

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA VILA DE JUABA (CAMETÁ/PA): LIMITES E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FRENTE AO CURRÍCULO OFICIAL.

Joao Carlos dos Santos Pinto¹

Biatriz de Nazaré Moraes de Barros²

¹Graduando em pedagogia pela UFPA, Campus/Cametá, Pará, Brasil,
joaocarlosd150@gmail.com

²graduanda em pedagogia pela UFPA, Campus/Cametá, Pará, Brasil,
biatrizbarros729@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa os limites e as possibilidades das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação do Campo na Vila de Juaba, localizada no município de Cametá, no estado do Pará, considerando as exigências do currículo oficial e a realidade sociocultural da população camponesa. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória, utilizando como procedimento metodológico entrevistas semiestruturadas realizadas com duas gestoras escolares atuantes na vila: uma diretora dos anos iniciais do ensino fundamental e uma diretora responsável pelos anos finais e pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os dados evidenciam que, embora a educação seja ofertada no campo, ela ainda se estrutura majoritariamente a partir de um currículo urbano, orientado pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que impõe desafios à contextualização dos conteúdos escolares. As falas das entrevistadas revelam esforços individuais dos profissionais para adaptar o ensino à realidade local, porém apontam limites impostos pelo sistema educacional, pela ausência de formação continuada específica e pelas avaliações externas. Conclui-se que a Educação do Campo na Vila de Juaba avança em iniciativas pontuais de contextualização, mas ainda carece de políticas públicas que garantam uma educação efetivamente pensada para o campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Currículo. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo constitui-se como uma modalidade educacional centrada no reconhecimento e valorização dos saberes, modos de vida e especificidades socioculturais das populações camponesas. De acordo com Arroyo (2012), essa perspectiva exige o reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas do processo formativo, portadores de direitos, culturas e histórias próprias. Somado a este, Caldart (2004) enfatiza que a Educação do Campo não se limita à localização geográfica da escola, mas implica uma concepção político-pedagógica comprometida com a realidade e com as lutas sociais dos povos do campo.

No entanto, apesar dos avanços legais e teóricos alcançados nas últimas décadas, ainda persistem desafios significativos para a consolidação de uma educação que seja, de fato, do campo e para o campo, especialmente no que se refere à organização curricular e às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas rurais. No contexto brasileiro, a implementação da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu um conjunto de competências e habilidades comuns a todas as escolas do país, independentemente de sua localização. Embora esse documento tenha como objetivo garantir uma formação básica comum, sua aplicação nas escolas do campo tem gerado tensões, uma vez que o currículo oficial, em muitos casos, não dialoga com a realidade social, econômica e cultural dos estudantes camponeses.

Tal questão mostra o distanciamento entre as diretrizes curriculares nacionais e as especificidades dos territórios do campo, o que torna imprescindível analisar como tais políticas são interpretadas e materializadas nos contextos locais. Nesse sentido, a pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender de que maneira as escolas do campo buscam conciliar um currículo nacionalmente prescrito com as demandas concretas das comunidades camponesas, contribuindo tanto para o aprofundamento do debate acadêmico quanto para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas e coerentes com a realidade territorial.

Nesse cenário, a Vila de Juaba, localizada no município de Cametá, apresenta-se como um espaço fértil para análise dessas contradições. A localidade atende estudantes provenientes de diversas comunidades ribeirinhas, ilhas e estradas da região, cujas famílias estão majoritariamente vinculadas à agricultura familiar e a outras atividades do campo. Assim, compreender como o currículo oficial é apropriado e adaptado nesse contexto torna-se fundamental para refletir sobre os rumos da Educação do Campo.

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, cujo objetivo é compreender os limites e as possibilidades das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação do Campo na Vila de Juaba, a partir da percepção de gestoras escolares. O estudo foi realizado no município de Cametá, localizado à margem esquerda do rio Tocantins, a aproximadamente 150 km da capital, Belém, tendo como locus investigativo a Vila de Juaba, que atende estudantes oriundos de comunidades ribeirinhas, ilhas e áreas de estrada da região, cujas famílias estão majoritariamente vinculadas à agricultura familiar.

Como procedimentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas diretoras escolares atuantes na localidade: uma responsável pelos anos iniciais do Ensino Fundamental e outra que atua nos anos finais e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além das entrevistas, foram analisados documentos institucionais, com o intuito de compreender como o currículo oficial é implementado, de que forma ocorrem as tentativas de contextualização dos conteúdos à realidade local e quais os principais desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Por questões éticas, as identidades das participantes foram preservadas, sendo utilizadas denominações genéricas ao longo do texto. As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise crítica das narrativas, articulando os dados empíricos ao referencial teórico da Educação do Campo e às discussões sobre políticas curriculares, buscando estabelecer relações interpretativas entre as falas das gestoras e os aportes teóricos que fundamentam a pesquisa.

Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar os limites e as possibilidades das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação do Campo na Vila de Juaba, no município de Cametá-PA. Especificamente, busca-se compreender como o currículo oficial é implementado, de que forma os professores tentam contextualizar os conteúdos e quais os principais desafios enfrentados no cotidiano escolar.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E TENSÕES CONTEMPORÂNEAS

A Educação do Campo emerge como uma proposta educacional que busca romper com a lógica historicamente excludente e urbano-cêntrica presente no sistema educacional brasileiro. Durante décadas, as populações camponesas foram submetidas a modelos pedagógicos pensados a partir da realidade urbana, desconsiderando seus modos de vida, saberes e formas próprias de organização social. Nesse sentido, Miguel Arroyo (2012) ressalta que a Educação do Campo deve reconhecer os povos do campo como sujeitos de direitos e protagonistas do processo educativo, considerando seus saberes, culturas e histórias próprias na organização do trabalho pedagógico.

Essa defesa do protagonismo dos sujeitos do campo não se limita ao reconhecimento simbólico de sua identidade, mas implica transformações concretas na organização do ensino. Trata-se de repensar práticas, currículos e metodologias a partir das experiências históricas e culturais dessas populações.

Essa concepção reforça a necessidade de uma educação que vá além da simples oferta escolar no espaço rural, exigindo propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade concreta dos estudantes do campo. As contribuições de Paulo Freire (2002) também são fundamentais para compreender essa perspectiva, ao defender uma educação comprometida com a realidade dos educandos. Para o autor, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 25).

Ao aproximar a Educação do Campo da perspectiva freireana, evidencia-se que o processo formativo deve partir da experiência vivida, valorizando os saberes construídos nas

práticas sociais e no cotidiano das comunidades. Essa articulação fortalece a ideia de que ensinar implica diálogo, escuta e contextualização.

Essa afirmação evidencia que o processo educativo deve partir da experiência vivida pelos sujeitos, promovendo uma prática pedagógica dialógica e contextualizada. No contexto da Educação do Campo, essa abordagem torna-se essencial, uma vez que os conhecimentos construídos no cotidiano camponês precisam ser valorizados e articulados aos saberes escolares.

Entretanto, quando essa perspectiva pedagógica encontra as normativas nacionais, surgem tensões que atravessam a organização curricular das escolas do campo.

No entanto, apesar dos avanços teóricos e legais, a organização curricular das escolas do campo ainda enfrenta limites impostos por políticas educacionais centralizadas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer conteúdos e competências comuns a todas as escolas do país, tende a padronizar o currículo, dificultando a valorização das especificidades locais. Roseli Caldart (2004) problematiza essa questão ao afirmar que “Não basta levar a escola para o campo; é necessário construir uma educação que tenha sentido para os sujeitos que vivem e trabalham nesse espaço” (CALDART, 2004, p. 156).

A reflexão proposta por Caldart aprofunda o debate ao evidenciar que a simples adequação formal das escolas rurais às políticas nacionais não garante a construção de uma identidade pedagógica própria. Pelo contrário, quando não há mediação crítica, o currículo pode reforçar processos de homogeneização.

A autora ressalta que a aplicação de um currículo homogêneo pode comprometer a identidade da Educação do Campo, reduzindo-a a uma mera reprodução do modelo urbano. Dessa forma, a tensão entre o currículo oficial e a realidade camponesa configura-se como um dos principais desafios enfrentados pelas escolas localizadas no meio rural.

Nesse contexto, as iniciativas de contextualização curricular passam a depender, muitas vezes, da ação individual dos educadores, o que revela fragilidades estruturais na implementação de políticas públicas voltadas ao campo.

Assim, embora existam esforços por parte dos profissionais da educação para adaptar os conteúdos à realidade local, tais iniciativas ainda ocorrem de maneira pontual e dependem, em grande medida, do engajamento individual dos educadores, evidenciando a necessidade de políticas públicas que garantam uma proposta curricular efetivamente comprometida com a Educação do Campo.

CURRÍCULO E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE RECONHECIMENTO E SUBORDINAÇÃO

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

A discussão sobre a Educação do Campo exige compreender o currículo como um campo de disputas, no qual se definem quais conhecimentos são legitimados e quais permanecem marginalizados. No caso das populações camponesas, historicamente, o modelo escolar brasileiro foi estruturado a partir de referenciais urbanos, desconsiderando os modos de vida, as formas de organização social e os saberes produzidos no campo. Para Miguel Arroyo (2011), a escola não pode ser pensada como um espaço neutro, pois nela se expressam relações de poder que determinam quais sujeitos e quais conhecimentos são reconhecidos como válidos. “Os currículos não são apenas listas de conteúdos; eles expressam concepções de sociedade, de sujeito e de conhecimento, revelando quais experiências são consideradas legítimas e quais permanecem invisibilizadas” (ARROYO, 2011, p. 112).

Ao compreender o currículo como expressão de relações de poder, desloca-se o debate da dimensão meramente técnica para o campo político e cultural. Assim, discutir currículo na Educação do Campo significa questionar quais projetos de sociedade estão sendo afirmados ou silenciados no interior da escola.

Essa perspectiva permite compreender que a padronização curricular, ao estabelecer conteúdos homogêneos para realidades distintas, pode produzir processos de subordinação cultural. Quando os saberes vinculados à agricultura familiar, ao trabalho coletivo e às práticas comunitárias não encontram espaço no currículo escolar, os estudantes do campo passam a vivenciar uma ruptura entre a escola e sua realidade cotidiana. Roseli Caldart (2012) reforça essa análise ao afirmar que a Educação do Campo nasce vinculada às lutas sociais por reconhecimento e por direitos. “A Educação do Campo não é apenas uma modalidade de ensino localizada geograficamente; ela expressa um projeto político-pedagógico comprometido com os sujeitos do campo e com a valorização de seus modos de vida” (CALDART, 2012, p. 257).

Ao articular currículo e luta social, Caldart amplia o debate ao evidenciar que a questão não se restringe à inclusão de conteúdos específicos, mas envolve a afirmação de identidades historicamente invisibilizadas. Desse modo, o currículo torna-se espaço estratégico de reconhecimento ou de negação dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, a construção de um currículo coerente com a Educação do Campo exige mais do que adaptações pontuais. Trata-se de repensar a própria concepção de conhecimento que orienta a escola, reconhecendo que os sujeitos camponeses são produtores de saberes e não apenas receptores de conteúdos previamente definidos por instâncias externas. Ao discutir a centralidade da experiência dos sujeitos na organização do trabalho pedagógico, Miguel Arroyo (2011) argumenta que: “Reconhecer os sujeitos do campo implica reconhecer suas histórias,

seus tempos e seus territórios como dimensões constitutivas do processo educativo” (ARROYO, 2011, p. 145).

Essa defesa da centralidade da experiência reforça a necessidade de uma reorganização curricular que considere o território não apenas como cenário, mas como elemento estruturante do processo formativo.

Essa afirmação evidencia que a Educação do Campo demanda uma reorganização curricular que dialogue com os tempos da produção agrícola, com as dinâmicas comunitárias e com as identidades locais. Quando essa articulação não ocorre, a escola tende a reforçar a lógica de subordinação ao modelo urbano, ainda que situada fisicamente no campo.

Dessa forma, torna-se evidente que a tensão entre reconhecimento e subordinação atravessa toda a estrutura curricular, refletindo disputas mais amplas sobre cultura, poder e identidade. Assim, a tensão entre currículo oficial e realidade camponesa não se reduz a uma questão metodológica, mas envolve dimensões políticas e identitárias. A efetivação de uma Educação do Campo comprometida com seus princípios requer a superação de um currículo meramente transplantado do contexto urbano, em direção a uma proposta pedagógica que reconheça o campo como espaço de produção de conhecimento, cultura e vida.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Ao abordar os desafios da Educação do Campo, a diretora responsável pelos anos finais do ensino fundamental e pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) evidencia a complexidade de articular as especificidades do contexto camponês às determinações estabelecidas pelo currículo oficial. Em sua fala, destaca que as orientações curriculares nacionais, embora busquem garantir uma base comum de aprendizagem, nem sempre consideram os tempos, os saberes e as dinâmicas próprias das comunidades rurais atendidas pela escola. A gestora ressalta que, muitas vezes, os conteúdos previstos exigem adaptações constantes para que façam sentido à realidade dos estudantes, cuja vivência está profundamente vinculada ao trabalho no campo, à agricultura familiar e às práticas comunitárias locais.

A conciliação entre as demandas normativas e a necessidade de contextualização pedagógica configura-se como um dos principais desafios enfrentados pela equipe escolar. Segundo a entrevistada:

O maior desafio é fazer a combinação e a associação entre a realidade da Educação do Campo e o que a Base Nacional Curricular exige. Existe um percentual de objetos de conhecimento que precisam ser trabalhados, e isso é cobrado mais à frente, especialmente nas avaliações externas, como o ENEM. Como a base é a mesma, se

nós fugirmos muito desse conteúdo, o aluno acaba sendo prejudicado depois (Diretora dos Anos Finais e EJA, Entrevista, 2024).

A gestora remete a centralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na organização do trabalho pedagógico, revelando o peso normativo que o documento exerce sobre as práticas escolares. Ainda que a escola esteja inserida em uma realidade camponesa, as orientações curriculares nacionais assumem papel estruturante na definição dos conteúdos, das competências e das metas de aprendizagem, o que limita, em certa medida, a autonomia institucional para construir propostas mais contextualizadas. Tal constatação reforça a crítica de que o currículo oficial tende a padronizar os processos educativos, desconsiderando as especificidades territoriais e culturais das comunidades atendidas, perspectiva defendida por Arroyo (2012) ao apontar que, historicamente, a educação destinada às populações camponesas tem sido estruturada a partir de uma lógica urbana, na qual os referenciais culturais do campo ocupam posição secundária. Assim, mesmo quando há reconhecimento formal da Educação do Campo como modalidade específica, persistem práticas curriculares que reproduzem modelos hegemônicos, reafirmando relações de subordinação simbólica e epistemológica.

No que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a diretora entrevistada reconhece igualmente a predominância do currículo urbano como matriz organizadora do trabalho pedagógico. Contudo, ressalta que, nesse segmento, existe maior flexibilidade para a adaptação dos conteúdos, seja pela própria dinâmica do trabalho docente com crianças, seja pela possibilidade de integrar experiências do cotidiano às atividades escolares. Ainda assim, essa flexibilidade depende, em grande medida, da iniciativa individual dos professores, não se configurando necessariamente como uma diretriz institucional consolidada, conforme verifica-se no excerto a seguir:

Utilizamos o currículo geral, que é o mesmo trabalhado tanto no município de Cametá quanto aqui na Vila de Juaba, pois é esse que nos é orientado pela rede de ensino. No entanto, como trabalhamos com os anos iniciais, temos maior facilidade de inserir elementos da realidade local em diferentes disciplinas (Diretora dos Anos Iniciais, Entrevista, 2024).

A entrevistada aponta que essa adaptação ocorre principalmente por meio da utilização de exemplos do cotidiano dos estudantes, de imagens da região e da valorização de práticas culturais locais, especialmente no processo de alfabetização, etapa em que a contextualização se mostra fundamental para a construção de sentidos. Ao aproximar os conteúdos escolares da vivência concreta das crianças, os professores buscam minimizar o distanciamento entre o currículo prescrito e a realidade camponesa.

Entretanto, apesar dessas iniciativas demonstrarem sensibilidade pedagógica, o relato evidencia que tais práticas não decorrem de uma diretriz institucional consolidada, mas do empenho individual dos docentes. Desse modo, a contextualização do ensino aparece como uma estratégia pontual, dependente da disposição e da criatividade dos professores, e não como resultado de uma política curricular estruturada para a Educação do Campo.

Além das questões curriculares, a diretora amplia a discussão ao destacar que os desafios enfrentados pela escola não se restringem à organização dos conteúdos, mas estão profundamente relacionados às condições sociais em que os estudantes vivem.

Outro aspecto relevante destacado pela diretora dos anos iniciais refere-se às condições socioeconômicas dos estudantes e ao impacto dessas condições no processo educativo:

Muitas das crianças que vêm de longe não tomam café da manhã e, em alguns casos, não têm sequer a perspectiva de almoço em casa. Assim, a merenda escolar pode ser a única refeição do dia.

(Diretora dos Anos Iniciais, Entrevista, 2024).

Esse relato evidencia que os desafios da Educação do Campo extrapolam a dimensão estritamente pedagógica, alcançando esferas sociais, econômicas e estruturais que incidem diretamente sobre o processo de aprendizagem. As dificuldades enfrentadas pelos estudantes não se limitam à compreensão dos conteúdos escolares, mas estão relacionadas às condições materiais de vida, ao acesso a recursos básicos e às desigualdades históricas que marcam o contexto rural. Assim, a realidade social apresenta-se como elemento indissociável da prática educativa, exigindo uma leitura ampliada das problemáticas escolares.

Nesse sentido, a fala da gestora reforça a necessidade de políticas públicas integradas, capazes de articular educação, assistência social, transporte, alimentação e demais direitos fundamentais, garantindo não apenas o acesso formal à escola, mas também condições dignas de permanência e aprendizagem significativa. A efetivação da Educação do Campo, portanto, demanda ações que ultrapassem os muros da instituição escolar e enfrentem as desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano das comunidades camponesas.

Ao avaliar a proposta educacional desenvolvida na Vila de Juaba, a diretora dos anos finais e da EJA sintetiza uma crítica recorrente na literatura sobre Educação do Campo:

A educação é no campo, mas não é para o campo. Isso porque utilizamos o mesmo currículo da zona urbana, que já vem definido para ser trabalhado na escola, independentemente da localização *(Diretora dos Anos Finais e EJA, Entrevista, 2024).*

Observa-se que a colocação da entrevistada corrobora com as contribuições de Caldart (2004), revelando que a ausência de um currículo específico fragiliza a consolidação de uma proposta pedagógica efetivamente comprometida com os sujeitos do campo. Ao não reconhecer as particularidades territoriais, culturais e produtivas dessas comunidades, o currículo tende a reproduzir modelos hegemônicos, dificultando a construção de uma identidade própria para a Educação do Campo.

Ao analisar as falas das gestoras entrevistadas, observa-se que a Educação do Campo desenvolvida na Vila de Juaba enfrenta limites estruturais diretamente relacionados à imposição de um currículo de matriz urbana. A diretora responsável pelos anos finais e pela EJA destaca que o maior desafio consiste em conciliar a realidade camponesa com as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente porque os conteúdos cobrados nas avaliações externas seguem parâmetros padronizados que pouco dialogam com as especificidades locais. Essa tensão evidencia o descompasso entre as normativas nacionais e o cotidiano escolar do campo.

Tal percepção reforça a crítica apresentada por Caldart (2004), segundo a qual a padronização curricular tende a invisibilizar os saberes do campo, subordinando-os a uma lógica urbana dominante. A entrevistada menciona, por exemplo, que os estudantes possuem conhecimentos prévios relacionados à agricultura familiar, como o cultivo da mandioca, saberes construídos na prática cotidiana, mas que raramente são aprofundados ou sistematizados no currículo escolar. Desse modo, experiências significativas para os alunos permanecem à margem do planejamento pedagógico formal.

Em contraste, no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a segunda diretora entrevistada aponta a existência de maior flexibilidade para inserir elementos da realidade local no processo de ensino-aprendizagem. Segundo ela, é possível desenvolver os conteúdos a partir de imagens da região, termos do cotidiano e práticas culturais da comunidade, sobretudo nas atividades de alfabetização, nas quais a contextualização favorece a construção de sentidos e o engajamento das crianças.

Entretanto, apesar dessas iniciativas demonstrarem esforços de aproximação entre escola e território, ambas as entrevistadas reconhecem que a educação ofertada na Vila de Juaba permanece predominantemente orientada por um currículo urbano. Essa constatação evidencia a contradição entre uma educação realizada no campo, mas não pensada efetivamente para o campo, conforme problematiza Miguel Arroyo (2012). Assim, a localização geográfica da escola não garante, por si só, a construção de uma proposta curricular territorializada.

Além das questões curriculares, outro aspecto relevante identificado nas entrevistas refere-se às condições socioeconômicas dos estudantes, especialmente nos anos iniciais. A diretora destaca que muitas crianças dependem da merenda escolar como principal refeição do dia, fator que impacta diretamente sua concentração, participação e rendimento escolar. Essa realidade amplia a compreensão dos desafios enfrentados pela instituição, demonstrando que a efetivação da Educação do Campo requer políticas públicas que assegurem não apenas o acesso formal à escola, mas também condições dignas de permanência e aprendizagem.

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo evidenciam que a Educação do Campo desenvolvida na Vila de Juaba ocorre em um contexto marcado por contradições entre a realidade camponesa e as exigências do currículo oficial. Embora a oferta educacional aconteça em território rural, sua organização permanece majoritariamente estruturada a partir de um currículo urbano, comum às demais escolas do município, o que restringe a consolidação de práticas pedagógicas plenamente contextualizadas e alinhadas às especificidades locais.

A análise das entrevistas permite compreender que há, por parte das gestoras e dos professores, um movimento constante de mediação entre o prescrito e o vivido. Observa-se que esforços são realizados para adaptar os conteúdos escolares à realidade da comunidade, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segmento em que a dinâmica pedagógica possibilita maior flexibilidade e aproximação com o cotidiano dos estudantes. Contudo, tais iniciativas configuram-se, em grande medida, como estratégias individuais, dependentes do engajamento e da sensibilidade dos profissionais, e não como resultado de uma política educacional sistematizada e institucionalizada para a Educação do Campo.

À medida que se avança para os anos finais do Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), os desafios tornam-se ainda mais evidentes. As exigências relacionadas às avaliações externas, os índices de evasão escolar e a ausência de formação continuada específica para os docentes que atuam nesse contexto ampliam as dificuldades enfrentadas pela escola. Esses elementos revelam fragilidades estruturais que impactam diretamente a qualidade do ensino e reforçam a percepção de que a educação ofertada aos sujeitos do campo ainda não contempla plenamente suas necessidades formativas, seus saberes tradicionais e seus modos próprios de vida.

Diante desse cenário, conclui-se que a Educação do Campo na Vila de Juaba apresenta avanços pontuais, sobretudo no esforço de contextualização realizado pelos profissionais, mas ainda carece de políticas públicas consistentes que assegurem uma proposta pedagógica

efetivamente comprometida com a realidade camponesa. Torna-se, portanto, imprescindível investir na formação específica dos educadores, na ampliação da autonomia e flexibilização curricular e no reconhecimento dos saberes locais como dimensões centrais do processo educativo, de modo a fortalecer a identidade e a função social da escola no campo.

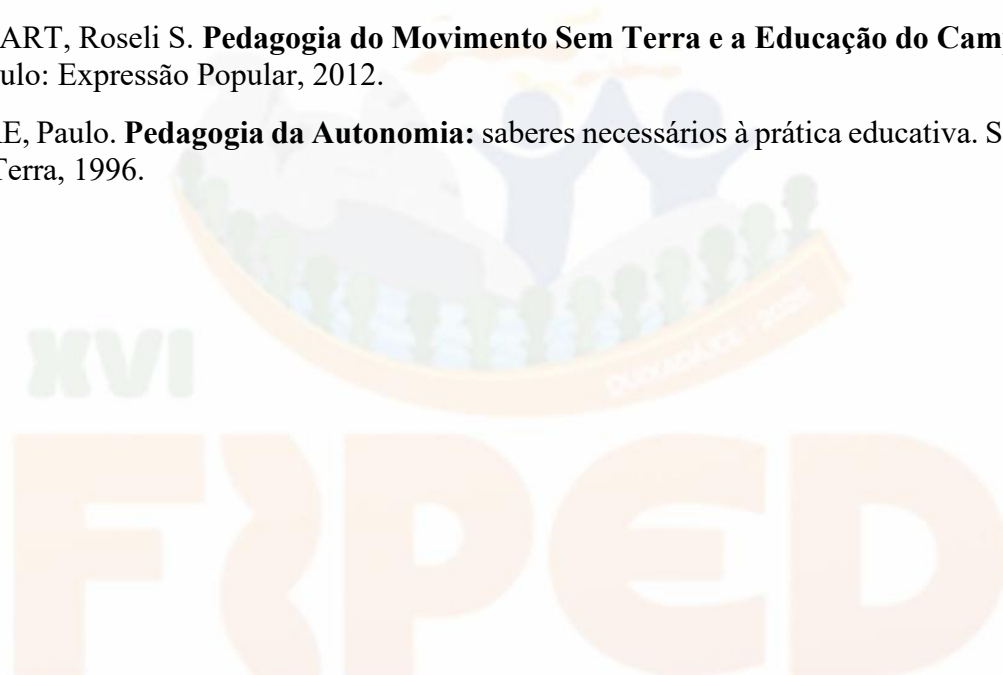
REFERENCIAS

ARROYO, Miguel G. **Educação do Campo**: em movimento. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 fev. 2026.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra e a Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP