



IDENTIDADE CAMPONESA: INTERFACES DA POLÍTICA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Joelma Santana Reis da Silva¹

Saulo Guimarães Santos²

Maria Edite Ferreira³

Kleyton Adriano Silva⁴

Dayvison Bandeira de Moura⁵

Resumo: O presente artigo discute a Educação do Campo a partir da relação entre políticas públicas, formação docente e currículo, com ênfase na valorização dos saberes, da identidade e do pertencimento dos povos camponeses. Assim, objetiva-se refletir acerca da formação docente e do currículo ministrado em escolas campesinas, na perspectiva da Educação do/no e para o Campo, destacando desafios, potencialidades e caminhos possíveis para a consolidação de práticas educativas que favoreçam a inclusão e a emancipação social. Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com abordagem descritiva, bibliográfica e documental (Marconi e Lakatos, 2017), ancorado em referenciais teóricos que discutem a Educação do Campo, a formação docente e o currículo. A análise articula-se à pesquisa de campo desenvolvida por Reis (2024) - IMPACTOS DO FECHAMENTO DE ESCOLAS CAMPESINAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PASSIRA, AGRESTE DE PERNAMBUCO, NORDESTE DO BRASIL: um estudo frente à Política Pública Nacional - ampliando a discussão no âmbito do doutorado. A investigação, realizada no município de Passira (PE), evidenciou que o fechamento de escolas do campo impacta diretamente o pertencimento, a permanência e o direito à educação das populações campesinas, revelando também experiências de resistência pedagógica e valorização dos saberes locais. Conclui-se que a consolidação de uma Educação do Campo efetivamente emancipadora depende da articulação entre políticas públicas consistentes, formação docente qualificada e currículos contextualizados, de modo a promover justiça social, garantia de direitos e, sobretudo, pertencimento.

Palavras-chave: Currículo contextualizado. Educação do Campo. Formação docente. Pertencimento. Políticas públicas.

¹Joelma Santana Reis da Silva ( CV: <https://lattes.cnpq.br/9964469693221710>) Doutoranda em Ciências da Educação, Universidade Del Sol - UNADES, Assunção, Paraguai-PY.
e-mail: joelma.1981@outlook.com

²Saulo Guimarães Santos ( CV: <http://lattes.cnpq.br/4649366900571493>). Doutorando em Ciências da Educação, Universidade Del Sol - UNADES, Assunção, Paraguai-PY.

³Maria Edite Ferreira ( CV: <http://lattes.cnpq.br/0873491734801267>). Doutoranda em Ciências da Educação, Universidade Del Sol - UNADES, Assunção, Paraguai-PY.

⁴Kleyton Adriano Silva ( CV: <http://lattes.cnpq.br/3320148257139431>). Doutorando em Ciências da Educação, Universidade Del Sol - UNADES, Assunção, Paraguai-PY.

⁵Dayvison Bandeira de Moura ( CV: <http://lattes.cnpq.br/0662218330901650>). Dr. em Ciências da Educação docente, pesquisador e orientador. Univeridad Americana, UA, Paraguai-PY.

Abstract: This article discusses Rural Education based on the relationship between public policies, teacher education, and curriculum, with an emphasis on valuing the knowledge, identity, and sense of belonging of rural peoples. The objective is to reflect on teacher education and the curriculum implemented in rural schools, from the perspective of Education of, in, and for the Countryside, highlighting challenges, potentialities, and possible paths for the consolidation of educational practices that promote inclusion and social emancipation. Methodologically, this is a qualitative study with a descriptive, bibliographic, and documentary approach (Marconi & Lakatos, 2017), grounded in theoretical frameworks that discuss Rural Education, teacher training, and curriculum development. The analysis is articulated with the field research conducted by Reis (2024) — Impacts of the Closure of Rural Basic Education Schools in the Municipality of Passira, Agreste of Pernambuco, Northeast Brazil: A Study in Light of the National Public Policy — expanding the discussion within the scope of doctoral research. The investigation, carried out in the municipality of Passira (PE), revealed that the closure of rural schools directly affects the sense of belonging, school permanence, and the right to education of rural populations, while also highlighting pedagogical resistance and the appreciation of local knowledge. It is concluded that the consolidation of a truly emancipatory Rural Education depends on the articulation among consistent public policies, qualified teacher education, and contextualized curricula, in order to promote social justice, the guarantee of rights, and, above all, belonging.

Keywords: Contextualized Curriculum. Rural Education. Teacher Training. Belonging. Public Policies.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, enquanto conquista histórica dos movimentos sociais e fruto das lutas da classe trabalhadora, constitui-se como espaço de resistência e emancipação social diante de um cenário marcado por desigualdades históricas e estruturais. Nessa premissa, sua efetivação requer a valorização dos saberes locais, o reconhecimento das práticas culturais e a construção de um currículo que dialogue com as especificidades e singularidades dos povos camponeses. Nesse sentido, a formação docente emerge como dimensão central para garantir a efetividade dessa política pública, na medida em que cabe ao professor articular, em sua prática pedagógica, a integração entre conhecimento científico, saberes populares e os princípios de uma educação transformadora (Freire, 1982).

Em vista disso, o presente estudo é fruto de reflexões oriundas de uma pesquisa de campo em nível de mestrado, em que se discutiu a identidade dos povos do campo e os desafios de permanência dessa modalidade educacional diante de um modelo escolar que, muitas vezes, tende à homogeneização curricular, o que em diversos contextos dos campos brasileiros culmina na negação de direitos configurado pelo fechamento de escolas (Reis, 2024). Nesta etapa, amplia-se a análise, já em articulação com os debates que fundamentam a tese de doutorado em andamento, de modo a evidenciar a importância da valorização dos saberes mediante um currículo concatenado com o contexto singular dos povos do campo, compreendendo a formação docente como responsabilidade do Estado e como expressão concreta de uma Política Pública conquistada na luta incansável da soberania popular.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de problematizar os desafios e as potencialidades da Educação do Campo, considerando que, embora reconhecida como direito social, ainda enfrenta precarizações na infraestrutura escolar, na oferta de formação inicial e continuada aos docentes, além de lacunas curriculares que desconsideram a diversidade cultural e social do campo brasileiro. Reforça-se, assim, a importância de se discutir a aplicabilidade dessa modalidade de ensino, garantia de Política Pública legítima, novas metodologias e práticas pedagógicas inclusivas que dialoguem com a realidade concreta das comunidades camponesas, reconhecendo a escola como espaço de articulação entre comunidade, saberes locais e a luta por uma educação emancipadora (Freire, 1982; Arroyo, 2015; Reis, 2024).

Se objetiva a partir desse estudo refletir acerca da formação docente ofertada aos docentes que lecionam em escolas camponesas e o currículo ministrado nesse contexto, na perspectiva da Educação do/no e para o Campo, destacando desafios, potencialidades e caminhos possíveis para a consolidação de uma prática educativa pautada na valorização dos saberes, na inclusão e na emancipação social. Busca-se, ainda, debater o papel da Política Pública (Brasil, 2010) e das metodologias pedagógicas inovadoras na construção de um processo formativo que contemple a diversidade e promova a transformação social.

Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo, bibliográfico e documental, ancorada em referenciais teóricos que discutem a Educação do Campo, a formação docente e o currículo. A análise apoia-se em autores que problematizam a relação entre educação e contexto social, além de documentos oficiais que regulamentam a política educacional para as populações do campo. A perspectiva aqui adotada está em consonância com a pesquisa de campo, na medida em que se pretende refletir criticamente sobre práticas existentes e apontar proposições que possam contribuir com o fortalecimento da educação como direito universal e instrumento de emancipação (Marconi e Lakatos, 2017).

METODOLOGIA



O estudo adota uma abordagem qualitativa, “considerando a abordagem qualitativa nas estratégias para alcançar os níveis de compreensão mais aprofundados ao processo investigativo” (Marconi e Lakatos, 2017, p. 129) por compreender que a Educação do Campo envolve dimensões históricas, sociais, políticas e culturais. Neste sentido, busca-se interpretar significados, captar percepções e compreender a realidade concreta dos povos camponeses a partir de suas próprias narrativas e contextos. E, de caráter descritivo, definido pelas autoras a saber:

faz referência às partes mais importantes, componentes do texto. Utiliza frases curtas, cada uma correspondendo a um elemento importante da obra. Não é simples enumeração de palavras colhidas do sumário do trabalho. **Não dispensa a leitura do texto completo, pois apenas descreve sua natureza, forma propósito** (Marconi e Lakatos, 2017, p.79, grifos para esse estudo).

Dessa forma, a escolha metodológica se justifica pela necessidade de compreender, de maneira subjetiva, os desafios e potencialidades que envolvem a formação docente no contexto das escolas do campo. Ao optar por um delineamento qualitativo-descritivo, busca-se identificar padrões, frequências e correlações que possam evidenciar tanto as lacunas estruturais e curriculares quanto as práticas pedagógicas inovadoras presentes nesse espaço.

O objeto de estudo está centrado na análise da formação docente articulada ao currículo no âmbito da Educação do Campo, tomando como referência investigações anteriores realizadas na dissertação de mestrado (Reis, 2024) e ampliadas no desenvolvimento da tese de doutorado em andamento. Assim, este artigo representa uma continuidade investigativa, cujo foco se volta à descrição e interpretação dos elementos que caracterizam o cenário atual da política educacional destinada às populações camponesas, particularmente no que se refere à valorização dos saberes locais e à inclusão de práticas pedagógicas emancipatórias.

Para tanto, foram considerados dados secundários provenientes de documentos oficiais, relatórios educacionais e produções científicas (teses, dissertações e artigos) que tratam da temática, bem como indicadores que permitem a análise qualitativa da realidade educacional no campo. A utilização da técnica de análise documental e estatística descritiva possibilita o levantamento e a sistematização de variáveis como oferta de cursos de formação docente, inserção curricular da Educação do Campo nas universidades e políticas públicas implementadas nos últimos anos.

Desse modo, esse procedimento metodológico torna-se pertinente por permitir a articulação entre a subjetividade dos dados qualitativos e a problematização crítica da realidade educacional, contribuindo para a formulação de proposições que possam fortalecer a formação docente e consolidar um currículo verdadeiramente vinculado às necessidades e especificidades dos povos do campo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Políticas Públicas e a Educação do Campo

A Educação do Campo, enquanto direito conquistado pela luta histórica dos movimentos sociais, em especial das Ligas Camponesas¹ (década de 1950) que figura como

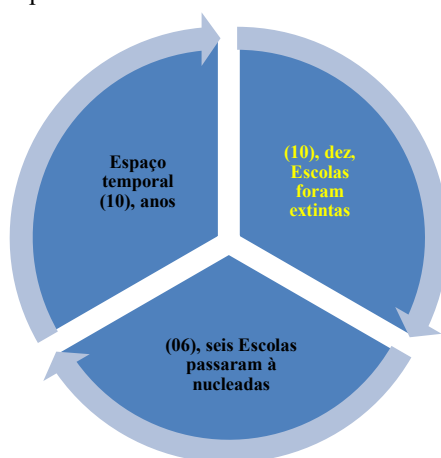
¹ As **Ligas Camponesas** foram um movimento de luta pela reforma agrária no Brasil iniciado na década de 1950, que teve como principal figura incentivadora o advogado e deputado pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) Francisco Julião (1915-1999). As Ligas Camponesas organizaram milhares de trabalhadores rurais que viviam como parceiros ou arrendatários, principalmente no Nordeste brasileiro, utilizando o lema “Reforma Agrária na



personagem que merece ser mencionado pelas fortes intervenções em defesa dos direitos dos trabalhadores rurais, o deputado Francisco Julião² que se uniu aos povos do campo, inicialmente no Município de Vitória de Santo Antão, no estado de Pernambuco, Região Nordeste do Brasil, para denunciar fortes descasos e negação de direitos aos agricultores/trabalhadores das fazendas locais. E, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo como período de grandes marcos, desde a introdução da educação para os povos do campo na pauta de discussão do Movimento em 1996, até a consolidação da Política legítima e de Direito Constitucional (1996 a 2010). Assim, a Educação do Campo inscreve-se no cenário brasileiro como Política Pública que busca superar a exclusão e garantir acesso à educação de qualidade para populações camponesas.

Contudo, a efetivação dessa Política ainda encontra barreiras significativas, sobretudo no que se refere à continuidade das escolas no campo, considerando o grande índice de escolas fechadas nos campos brasileiros, o que se pode citar como pesquisa por amostragem definida por (Marconi e Lakatos, 2017, p.195) que “a amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo.” Assim, a realidade apresentada por (Reis, 2024) revela uma realidade de mais de 50 escolas fechadas no Município de Passira, em Pernambuco, Região Nordeste do Brasil, sendo destas, cerca de 10 escolas fechadas no espaço temporal de uma década. Então, diante desse cenário, se faz pertinente pensar à formação docente específica e à implementação de currículos contextualizados de modo a garantir um ensino significativo que promova o respeito acerca das singularidades dos campos brasileiros (Caldart, 2012; Arroyo, 2015; Reis, 2024). No gráfico a seguir é possível verificar os dados de pesquisa, por Reis, (2024).

Gráfico 1 - Trânsito Temporal frente ao Fechamento de Escolas do Campo, passando à Nucleação.



Fonte: Dados compilados em (Reis, 2024, p.136³)

É importante esclarecer que o referido gráfico resume a realidade de uma década, mas a pesquisa apresenta em seus documentos anexos a listagem de todas as escolas extintas ao

lei ou na marra” contra a secular estrutura latifundiária no Brasil. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/ligas-camponesas/> acesso em 12 de ago. de 2025.

² advogado e deputado pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) **Francisco Julião** (1915-1999).

³REIS, J.S. IMPACTOS DO FECHAMENTO DE ESCOLAS CAMPESSINAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PASSIRA, AGRESTE DE PERNAMBUCO, NORDESTE DO BRASIL: Um estudo frente à Política Pública Nacional. 2024. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Orientador: Dr. Dayvison Bandeira de Moura Universidad Del Sol – UNADES – Assunção PY, vinculada ao Programa Brasil: <https://www.unades.edu.py/o-programa-brasil/>



longo do tempo, se configurando a amostragem singular de Passira, mas que faz congruência com muitos contextos dos campos brasileiros (Reis, 2024).

Cabe destacar também que o marco legal da Educação do Campo foi estabelecido pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB, 2002) a saber:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (Brasil, 2002, p.1 grifos para esse estudo).

Conforme afirma o Art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que estabelece que as Diretrizes para a Educação do Campo destacando que estas, devem se articular com os princípios e procedimentos que orientam os demais níveis e modalidades da Educação Básica no Brasil, entre os quais se destacam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio, na modalidade Normal. Esse dispositivo normativo evidencia a pretensão do legislador em assegurar que a Educação do Campo não seja um sistema paralelo ou marginalizado, mas sim integrada às políticas educacionais gerais do país, reforçando o direito à educação como princípio universal, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9.394/1996.

No entanto, ao contrastar a normatividade desse artigo com a realidade vivenciada pelas comunidades camponesas, sobretudo no estado de Pernambuco, observa-se que ainda persiste um distanciamento significativo entre o texto legal e a efetivação prática das políticas educacionais. Enquanto a Resolução estabelece a integração da Educação do Campo às demais modalidades, o que se verifica, em muitos municípios pernambucanos, é a manutenção de estruturas educacionais precárias, currículos pouco contextualizados e, sobretudo, a insuficiência de políticas públicas voltadas à formação docente específica para atuação nos espaços camponeses.

Assim, esse cenário revela que a promessa de universalidade e equidade inscrita no Art. 2º encontra barreiras estruturais que comprometem a efetividade da Política. A insuficiência de cursos de graduação em Educação do Campo em grande parte das universidades públicas de Pernambuco, com exceção de iniciativas pontuais como as desenvolvidas no campus Petrolina da UPE, demonstra que a formação docente ainda não acompanha o que está prescrito nas Diretrizes. Dessa forma, o que deveria configurar-se como um princípio de equidade, traduzido na integração das modalidades, acaba, em termos práticos, reforçando desigualdades históricas.

Destaque-se, posteriormente em (2010), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA⁴), que subsidiada pelas Diretrizes Nacionais reforçam iniciativas a respeito da necessidade de uma educação vinculada à realidade sociocultural do campo. Todavia, em diversas regiões, observa-se um distanciamento entre as normativas e a prática, evidenciado pelo fechamento de escolas, ausência de políticas consistentes de formação inicial e continuada e precarização das condições de trabalho docente (Arroyo, 2015).

⁴ **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm acesso em 17 de ago. de 2025.



Portanto, a análise das Políticas Públicas revela um cenário de avanços formais, mas também de fragilidades estruturais, que comprometem a consolidação de uma Educação do Campo efetivamente emancipadora e alinhada às demandas da classe trabalhadora.

Formação Docente: desafios e perspectivas

A formação docente constitui um dos principais pilares da Educação do Campo, visto que o professor atua como mediador entre o conhecimento científico e os saberes locais. No entanto, grande parte dos docentes que atuam em escolas campesinas não possui formação específica para lidar com a complexidade desse contexto, o que gera lacunas na prática pedagógica e fragiliza a consolidação de uma proposta curricular contextualizada (Molina; Jesus, 2004).

As políticas de formação inicial, em sua maioria, ainda estão centradas em currículos urbanos, que pouco dialogam com a realidade do campo. Essa distância resulta em um processo formativo que desconsidera as especificidades culturais, econômicas e sociais das comunidades campesinas. Nesse sentido, a escassa oferta de cursos de graduação e especialização voltados para a Educação do Campo em muitos estados brasileiros, como Pernambuco, configura-se como um entrave para a qualificação profissional dos docentes (Reis, 2024).

De acordo com (CNE/CEB, 2002),

Quadro 1 - Sobre a Oferta de Formação Docente para Professores no Exercício da Docência em Escolas do Campo.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Fonte: Dados compilados, RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002⁵.

Como é possível perceber a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, ao dispor sobre a formação de professores para atuação nas escolas do campo, institui princípios fundamentais que deveriam nortear as políticas educacionais em todo o território nacional. O Art. 13 estabelece que a formação docente deve contemplar estudos acerca da diversidade e do protagonismo dos sujeitos do campo, reconhecendo-os como agentes ativos na construção da

⁵(BRASIL, 2002, p.3). Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> acesso em 17 de ago. 2025.



qualidade social da vida individual e coletiva. Ademais, a normativa preconiza que as propostas pedagógicas priorizem a valorização da diversidade cultural, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico, bem como a promoção de práticas educativas que fortaleçam a convivência cidadã.

Na pesquisa de campo, para atender os requisitos da pesquisa científica em nível de mestrado, realizada por Reis, 2024, considerando o lócus (Passira) em relação a população pesquisada, professores e gestores atuantes na Educação do Campo, sobre o universo de total de seis, (6) participantes, quando questionados sobre as ações da política pública municipal voltadas a manutenção e efetivação do ensino nas escolas,

constatou-se que 35% dos entrevistados informaram que as principais ações culminam em “formação continuada”. No entanto, cabe esclarecer que essas formações não são realizadas com foco em aspectos específicos da realidade docente ou discente, tendo em vista à diversidade e especificidade de contextos. As formações são ofertadas, de acordo com o já explicitado a todos professores do município, sejam eles atuantes em escolas urbanas ou, campesinas (Reis, 2024, p. 147).

Fica evidente que embora haja o respaldo legítimo da Política Nacional, a Educação do Campo ainda carece de ser pensada no seu exercício efetivo pelos personagens atuantes, haja vista que a formação específica e necessária dos professores culmina no efetivo do ensino qualificado e significativo. A pesquisa revela sob o ponto de vista dos entrevistados a carência de formação específica para docentes atuantes nas escolas do campo.

Todavia, ao se cotejar esses pressupostos legais com a realidade educacional vivenciada no estado de Pernambuco, lócus da pesquisa aqui empreendida, emergem evidências de uma contradição latente entre o que se preconiza na legislação e o que efetivamente se materializa no cotidiano da formação docente. O cenário pernambucano revela ainda uma escassez significativa de políticas estruturadas que assegurem a oferta contínua e sistemática de cursos de graduação, especialização ou mesmo formações continuadas voltadas especificamente à Educação do/no e para o Campo. Embora a Resolução de 2002 seja um marco no reconhecimento da legitimidade da Educação do Campo, sua implementação permanece fragmentada, frequentemente restrita a iniciativas pontuais, muitas delas ligadas a programas temporários, projetos de extensão universitária ou parcerias localizadas.

Tal descompasso entre a Lei e a realidade prática coloca em evidência lacunas históricas que fragilizam a consolidação de um currículo verdadeiramente emancipatório e contextualizado às demandas das populações campesinas. No caso de Pernambuco, essas lacunas se tornam ainda mais visíveis diante da concentração da formação docente em moldes urbanos e descolados das especificidades territoriais e culturais do campo. Ao mesmo tempo, identifica-se um terreno fértil para aprofundar investigações, sobretudo no campo doutoral, na medida em que a análise crítica dessa ausência de políticas efetivas permite não apenas problematizar as fragilidades do sistema, mas também propor caminhos inovadores que viabilizem a construção de práticas pedagógicas emancipatórias e socialmente transformadoras.

Currículo, Saberes Locais e Práticas Pedagógicas Inclusivas

O currículo, enquanto construção social, não pode ser entendido como mero conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas como espaço de disputa e diálogo entre diferentes concepções de mundo e de educação (Saviani, 2025). Na Educação do Campo, o currículo deve ser concebido de forma a integrar os saberes científicos e os saberes populares, reconhecendo



a legitimidade das práticas culturais, produtivas e sociais das comunidades camponesas. Todavia, observa-se que em muitos contextos ainda prevalece a reprodução de currículos urbanos, descolados da realidade camponesa, o que acarreta desmotivação e evasão escolar. Essa realidade contrasta com experiências inovadoras que buscam integrar práticas pedagógicas, baseadas na valorização da diversidade cultural, no respeito às diferenças e na construção de estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem significativa.

De acordo com os dados de pesquisa realizada por Reis, (2024) revela-se que, “o ensino do campo ofertado no Município de Passira, ainda não desfruta de uma proposta curricular própria para o ensino de Educação do Campo” (Reis, 2024, p.77), de modo que o mesmo, é proveniente da proposta curricular do Currículo de Pernambuco atrelado diretamente a BNCC que por sua vez, está ancorada nas DCN’s.

É evidente que diante deste cenário a proposta curricular não atende na sua inteireza as demandas plurais do campo. Se coloca então, à ação docente, um trabalho ainda mais desafiador. E, neste sentido, cabe a adoção de metodologias participativas, como projetos de investigação comunitária, oficinas interdisciplinares e atividades vinculadas ao cotidiano camponês, contribui para que os estudantes se reconheçam no processo de escolarização, fortalecendo sua identidade e seu pertencimento social.

Para Costa e Batista (2021),

O currículo na perspectiva da Educação do Campo só pode ser compreendido como parte de um projeto de Educação de classe, que se coloca em contraposição ao projeto dominante de educação. O projeto de Educação do Campo, nascido dos camponeses e dos seus movimentos sociais se funda numa perspectiva de educação emancipadora e contra hegemônica calcada em alguns princípios políticos, pedagógicos e epistemológicos: formação humana que desenvolva todas as dimensões dos sujeitos [...] (Costa e Batista, 2021, p.8).

A reflexão proposta pelos autores ressalta que o currículo da Educação do Campo deve se estruturar como um projeto de classe, em contraposição ao modelo dominante de educação, ainda fortemente marcado por lógicas urbanocêntricas, tecnicistas e alinhadas a interesses de mercado. Essa contraposição é central para compreender o papel dos movimentos sociais e das comunidades camponesas como protagonistas da luta por uma educação emancipadora e contra-hegemônica, que não apenas reconhece, mas também valoriza os modos de vida, a cultura e a produção do campo.

Entretanto, quando confrontamos esse ideal com a realidade da formação docente em Pernambuco, observa-se uma distância significativa entre o que a legislação e a teoria crítica propõem e o que efetivamente é ofertado. Apesar da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 estabelecer diretrizes específicas para a Educação do Campo, no que diz respeito ao currículo e à formação docente, a oferta de cursos voltados para a especificidade do campo ainda é escassa e fragmentada, limitando a materialização desse projeto pedagógico transformador.

Na prática, muitos docentes que atuam nas escolas do campo pernambucanas não possuem formação inicial ou continuada adequada que dialogue com os princípios políticos, pedagógicos e epistemológicos destacados por Costa e Batista (2021). Assim, a ausência de políticas públicas mais consistentes de formação específica compromete o desenvolvimento de uma prática educativa que vá além da mera reprodução de conteúdos, restringindo-se a adaptações superficiais que não dialogam com a realidade concreta dos sujeitos do campo.

Dessa forma, a crítica central que emerge é que, embora o currículo da Educação do Campo se configure como espaço de resistência e de construção de um projeto social mais justo



e sustentável, sua efetivação depende diretamente de professores preparados para assumir esse papel mediador, algo que permanece como um desafio no estado de Pernambuco. É nesse hiato entre o prescrito e o realizado que se deve pensar, caminhos para uma formação docente coerente com os princípios emancipatórios defendidos pelos movimentos sociais e legitimados pela legislação educacional.

Escola e Comunidade: para além dos muros escolares

A relação entre escola e comunidade é elemento central na consolidação da Educação do Campo, pois a escola não pode ser entendida como espaço isolado, mas como extensão da vida comunitária. Nesse contexto, é imprescindível que a gestão escolar, os docentes e os estudantes estabeleçam vínculos permanentes com as práticas sociais, culturais e produtivas das comunidades em que estão inseridos (Arroyo, 2015; Reis, 2024).

A articulação entre escola e comunidade fortalece a identidade dos sujeitos do campo, promove a participação social e amplia as possibilidades de construção de uma educação emancipadora. Neste sentido, experiências que envolvem o uso de saberes locais, como práticas agroecológicas, manifestações culturais e tradições populares, demonstram que o processo educativo se torna mais significativo quando dialoga diretamente com a realidade vivida pelos estudantes. Assim, a escola do campo deve ser entendida como espaço de resistência, de produção de conhecimentos e de reafirmação da cultura campestre, contribuindo para o fortalecimento da luta por direitos sociais e pela permanência das comunidades no campo.

A Educação do Campo só se efetiva plenamente quando vinculada ao projeto de emancipação social das populações campestres. Nesse sentido, não se trata apenas de garantir acesso à escola, mas de assegurar uma educação que permita aos sujeitos do campo compreender criticamente sua realidade e atuar de forma transformadora sobre ela (Freire, 1982).

A esse respeito, o caráter emancipatório da Educação do Campo encontra-se na valorização da identidade, no reconhecimento da diversidade cultural e na construção de práticas pedagógicas que promovam autonomia e protagonismo. É nesse horizonte que a formação docente e o currículo devem ser entendidos como instrumentos de luta social, capazes de promover não apenas a inclusão escolar, mas também a justiça social e a soberania popular.

Portanto, a Educação do Campo, quando articulada a políticas públicas consistentes, à formação docente qualificada e a currículos contextualizados, representa um caminho concreto para a construção de uma sociedade democrática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa revelam um quadro complexo e contraditório no campo educacional pernambucano, especialmente no que diz respeito à efetivação das políticas públicas voltadas à Educação do Campo. A análise documental e empírica evidencia que, embora a legislação brasileira, representada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) e pelo Decreto nº 7.352/2010, assegure a oferta de uma educação pautada na valorização da diversidade e no respeito às especificidades regionais, a realidade ainda se mostra marcada pela precarização estrutural e pela descontinuidade das ações formativas.

Os dados coletados na pesquisa de campo em Passira (Reis, 2024) confirmam o fechamento progressivo de escolas campestres, com mais de cinquenta unidades desativadas em uma década, o que reforça o processo de nucleação e a consequente exclusão dos estudantes das comunidades campestres. Esse fenômeno impacta diretamente o direito à educação,



desestrutura as relações comunitárias e enfraquece o sentimento de pertencimento dos sujeitos do campo, que passam a ser deslocados para escolas urbanas, distantes de suas realidades socioculturais.

O Quadro a seguir ilustra as consequências do fechamento de escolas do campo, destacando seus efeitos sobre o pertencimento, a permanência e o direito à educação das populações camponesas.

Quadro 2 – Impactos do Fechamento de Escolas do Campo.

Impacto observado	Percentual aproximado	Implicações educacionais
Aumento do deslocamento dos estudantes para áreas urbanas	60%	Desvinculação da cultura local e evasão escolar.
Redução do vínculo comunitário e da identidade camponesa	25%	Enfraquecimento do pertencimento e da participação social.
Manutenção de escolas com projetos contextualizados	15%	Resistência pedagógica e valorização dos saberes locais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em Reis (2024) e documentos oficiais (Brasil, 2002; 2010).

A análise dos dados apresentados no Quadro 2 evidencia as múltiplas implicações do fechamento das escolas do campo, processo que, embora justificado pelo discurso da racionalização administrativa, tem produzido efeitos profundos na estrutura social e educacional das comunidades camponesas. O dado mais expressivo, representado por 60% de estudantes deslocados para áreas urbanas, revela um movimento contínuo de desarticulação dos laços comunitários e culturais, comprometendo o direito constitucional à educação no próprio território. Tal deslocamento não apenas impõe trajetos longos e exaustivos, mas também fragiliza o vínculo identitário dos sujeitos com suas origens e modos de vida, resultando, em muitos casos, na evasão escolar.

A redução do vínculo comunitário e da identidade camponesa, representando cerca de 25% dos impactos observados, reflete a perda simbólica e material da escola enquanto espaço de referência social e política das comunidades. A ausência dessa instituição no cotidiano rural reconfigura as relações sociais, enfraquecendo práticas coletivas de solidariedade e participação, aspectos apontados por Arroyo (2015) e Caldart (2018) como essenciais à construção de uma pedagogia do pertencimento.

Por outro lado, o 15% correspondente às escolas que resistem ao fechamento demonstra que, mesmo diante das adversidades, existem experiências pedagógicas que afirmam o campo como espaço de vida, cultura e produção de saberes. Essas práticas, alinhadas aos princípios de Freire (1982) e Costa e Batista (2021), indicam possibilidades concretas de uma educação contextualizada, capaz de valorizar os saberes locais e fortalecer o sentimento de identidade e pertencimento dos povos do campo.

Dessa forma, o fechamento das escolas do campo não pode ser analisado apenas como uma questão de gestão educacional, mas como expressão de um projeto político que, ao negligenciar a especificidade camponesa, reproduz desigualdades históricas e ameaça o direito à educação de qualidade, contextualizada e emancipadora. Ao mesmo tempo, as experiências de resistência revelam caminhos possíveis para a construção de um modelo educacional comprometido com a justiça social e a permanência das comunidades em seus territórios.

Do ponto de vista da formação docente, observou-se que 35% dos participantes da pesquisa reconhecem a existência de formações continuadas ofertadas pelo município; contudo, essas ações não contemplam as especificidades do ensino nas escolas do campo, permanecendo



genéricas e alinhadas a um modelo urbano de educação. Tal cenário confirma as análises de Arroyo (2015) e Caldart (2018), ao apontarem que o maior desafio da Educação do Campo não reside apenas na criação de políticas, mas em sua efetiva implementação, considerando o contexto de vida, trabalho e produção dos povos camponeses.

Os resultados também permitem afirmar que a insuficiência de políticas sistematizadas de formação inicial e continuada em Educação do Campo, somada à falta de um currículo próprio, tem dificultado o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras. Conforme Saviani (2025), o currículo deve constituir-se como expressão de um projeto histórico e social, e não como simples reprodutor de saberes legitimados pela cultura dominante. Entretanto, nas escolas pesquisadas, o ensino segue orientado pelo Currículo de Pernambuco e pela BNCC, sem adaptações significativas que contemplem as singularidades do campo lócus da pesquisa (Passira).

O quadro a seguir evidencia a desproporção entre docentes com formação específica e aqueles que recebem capacitações genéricas, revelando fragilidades na efetivação das políticas públicas voltadas à Educação do Campo.

Quadro 3 - Percepção dos Docentes sobre a Formação Específica para a Educação do Campo.

Categoria	Percentual aproximado	Interpretação
Docentes com formação específica em Educação do Campo	10%	Formação ainda incipiente e concentrada em poucos municípios.
Docentes com formações genéricas (sem foco no campo)	55%	Predomínio de formações voltadas à BNCC e à Educação Urbana.
Docentes sem formação continuada recente	35%	Indica lacunas e descontinuidade nas políticas de formação docente.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base na análise documental e nos referenciais teóricos⁶.

Essa descontextualização pedagógica gera implicações diretas na qualidade do ensino, comprometendo a construção de uma educação crítica e transformadora, conforme defendida por Freire (1982). Em razão disso, a prática docente, muitas vezes, acaba limitada à reprodução de conteúdos, o que distancia a escola de sua função social de formar sujeitos autônomos e politicamente conscientes.

Por outro lado, emergem também indícios de resistência e inovação. Em algumas escolas, registram-se experiências pedagógicas que incorporam saberes locais, práticas agroecológicas e manifestações culturais regionais, o que demonstra a vitalidade dos processos educativos vinculados à comunidade. Essas iniciativas confirmam a tese de Costa e Batista (2021), segundo a qual o currículo da Educação do Campo deve ser compreendido como um projeto de classe e de emancipação social, capaz de se contrapor ao modelo hegemônico de educação e de reafirmar a identidade camponesa.

Se compreende então que, a Educação do Campo veio para resgatar uma dívida histórica que nossa sociedade tem com as pessoas que trabalham nesses espaços, porém os mesmos devem buscar compreender as especificidades culturais, econômicas e sociais desses sujeitos para que a escolarização deles seja garantida sem a desvalorização de suas raízes.

⁶São destaques nesse estudo: Brasil, C.F. (1988); LDBEN, (1996); Resolução CNE/CEB nº 1/2002; e o DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. E os autores: Freire, (1982); Caldart, (2012); Arroyo, (2015); Reis, (2024).



Em síntese, os resultados do presente estudo apontam que o grande desafio para a consolidação da Educação do Campo em Pernambuco está na articulação entre políticas públicas, formação docente e currículo contextualizado. É imprescindível que o Estado assuma a formação de professores como compromisso político e ético, promovendo ações estruturadas e permanentes que assegurem a efetividade das diretrizes legais e a valorização dos sujeitos do campo. Somente assim será possível avançar rumo a uma educação que una o direito formal à prática transformadora, fortalecendo o pertencimento e a soberania dos povos camponeses.

Neste sentido, se faz pertinente ilustrar as principais proposições derivadas da análise dos resultados com base nos dados de pesquisa (Reis, 2024), indicando caminhos para o fortalecimento da Educação do Campo a partir da formação docente, da valorização curricular e da efetivação de políticas públicas que assegurem o pertencimento e a emancipação dos povos camponeses, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 4 – Proposições para o fortalecimento da Educação do Campo.

Eixo Estratégico	Proposição Central	Finalidade Educacional
Formação docente	Ampliar a oferta de cursos de graduação e especialização em Educação do Campo nas universidades públicas.	Garantir formação crítica, contextualizada e comprometida com os saberes e práticas das comunidades camponesas.
Currículo contextualizado	Integrar os saberes científicos e populares, articulando o ensino às vivências locais e aos modos de produção do campo.	Promover a aprendizagem significativa e o fortalecimento da identidade cultural e territorial.
Gestão e políticas públicas	Instituir políticas permanentes de financiamento e valorização das escolas do campo, assegurando infraestrutura adequada e autonomia pedagógica.	Assegurar o direito à educação com equidade territorial e sustentabilidade social.
Participação comunitária	Reforçar o papel da comunidade, dos movimentos sociais e dos conselhos escolares na construção dos projetos pedagógicos.	Consolidar a escola como espaço de resistência, pertencimento e emancipação coletiva.
Metodologias emancipatórias	Desenvolver práticas pedagógicas que envolvam o diálogo, a pesquisa e a produção coletiva de conhecimento.	Transformar o ensino em instrumento de libertação e protagonismo social.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em Reis, (2024); Arroyo, (2015); Caldart, (2018); Freire, (1982) e Costa e Batista, (2021).

Destaque-se que, as proposições sintetizadas no gráfico reafirmam que a efetividade da Educação do Campo depende da indissociabilidade entre formação docente, currículo e políticas públicas, articuladas sob o princípio da emancipação humana. Portanto, esse conjunto de ações, quando efetivado, pode transformar a escola do campo em um verdadeiro território de saber, resistência e pertencimento, concretizando o direito à educação como expressão da soberania popular.

Diante dessas proposições, compreende-se que o fortalecimento da Educação do Campo exige um compromisso político e ético do Estado brasileiro em garantir a formação docente específica, a valorização dos saberes locais e a consolidação de políticas públicas que



reconheçam os povos do campo como protagonistas de sua própria história educativa. Nesse sentido, a discussão aqui apresentada desvela não apenas os desafios, mas também os caminhos possíveis para uma educação que se enraíze na terra, na cultura e na identidade camponesa, reafirmando a luta pela emancipação e pelo direito de pertencer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que a Educação do Campo, enquanto Política Pública, permanece como um campo de disputas entre o projeto emancipador, reivindicado pelos movimentos sociais, e as práticas limitadas do Estado, ainda marcadas por uma lógica centralizadora e homogeneizadora. Destaque-se que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) reconhecem a necessidade de um currículo fundamentado nas especificidades socioculturais e produtivas do campo; contudo, a ausência de mecanismos efetivos de implementação e, sobretudo, de políticas de formação docente adequadas, compromete a materialização desse princípio.

Constatou-se, ainda, que a insuficiência de cursos de graduação e especialização voltados à Educação do Campo em Pernambuco evidencia uma lacuna formativa que afeta diretamente a qualidade da prática pedagógica. Essa realidade distancia os sujeitos do campo de uma educação capaz de responder às suas demandas, contribuindo para a reprodução de desigualdades históricas.

Nesse sentido, a investigação reafirma a urgência de um projeto educativo que vá além do cumprimento formal das diretrizes legais, assumindo o compromisso político de garantir condições reais de acesso, permanência e valorização dos estudantes e professores do campo. Reivindica-se, portanto, o fortalecimento de políticas públicas que articulem formação docente, currículo contextualizado e gestão democrática, como pilares de uma educação que contribua para a emancipação dos sujeitos, pensando a construção de uma sociedade que respeita a soberania popular.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. DOI: 10.1590/0104-4060.39832 **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN** Art.28 disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 01 de ago. de 2025.

BRASIL, **RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002**. (*) Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> acesso em 17 de ago. de 2025.

BRASIL, **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm acesso em 17 de ago. de 2025.



CALDART, R. S. Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: **Editora: Expressão Popular**, ISBN: 9788577431649. V.1 N° de pág:241. 2010; 2018.

COSTA, L. M. da.; BATISTA, M. do S. X.. O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1–15, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58081. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58081>. Acesso em: 18 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido 17ª ed. Rio de Janeiro. **Paz e Terra** (1974), disponível em <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>.

_____. Da leitura do mundo à leitura da palavra. Leitura: teoria e prática, Porto Alegre, v. 1, n. 0, nov., 1982. Entrevista concedida a Ezequiel Theodoro.

GASPARETTO, Antonio Junior. **Ligas Camponesas**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/ligas-camponesas/> acesso em 12 de ago. de 2025.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos da Metodologia Científica. 5º ed.-São Paulo. **Atlas** 2003. ISBN: 85-224-3397-6.

_____. Fundamentos da Metodologia Científica / Mariana de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 8ª ed. - São Paulo. **Atlas** 2017. ISBN: 978-85-970-1076-5.

SAVIANI, Dermeval. Educação, Pedagogia Histórico-Crítica e BNCC. 1. ed. São Paulo: **Expressão Popular**, 2025. Disponível em: https://expressaopopular.com.br/wp-content/uploads/2025/01/Educacao-pedagogia-historico-critica_web.pdf acesso em 10 de julho de 2025.

REIS, J.S.; MOURA, Dayvison Bandeira de. MOVIMENTOS SOCIAIS, APLICABILIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS À EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E CONQUISTAS NO MUNICÍPIO DE PASSIRA-PE. In: Anais do Seminário Internacional de Educação do Campo e Educação em Territórios Rurais: Seminário Nacional de Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo: Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba. Anais...João Pessoa (PB) Universidade Federal da Paraíba, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/isiec2024/982325-MOVIMENTOS-SOCIAIS-APLICABILIDADE-DAS-POLITICAS-PUBLICAS-NACIONAIS-A-EDUCACAO-DO-CAMPO--DESAFIOS-E-CONQUISTAS-NO>. Acesso em: 13/09/2025.

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

