos. A educação no campo, para além de conteúdos, exige uma postura político-pedagógica que reconheça o estudante como sujeito histórico, portador de cultura, saber e identidade. Essa perspectiva é reafirmada por Freire (1987, p. 59), que diz:

"A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu. Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a 'palavra geradora', na pós-alfabetização, busca e investiga o 'tema gerador'. Numa visão libertadora, não mais 'bancária' da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças."

Nesse sentido, o que se observa é que a ação pedagógica orientada por uma perspectiva dialógica e contextualizada, como a que se fortalece por meio do Prolicen, rompe com o modelo tradicional e bancário de ensino e abre espaço para uma educação viva, enraizada nas experiências e nas necessidades concretas da comunidade escolar. Trata-se de um movimento que potencializa o protagonismo docente e discente, promovendo uma aprendizagem que se constrói em diálogo com o território, com os saberes da terra, com as histórias de vida que atravessam o chão da escola.

A categoria aqui analisada, portanto, mostra que, ainda que o cenário da educação do campo seja marcado por desigualdades e dificuldades históricas, iniciativas como o Prolicen oferecem subsídios importantes para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas, críticas e comprometidas com a transformação social. A presença ativa da universidade no cotidiano escolar, por meio de projetos dessa natureza, representa não apenas um apoio pedagógico, mas um gesto político de valorização da escola do campo como espaço legítimo de formação e produção de saberes.

3. CONCEPÇÕES, DESAFIOS E CONDIÇÕES PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CAMPO

Para refletir sobre as concepções, os desafios enfrentados e as condições necessárias para a efetivação de uma educação contextualizada no campo, consideramos os relatos dos professores participantes da pesquisa, que vivenciam cotidianamente as tensões entre as exigências das políticas educacionais e as especificidades do território rural. As falas apontam a existência de esforços por parte dos educadores em adaptar suas práticas às realidades

socioculturais dos estudantes do campo, mesmo diante de obstáculos significativos, como a escassez de recursos, a ausência de formação continuada específica e a pouca valorização institucional da Educação do Campo. Nesse sentido, esta categoria busca evidenciar as principais percepções dos docentes a respeito do papel da escola do campo, bem como os desafios concretos que enfrentam para desenvolver um trabalho pedagógico que dialogue com o território e valorize os sujeitos que o habitam. A esse respeito, a professora Purpurata (2025) destaca que,

Embora não me baseie explicitamente nas diretrizes, sempre buscamos inovar e buscar novas fontes de conhecimento. A escola, apesar de ser de estrutura pequena, oferece suporte e fazemos o possível para implementar uma educação que leve em consideração o contexto dos educandos. Reconheço as limitações estruturais da escola, mas enfatizo o esforço coletivo para alcançar os objetivos pedagógicos, sobretudo valorizando a construção de pontes entre universidade e escola (Purpurata, 2025).

Nesse sentido, a reflexão proposta por Cláudio Félix dos Santos, presente na obra organizada por Basso, Neto e Bezerra (2016), mostra-se extremamente pertinente. O autor adverte que não se pode propor soluções universais para realidades tão singulares como as do campo brasileiro, uma vez que cada situação exige um olhar atento às suas determinações concretas. Nas palavras do autor:

"Entendo que essa é uma preocupação necessária, mas que não há uma única resposta a ser dada. Sendo coerente com o método materialista histórico-dialético, é necessário analisar cada situação concreta, em sua realidade concreta, daí o esforço por apreender as muitas determinações do fato, do fenômeno estudado ou vivenciado de forma a não perder a dimensão da totalidade. Isto é, a relação complexa entre o singular e o universal e sua mediação com o particular." (Santos, 2016, p.127).

A fala da professora Rósea (2025) também contribui de forma significativa para o debate. Ela ressalta que,

No planejamento educacional, sigo as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo e acredito que a escola oferece suporte para a educação contextualizada. Identifico como maior desafio a presença e a integração da família no processo educacional. O espaço para diálogo com a comunidade ocorre por meio de reuniões. Acredito que a educação no campo está alinhada às necessidades e realidades dos alunos, pois promove inclusão e educação de qualidade. Destaco a valorização da cultura local, a integração com a comunidade, a formação crítica dos alunos e a capacitação dos professores como aspectos mais importantes da educação contextualizada (Rósea, 2025).

Essas concepções dialogam diretamente com a análise de Saviani (2016, p.35), também presente na obra organizada por Basso et al. Para o autor, a luta por uma educação emancipadora no campo requer, além da compreensão das características gerais que marcam a vida no meio do campo, uma atenção especial às especificidades de cada contexto. Segundo ele:

Mas além dessa compreensão das características gerais que marcam o contexto em que se desenvolve a prática social dos homens do campo no Brasil, será preciso levar em conta as características específicas de cada situação, pois isso exigirá encaminhamentos diferenciados tendo em vista o objetivo geral de fazer avançar, pela educação, a luta do conjunto da classe dos trabalhadores.

Dessa forma, os relatos apresentados nesta categoria revelam que a efetivação de uma educação contextualizada exige não apenas disposição política, mas também condições materiais e institucionais que assegurem aos educadores formação adequada, infraestrutura compatível e participação ativa da comunidade. A escola do campo, para cumprir seu papel social e pedagógico, precisa estar enraizada em seu território, dialogando com a cultura, os saberes e os modos de vida dos sujeitos que a constituem. Somente assim será possível construir um projeto educativo que promova o direito à aprendizagem com qualidade social, respeitando a diversidade e contribuindo para a superação das desigualdades históricas que marcam o campo brasileiro.

II UNIDADE - DISCENTES BOLSISTAS

A segunda unidade analítica deste trabalho dedica-se à compreensão da atuação das discentes bolsistas do Projeto Prolicen no contexto da Escola Municipal Doutor Dionísio Maia, localizada no município de Bananeiras-PB. Trata-se de uma abordagem que busca iluminar, a partir das experiências formativas e práticas pedagógicas desenvolvidas pelas estudantes, como os princípios da Educação do Campo vêm sendo mobilizados e incorporados no cotidiano escolar, bem como os sentidos que essas vivências adquirem no processo de formação docente. As análises apresentadas neste eixo foram construídas a partir de um questionário aberto no Google Formulários, respondido pelas bolsistas, todas graduandas do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA/UFPB). As respostas revelam trajetórias de atuação, reflexões sobre os desafios encontrados na mediação pedagógica com os(as) educandos(as) do campo, e apontam

caminhos para a ressignificação da prática docente no contexto do campo. A articulação entre teoria e prática, experiência e formação, constitui-se aqui como eixo estruturante da análise.

Esta unidade está organizada em duas categorias principais. A primeira, 1. Atuação no Projeto e Formações, reúne os relatos das bolsistas sobre o tempo de participação no Prolicen, as atividades realizadas ao longo do processo e os eventos e espaços formativos dos quais participaram, dentro e fora da universidade. A partir desses relatos, é possível identificar o engajamento das discentes com a Educação do Campo como campo de atuação pedagógica e pesquisa, revelando uma crescente apropriação das diretrizes, princípios e metodologias que orientam essa modalidade educativa.

Já a segunda categoria, 2. Práticas Pedagógicas Contextualizadas Vinculadas às Diretrizes da Educação do Campo: Perspectivas e Desafios – Recorte da Escola Dionísio Maia, apresenta as práticas desenvolvidas pelas bolsistas no interior da escola-campo, discutindo a intencionalidade pedagógica das ações realizadas, as estratégias utilizadas para integrar o conteúdo escolar à realidade local e as dificuldades enfrentadas no processo. Os relatos evidenciam tanto os avanços na proposição de práticas contextualizadas quanto os limites impostos por fatores como a rigidez curricular, a escassez de materiais pedagógicos específicos e os desafios inerentes ao trabalho com turmas multianuais.

Mais do que um registro descritivo das atividades realizadas, esta unidade busca compreender de que maneira a inserção das discentes bolsistas na escola do campo, Dionísio Maia, contribui para sua formação crítica e sensível às demandas do território.

1. ATUAÇÃO NO PROJETO E FORMAÇÕES

Para compreender a relevância das formações oferecidas no âmbito do Projeto Prolicen e o modo como estas impactaram a atuação das discentes bolsistas no cotidiano escolar, tomamos como ponto de partida os relatos que evidenciam os caminhos percorridos ao longo dos anos de envolvimento com o projeto. As falas das participantes apontam para a importância das experiências formativas vivenciadas, tanto no espaço institucional da universidade quanto nos encontros e eventos externos voltados à Educação do Campo. A partir desses depoimentos, é possível perceber um processo contínuo de construção de saberes, marcado pela imersão em debates teóricos, metodológicos e políticos que atravessam essa modalidade de ensino. Diante disso, apresentamos, a seguir, os relatos das discentes a respeito de suas trajetórias no projeto, com ênfase nas formações vivenciadas e nas aprendizagens construídas nesse percurso:

Atuo no projeto a três anos consecutivos, sendo eles, 2023, 2024 e 2025. Assim que iniciou-se o projeto, e no decorrer dele, participei de eventos direcionados à educação do campo. Também participei de formação em eventos de educação voltada ao campo nos três anos de projeto (Pitanga, 2025).

Atuei por cerca de oito meses. Sim, pelo projeto ser de um campus agrário, houve mesas redondas acerca do tema, e formações dentro da própria sala de aula e/ou projetos. Formações do tipo: Metodologia para Educação do Campo; Diretrizes para a Educação do Campo, formações da BNDES e outras (Cupana, 2025).

Atuando no projeto Há 4 anos, passamos por uma formação inicial na qual, conhecemos e estudamos As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas Campo. Além de participarmos em eventos que discutem sobre a educação do campo (Odorata, 2025).

É notório que a formação proporcionada no âmbito do projeto não se apresentou como um processo isolado, mas como um caminho contínuo de reflexão e (re)significação da prática educativa, em diálogo constante com os sujeitos do campo. Através dessas vivências, as discentes foram instigadas a pensar a escola como um espaço político, onde se disputam projetos de sociedade e concepções de educação. Nesse sentido, a atuação das bolsistas foi perpassada por uma perspectiva freireana de educação, que compreende o ato pedagógico como uma prática profundamente enraizada no contexto dos educandos e comprometida com sua emancipação. Como aponta Freire (1987, p. 35):

Mas além dessa compreensão das características gerais que marcam o contexto em que se desenvolve a prática social dos homens do campo no Brasil, será preciso levar em conta as características específicas de cada situação, pois isso exigirá encaminhamentos diferenciados tendo em vista o objetivo geral de fazer avançar, pela educação, a luta do conjunto da classe dos trabalhadores.

Tal concepção freiriana ressoa na experiência das bolsistas, que reconhecem que os saberes construídos ao longo da formação lhes possibilitaram não apenas compreender melhor a realidade educacional do campo, mas também atuar de forma mais crítica e transformadora nos espaços escolares. O entrelaçamento entre formação, prática e compromisso social emerge, assim, como um dos pilares da atuação dessas futuras educadoras, reforçando a importância de políticas públicas que garantam a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação do Campo de forma contextualizada, crítica e permanente.

2.PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS VINCULADAS ÀS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS - RECORTE DA ESCOLA DIONÍSIO MAIA

Nesta última categoria, buscamos analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do Projeto Prolicen, no âmbito da Escola Municipal Dr. Dionísio Maia, tal esta que demonstrou importantes reflexões acerca da implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Para discutir dada dimensão, partimos dos relatos das discentes que atuaram diretamente com as turmas da educação infantil e do ensino fundamental, trazendo à tona tanto os alcances quanto os limites das práticas pedagógicas realizadas e se tais configuraram-se como contextualizadas. Sendo assim, apresentamos os relatos que compõem esta categoria de análise, com destaque para as estratégias utilizadas, as dificuldades encontradas e os impactos percebidos no cotidiano escolar dos estudantes da Escola Dionísio Maia.

Questionada sobre como ocorriam as contextualizações das práticas vivenciadas, a bolsista Odorata (2025) exemplifica que :

Contextualizamos as atividades, como por exemplo na Escola Dr. Dionísio Maia em uma turma da pré-escola foi desenvolvido uma atividade referente a alimentação saudável, a partir daí fizemos um levantamento das frutas mais vistas (banana, laranja, manga entre outras) e conhecidas pelas crianças e discutimos os alimentos saudáveis como as frutas que elas veem e consomem como também discutimos os alimentos industrializados (Odorata, 2025).

Sobre o objetivo das práticas, Cupana (2025) diz:

As práticas dentro do projeto sempre tiveram como objetivo fazer com que os estudantes se sentissem pertencentes daquele lugar, conhecendo sua história e suas lutas. Também teve como objetivo proporcionar uma aprendizagem compatível com a realidade em que viviam, para que posteriormente, eles pudessem seguir com suas lutas agrárias buscando por melhorias no Campo. Então acredito que, minha participação contribuiu aos educandos quando os convidei a ter ainda mais apreço por aquele lugar (Cupana, 2025).

A literatura abordada no trabalho, respalda essa concepção de prática pedagógica vinculada à realidade social dos sujeitos. Pois segundo Basso et al. (2016), a prática social deve constituir o ponto de partida para o processo educativo, pois ela promove uma mediação entre o conteúdo escolar e a experiência concreta dos estudantes e educadores. Essa compreensão se desdobra em dois eixos interdependentes: por um lado, o entendimento sociopolítico do contexto em que se inserem os sujeitos da educação; por outro, o reconhecimento da dimensão social presente nos próprios conteúdos escolares, o que implica pensar a pedagogia como uma prática politicamente situada e socialmente comprometida.

Assim, a pedagogia da Educação do Campo não pode se restringir à adaptação de conteúdos, mas deve promover a inserção crítica do sujeito no mundo.

Desse modo, ao considerar os relatos das participantes do Projeto Prolicen, percebe-se que a busca por práticas pedagógicas contextualizadas não se dá de maneira simplista, mas exige sensibilidade, escuta e disposição para romper com modelos engessados de ensino. Os desafios são diversos, e sobre eles a discente Pitanga relata sobre um dos maiores obstáculos, que segundo a mesma :

É saber como **contextualizar algo engessado pelo currículo**, contudo, considerando que a escola possui sua identidade escolar fortalecida, facilitou este processo, pois, até mesmo aquilo exigido pelo sistema de ensino, já se encontravam nos planejamentos dos professores aproximados da realidade da região.(Pitanga, 2025).

Essa tensão entre o prescrito e o vivido é também destacada por Reis (2009), que chama atenção para o fato de que discutir o currículo vai além da revisão de conteúdos ou da reorganização de planejamentos didáticos. Para o autor:

Mexer no currículo exige mexer com as pessoas também. Discutir currículo é instrumentalizar os professores e professoras no que diz respeito a uma compreensão mais profunda dos conhecimentos[...] para sair de um paradigma que compreende o currículo como veículo transmissor das narrativas universalistas ainda presentes nos nossos dias, e que contribuiu com a concepção do modelo tradicional de escola, para o paradigma do currículo contextualizado passa necessariamente por uma reflexão mais complexa de descolonização do currículo (p.125).

Essa concepção é fundamental quando tratamos da Educação do Campo, pois ela se propõe, justamente, a romper com os paradigmas excludentes e centralizadores que por muito tempo ignoraram a complexidade dos territórios camponeses. O currículo contextualizado, nesse viés, não é apenas aquele que menciona elementos da realidade local, mas sim aquele que parte dessa realidade como eixo estruturante do processo educativo, conferindo sentido aos conteúdos e reconhecendo os sujeitos do campo como produtores do saber. Portanto, o que está em jogo não é apenas adaptar o conteúdo à realidade, mas repensar o próprio sentido do ato educativo, tendo como horizonte a formação crítica e comprometida dos educandos.

Ao refletirmos sobre os impactos das metodologias adotadas nas ações, como já relatado, torna-se evidente que a repercussão dessas ações ultrapassa os limites do planejamento didático e das obrigações formais. A formação promovida por meio de

atividades contextualizadas não se restringe à mera transmissão de conteúdos, mas se traduz na construção de vínculos, no fortalecimento da autoestima dos educandos e na promoção de uma aprendizagem significativa, enraizada nas vivências, saberes e afetividades dos sujeitos do campo. Uma das falas mais marcante sobre esse impacto vem da discente Pitanga, que relata, com emoção, a lembrança de uma fala de uma criança que participou das atividades propostas:

Levo em meu coração uma frase dita por uma criança a qual desenvolvi as práticas: "você foram as melhores estagiárias que eu já tive, eu sempre quis uma estagiária, e você foram melhores que eu imaginei. Graças a você agora eu não tenho mais vergonha de ir ao quadro". Isso me toca como discente em formação, pois me proporciona a sensação de dever cumprido. A educação do campo está nos detalhes, nos direitos e na reparação. E de forma lúdica, contextualizadas e emancipatória, levamos práticas para sala de aula que transforma a perspectiva dos sujeitos presentes, não só em sala de aula, digo no contexto geral, abrangendo-se para além do corpo escolar (Pitanga, 2025).

A experiência compartilhada demonstra que a formação docente que se compromete com os princípios da Educação do Campo é também um exercício de **escuta** e de **sensibilidade** às particularidades da infância camponesa. Mais do que cumprir objetivos de aprendizagem formais, o trabalho pedagógico se volta à reparação de desigualdades históricas, à valorização da identidade camponesa e à criação de espaços em que os estudantes possam se reconhecer como protagonistas de suas trajetórias. Nesse sentido, a discente enfatiza que a educação do campo "**está nos detalhes, nos direitos e na reparação**", e é justamente por meio de práticas lúdicas, emancipatórias e contextualizadas que esses princípios se materializam no cotidiano escolar. As intervenções educativas, assim construídas, ultrapassam as paredes da sala de aula e reverberam no modo como os educandos se percebem no mundo, influenciando suas relações, sua autoestima e seus projetos de vida.

Dada compreensão está em consonância com as reflexões de freireanas (1987), pois para Freire, o educador verdadeiramente comprometido com a transformação social não deve esperar as condições ideais para agir, tampouco se posicionar como detentor exclusivo do saber, mas ao contrário, sua prática precisa estar orientada pela escuta ativa, pela empatia e pela crença inabalável na capacidade criadora dos educandos:

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (p. 35).

Portanto, o momento descrito por Pitanga, reflete fielmente essa proposta freiriana. Pois ao se aproximar das crianças com abertura e respeito, e ao possibilitar que elas se expressassem livremente, as discentes não apenas cumpriram um papel formativo, mas também contribuíram para a construção de um espaço de afeto e de empoderamento dentro da escola. Tal postura se mostra indispensável em contextos de camponeses, onde a realidade social muitas vezes impõe desafios adicionais à permanência e ao sucesso escolar, e onde os processos educativos precisam, mais do que nunca, estar conectados às lutas históricas, aos saberes locais e à dignidade dos sujeitos que constroem o campo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso, teve como objetivo central compreender como a articulação entre a Educação Contextualizada e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pode fortalecer as práticas pedagógicas em territórios agrícolas, buscando proporcionar, assim, uma aprendizagem que seja não apenas significativa, mas também crítica, inclusiva e socialmente enraizada. Partindo da experiência investigativa vivenciada no âmbito do Projeto Prolicen, especialmente na Escola Municipal Dr. Dionísio Maia, foi possível apreender nuances essenciais acerca da complexidade que envolve o fazer pedagógico no campo.

A pesquisa demonstrou que a construção de uma educação comprometida com as realidades rurais exige mais do que adaptações pontuais nos conteúdos escolares. Trata-se de um desafio que interpela diretamente as concepções de currículo, de prática docente e de formação de professores. Os relatos das participantes e os dados coletados apontam para um movimento coletivo, ainda que permeado por adversidades estruturais, de ressignificação da prática educativa. As docentes envolvidas, mesmo diante da escassez de recursos didáticos, da limitação dos espaços físicos e da pouca oferta de formação continuada específica, demonstraram uma notável disposição em ancorar suas ações pedagógicas nos saberes locais, nos modos de vida camponeses e nas demandas concretas de seus territórios.

Tal disposição não emerge de forma isolada ou espontânea, mas sim de uma consciência pedagógica que compreende a educação como um ato político, nos moldes defendidos por Paulo Freire. A escola do campo, quando se abre ao diálogo com a comunidade e se dispõe a reconstruir seus referenciais a partir das vivências dos sujeitos que dela participam, torna-se espaço fecundo de emancipação, pertencimento e valorização da identidade camponesa. A contextualização da prática docente vai, portanto, além da mera incorporação de elementos culturais, ela requer escuta ativa, sensibilidade diante das especificidades e compromisso com a superação das desigualdades históricas que marcam a educação campesina no Brasil.

Nesse processo, destaca-se o papel fundamental desempenhado pelas universidades, sobretudo através de projetos como o Prolicen, na promoção de uma formação inicial mais sensível às particularidades do campo. O contato direto entre licenciandos e escolas do campo permitiu, durante a realização deste estudo, observar o potencial transformador de uma

formação que não apenas contempla a realidade do campo como também se nutre dela. A experiência proporcionou aos futuros professores/as a possibilidade de repensar suas concepções de ensino, de problematizar a lógica urbana predominante nos currículos e de construir práticas educativas pautadas na escuta, na pesquisa e na vivência concreta dos sujeitos do campo.

Ao buscar responder à pergunta que norteou esta investigação: “De que maneira a Educação Contextualizada, articulada às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, contribui para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a promoção de uma aprendizagem mais significativa?”, constatou-se que essa articulação ocorreu nas práticas, e não apenas favoreceu o reconhecimento dos saberes locais e das lutas camponesas, como também inaugurou possibilidades reais de construção de uma escola mais equitativa, democrática e coerente com os princípios de uma educação popular transformadora. A educação do campo, compreendida como projeto político-pedagógico próprio e autônomo, se afirma nesse contexto como uma estratégia de resistência, de reconstrução da identidade cultural e de afirmação dos direitos dos povos do campo.

Ainda assim, é preciso reconhecer que os avanços conquistados se mantêm frágeis diante da ausência de um compromisso mais efetivo do Estado na garantia das condições materiais e formativas necessárias para a consolidação de uma educação do campo com qualidade social. Políticas públicas que assegurem a implementação concreta das Diretrizes Operacionais, a ampliação dos investimentos em infraestrutura, a disponibilização de materiais pedagógicos adequados e, sobretudo, a oferta contínua de formações específicas para os docentes do campo, são ações urgentes e indispensáveis. Diante do que foi exposto, propõe-se que novas pesquisas possam aprofundar o debate em torno da formação inicial e continuada de professores para a educação do campo, com especial atenção aos aspectos curriculares, metodológicos e políticos dessa modalidade. Também se faz necessário investigar de forma mais sistemática como as escolas podem reconstruir seus projetos pedagógicos de maneira participativa e territorializada, integrando efetivamente os saberes locais e fortalecendo os vínculos entre escola, território e comunidade.

Por fim, é fundamental reiterar que a educação do campo não deve ser compreendida como uma extensão periférica da lógica urbana, mas como um projeto próprio, fundado nos valores, na cultura e na luta dos sujeitos que habitam o meio rural. Somente quando esse reconhecimento se efetivar de maneira plena, no discurso, na prática pedagógica e nas políticas públicas, será possível assegurar o direito de todos os povos do campo a uma educação verdadeiramente emancipadora, humanizadora e transformadora.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Luciene. Práticas educativas de ensino rural no Grupo Escolar “Xavier Júnior” (1936-1946). Bananeiras/PB: Universidade Federal da Paraíba, 2017. 11 p. Trabalho apresentado no âmbito da História da Educação, com pesquisa documental no acervo do Grupo Escolar Xavier Júnior.
- ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARANHA, M. L. de A. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1997.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.
- PEREIRA, Leticia de Oliveira. Práticas ambientais a partir dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Distrito de Vila Maia, Bananeiras/PB. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Geografia), Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, 2022. 36 p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p.
- NETO, L. B. EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Ed.1. Navegando Publicações, 2016.
- NETO, L. B. EDUCAÇÃO DO CAMPO OU EDUCAÇÃO NO CAMPO?. Revista HISTEDBR. p. 150–168, Campinas, 2010.
- NETO, L. B. Educação no mst: um encontro com o ruralismo pedagógico. Revista Acervo (Arquivo Nacional), v. 18, n. 1/2, 2005.
- PAIVA, V. P. Educação popular e educação de adultos (5a ed.). São Paulo, SP: Edições Loyola, 1987.

PEREIRA, Letícia de Oliveira. Práticas ambientais a partir dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Distrito de Vila Maia, Bananeiras/PB. Guarabira, 2022.

PIRES, Angela Monteiro. A Educação do Campo e no Campo: uma conquista dos povos do campo. In: PIRES, Angela Monteiro. Educação do Campo como Direito Humano. São Paulo: Cortez, 2012. p. 81-111.

PRADO, A. A. Os conceitos de homem e educação no Brasil do período do Estado Novo (1937–1945). Educação e Filosofia, v. 15, n. 30, p. 9-22, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/693/630>>. Acesso em: 04 mar. 2025.

REIS, Edmerson dos Santos. A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11744/1/Tese%20Edmerson%20Reisseg.pdf>>. Acesso em 06 abr. 2025

SANTOS, Cláudio Félix dos. Educação para os trabalhadores do campo: uma teoria educacional que possibilite o acesso aos conhecimentos produzidos histórica e coletivamente. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 95-110.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Ana Cláudia Ribeiro da. Educação e valorização do trabalho no/do campo: uma pesquisa-ação em comunidades do município de Bananeiras/PB. 2014. Trabalho apresentado no Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares – UEPB. Ana Cláudia Ribeiro da Silva. Bananeiras, 2014.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

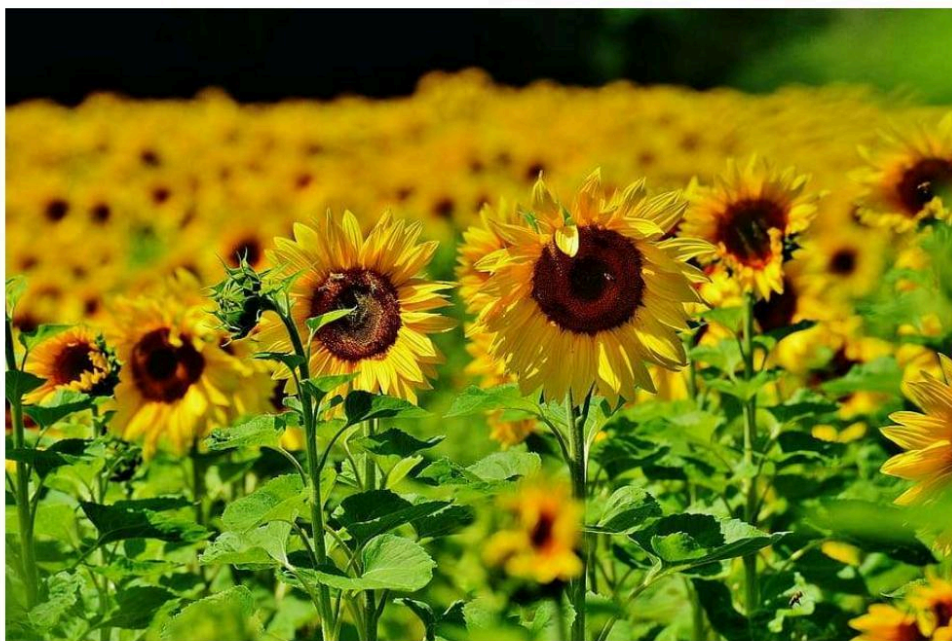
APÊNDICES

Questionário Para as(os) Docentes- TCC Hellen Freire.

Este questionário está sendo realizado por Hellen Freire Nascimento, concluinte no curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como parte de sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O estudo tem como foco o Projeto Prolicen, intitulado "As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas Campo: possibilidades e fortalecimento de suas práticas pedagógicas", desenvolvido na **E.M.E.F. Dr. Dionísio Maia** no ano de 2024. A sua participação é essencial para o aprofundamento da pesquisa, pois suas percepções e experiências contribuem significativamente para a compreensão dos desafios e potencialidades da Educação Contextualizada no campo. Desde já, expresso minha sincera gratidão por sua atenção e disponibilidade em colaborar com meus estudos e então trabalho.

* Indica uma pergunta obrigatória

"Desafios e Possibilidades da Educação Contextualizada do/no Campo: Diálogos com as Diretrizes Operacionais para o Fortalecimento das Práticas Pedagógicas no contexto do campo"



Sobre Você:

1. Qual seu gênero? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outro: _____

2. Qual sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Entre 20 a 30 anos.

☐ Entre 30 a 40 anos

☐ Entre 40 a 50 anos

☐ Entre 50 a 60 anos

Sobre sua prática docente e experiências na **E.M.E.F DR. DIONISIO MAIA**:

3. Há quanto tempo está atuando ou atuou na **E.M.E.F DR. DIONISIO MAIA**? *

4. No ano de 2024, você lecionou em qual **turma** na instituição? *

9. No seu planejamento educacional, você se norteia no documento das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo? *

10. A escola na sua concepção, oferece suporte para a implementação de uma educação que leve em consideração o contexto dos educandos? *

11. Qual é o maior desafio que você enxerga na implementação de uma educação contextualizada? *

12. Você percebeu mudanças no envolvimento dos alunos em seus respectivos processos de ensino-aprendizagens durante a implementação do projeto Prolicen? *

13. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta ao tentar contextualizar o ensino? *

14. Há um espaço para diálogos com a comunidade sobre as práticas pedagógicas? Se sim, como ele é realizado? *

15. Você acredita que a educação **do/no** campo está alinhada com as necessidades e realidades dos alunos? Se sim, por quê? *

Possibilidades e perspectivas:

16. Qual desses aspectos você considera mais importante na educação contextualizada? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Valorização da cultura local
- ☐ Integração com a comunidade
- ☐ Formação crítica dos alunos
- ☐ Capacitação dos professores

17. Você acredita que o documento das diretrizes operacionais pode fortalecer a prática pedagógica contextualizada? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, totalmente
- ☐ Sim, mas com algumas limitações
- ☐ Não muito
- ☐ Não, de forma alguma

18. Como você se sente em relação ao apoio oferecido pela **escola** para a **educação do campo**? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Totalmente apoiado(a)
- ☐ Em grande parte apoiado(a)
- ☐ Pouco apoiado(a)
- ☐ Não recebo apoio

19. Quais recursos você considera mais necessários para melhorar a educação contextualizada? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Materiais didáticos específicos.
- ☐ Formação continuada para os professores.
- ☐ Melhor infraestrutura escolar.
- ☐ Parcerias com a comunidade externa.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

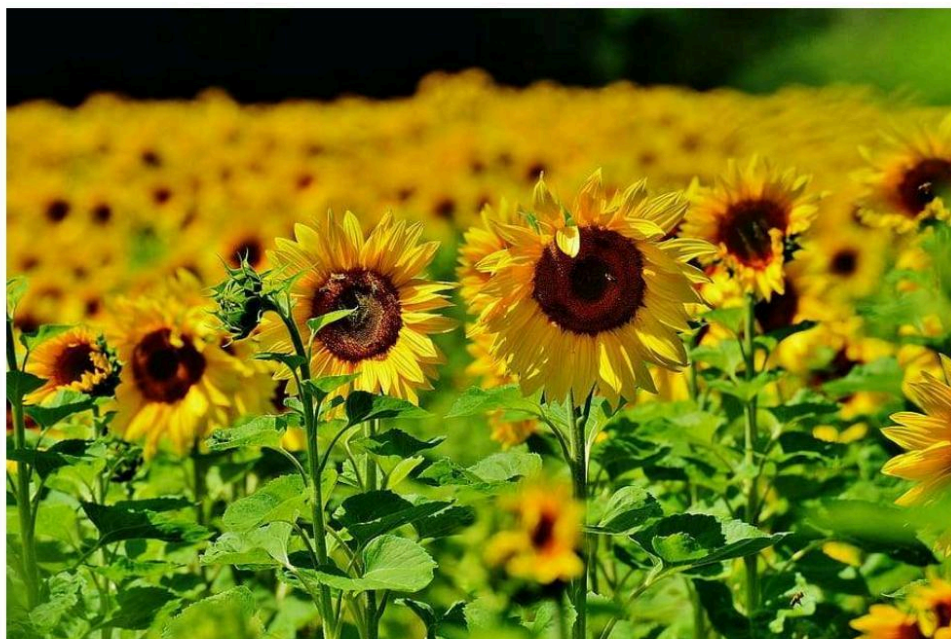
Google Formulários

Questionário Para as Discentes Bolsistas- TCC Hellen Freire.

Este questionário está sendo realizado por Hellen Freire Nascimento, concluinte no curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como parte de sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O estudo tem como foco o Projeto Prolicen, intitulado "As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas Campo: possibilidades e fortalecimento de suas práticas pedagógicas", desenvolvido na **E.M.E.F. Dr. Dionísio Maia** no ano de 2024. A sua participação é essencial para o aprofundamento da pesquisa, pois suas percepções e experiências contribuem significativamente para a compreensão dos desafios e potencialidades da Educação Contextualizada no campo. Desde já, expresso minha sincera gratidão por sua atenção e disponibilidade em colaborar com meus estudos e então trabalho.

* Indica uma pergunta obrigatória

"Desafios e Possibilidades da Educação Contextualizada do/no Campo: Diálogos com as Diretrizes Operacionais para o Fortalecimento das Práticas Pedagógicas no contexto do campo"



Sobre Você:

1. Qual seu gênero? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outro: _____

2. Qual sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Entre 17 a 20 anos.

☐ Entre 20 a 30 anos

☐ Entre 30 a 40 anos

☐ Entre 40 a 50 anos

Sobre sua participação no projeto: **"As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas Campo: possibilidades e fortalecimento de suas práticas pedagógicas"** e suas experiências no mesmo, dentro da instituição **E.M.E.F DR. DIONISIO MAIA:**

3. Há quanto tempo está atuando no projeto? *

4. No ano de 2024, No decorrer do projeto, você participou de alguma formação para o conhecimento/estudo dos documentos normativos e políticas públicas, que regem a educação básica para as Escolas do Campo? *

5. Você já teve alguma formação em educação do campo e educação contextualizada no decorrer de seu curso de graduação ou no Projeto Prolicen? Se sim, qual? *

6. Dentro do âmbito acadêmico, no decorrer do curso de Licenciatura em Pedagogia- Campus III, você cursou alguma disciplina sobre Educação Do Campo? Se sim, quais foram estas e como foi suas experiências com as mesmas? *

7. Sobre suas práticas pedagógicas no projeto: De que forma sua participação no projeto Prolicen contribuiu para o entendimento e a valorização das especificidades culturais e sociais dos educandos da escola? *

8. Como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram incorporadas em suas práticas pedagógicas durante as intervenções realizadas? Você poderia dar exemplos? *

9. A escola na sua concepção, ofereceu suporte para a implementação de uma educação que leve em consideração o contexto dos educandos ? *

10. Quais foram os principais desafios que você enfrentou ao tentar contextualizar *
o currículo escolar para dialogar com os saberes e as realidades do campo?
Como você os superou?

11. Você percebeu mudanças no envolvimento dos alunos em seus respectivos *
processos de ensino-aprendizagens durante a implementação do projeto
Prolicen?

12. Você percebe que a sua atuação no projeto contribui para a formação de *
sujeitos críticos e conscientes de seus direitos? Que impacto você acredita
que isso pode ter na comunidade?

13. De que modo as atividades desenvolvidas no Prolicen favoreceram seu crescimento pessoal e profissional, especialmente na construção de uma **práxis** pedagógica crítica e transformadora? *

14. Você acredita que a educação **do/no** campo está alinhada com as necessidades e realidades dos alunos? Se sim, por quê? *

Possibilidades e perspectivas:

15. Qual desses aspectos você considera mais importante na educação contextualizada? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Valorização da cultura local
- ☐ Integração com a comunidade
- ☐ Formação crítica dos alunos
- ☐ Capacitação dos professores

16. Você acredita que o documento das diretrizes operacionais pode fortalecer a prática pedagógica contextualizada? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, totalmente
- ☐ Sim, mas com algumas limitações
- ☐ Não muito
- ☐ Não, de forma alguma

17. Como você se sentiu em relação ao apoio oferecido pela **escola** para a **educação do campo**? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Totalmente apoiado(a)
- ☐ Em grande parte apoiado(a)
- ☐ Pouco apoiado(a)
- ☐ Não recebo apoio

18. Quais recursos você considera mais necessários para melhorar a educação contextualizada? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Materiais didáticos específicos.
- ☐ Formação continuada para os professores.
- ☐ Melhor infraestrutura escolar.
- ☐ Parcerias com a comunidade externa.

19. Com seus conhecimentos acerca da configuração, de uma educação contextualizadas com o contexto específico local do campo, em qual a escola está inserida, você acredita que as ações realizadas no Projeto na Escola **E.M.E.F DR. DIONISIO MAIA**, se configuram como **contextualizadas**? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários