

Currículo e Educação de Jovens e Adultos no campo: tensões entre a BNCC e a realidade campesina em Marizópolis-PB

Davi Cavalcante¹

Introdução:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se, no cenário educacional brasileiro, como uma política pública fundamental para a efetivação do direito à educação, especialmente no que se refere à reparação histórica das desigualdades de acesso e permanência escolar. Destinada a sujeitos que não tiveram oportunidades de escolarização na idade considerada regular, essa modalidade reúne indivíduos cujas trajetórias são atravessadas por processos de exclusão social, inserção precoce no mundo do trabalho e experiências formativas construídas, em grande medida, fora dos espaços institucionais de ensino.

Quando situada no contexto rural, particularmente em áreas de assentamento, a EJA assume especificidades que tensionam os modelos tradicionais de organização curricular. Os estudantes do campo, em sua maioria, são trabalhadores vinculados à agricultura familiar, à economia de subsistência e a práticas socioculturais enraizadas em seus territórios (as tidas socialmente como inferiores). Nesse sentido, carregam consigo um conjunto de saberes produzidos na relação com a terra (os saberes tradicionais), com a comunidade e com o trabalho, os quais nem sempre são reconhecidos ou valorizados pela escola.

No município de Marizópolis, localizado no alto sertão paraibano, essa realidade se expressa de maneira significativa nas escolas que ofertam a modalidade EJA na zona rural. Observa-se, nesse contexto, a presença de tensões entre o currículo oficialmente instituído e as experiências concretas das/os discentes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer diretrizes nacionais orientadas por uma perspectiva de formação comum, propõe a universalização de competências e habilidades. Entretanto, sua implementação em contextos campesinos suscita questionamentos quanto à sua capacidade de dialogar com as especificidades locais, frequentemente marcadas por dinâmicas socioterritoriais distintas

¹ Pedagogo pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras-PB. Pós-graduado em Educação Especial e em História e Cultura Afro-Brasileira. Professor efetivo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Patos-PB e Diretor Escolar na rede municipal de Marizópolis-PB. Desenvolve pesquisas na área da educação, com ênfase em escolarização, letramento e práticas pedagógicas, tendo experiência em iniciação científica (PIBIC/UFCG/CNPq) e atuação em programas de formação docente, como a Residência Pedagógica. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/IFPB – Campus Sousa) e extensionista em programas voltados à educação e relações étnico-raciais.

daquelas que fundamentam a lógica urbanocêntrica predominante e que se aplicam ao contexto do ensino regular.

Essa tensão manifesta-se, de modo mais evidente, na padronização dos conteúdos, na organização do tempo escolar e na ênfase em competências abstratas, muitas vezes distantes das práticas cotidianas dos sujeitos do campo. Enquanto a BNCC orienta-se por uma lógica de universalização da aprendizagem, a realidade campesina demanda abordagens contextualizadas, capazes de considerar os ritmos de vida, o trabalho e os saberes locais. Desse descompasso emerge uma tensão estrutural entre o prescrito e o vivido, que desafia a efetivação de um currículo socialmente referenciado.

Diante desse cenário, emerge a seguinte problemática: **em que medida o currículo da EJA, orientado por diretrizes nacionais, atende às necessidades, experiências e formas de conhecimento dos estudantes do campo?** Parte-se da hipótese de que há uma significativa (des)conexão entre o currículo prescrito e o vivenciado diariamente na realidade dessa modalidade de ensino, o que pode comprometer a construção de aprendizagens significativas e contribuir para fenômenos como desmotivação e real evasão escolar desses alunos antes de, mais uma vez, concluir as etapas/séries ofertadas.

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar a relação entre o currículo da EJA e a realidade dos educandos do campo em Marizópolis-PB, considerando tanto as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar quanto os saberes produzidos no contexto campesino, das vivências desenvolvidas à luz do protagonismo e das habilidades singulares dessas/es discentes. Ao problematizar essa relação, busca-se contribuir para o debate acerca da necessidade de construção de propostas curriculares mais contextualizadas, capazes de reconhecer o campo como espaço legítimo de produção de conhecimento e de (re)afirmação de identidades.

Fundamentos teóricos: A EJA e a educação do campo:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto das políticas educacionais brasileiras, deve ser compreendida não apenas como uma modalidade de ensino, mas como um instrumento de reparação histórica diante das desigualdades estruturais que marcaram o acesso à educação no país. Trata-se de um campo que abriga sujeitos cujas trajetórias foram interrompidas ou sequer iniciadas no tempo considerado regular, em razão de condições socioeconômicas adversas, inserção precoce no trabalho e exclusão educacional sistemática.

A Base Nacional Comum Curricular, ao propor a organização do ensino a partir de competências e habilidades comuns em todo o território nacional, reforça a necessidade de um padrão mínimo de aprendizagem. Entretanto, ao ser implementada em contextos como o da EJA no campo, sua estrutura revela limites importantes, sobretudo no que diz respeito à sua capacidade de dialogar com realidades marcadas por especificidades culturais, econômicas e territoriais. Na prática, o que se observa, a partir da experiência cotidiana na gestão escolar dessa modalidade, é uma tensão constante entre o currículo prescrito e a necessidade de adaptação às condições concretas das/os estudantes.

Nessa direção, é importante destacar que a BNCC, embora se proponha como instrumento de garantia de equidade e universalização da aprendizagem, opera também como um dispositivo de padronização curricular que tensiona experiências educativas territorializadas. Ao estabelecer competências e habilidades comuns, o documento tende a reforçar uma lógica centralizadora, que nem sempre reconhece as especificidades socioculturais dos sujeitos do campo. Essa perspectiva pode ser compreendida à luz das reflexões de Arroyo (2011), ao apontar o currículo como território em disputa, no qual diferentes projetos de sociedade e de formação entram em confronto. Nesse sentido, a implementação da BNCC no contexto da EJA do campo explicita tensões entre um modelo curricular homogêneo e a necessidade de construção de práticas educativas contextualizadas e socialmente referenciadas.

Essa tensão se evidencia, por exemplo, quando conteúdos escolares não encontram correspondência com a vivência dos educandos, dificultando o engajamento e a construção de sentido no processo de aprendizagem na ausência de similaridades e/ou pertencimento. Como gestor escolar inserido nessa realidade, é possível perceber que muitos estudantes chegam à escola após um dia exaustivo de trabalho no campo (tanto os homens da roça, quanto as mulheres mães-solo, as donas de casa, as chefes de família), o que exige não apenas metodologias diferenciadas, mas uma reorganização do próprio currículo, de modo a torná-lo mais significativo e conectado às suas experiências.

A perspectiva da Educação do Campo, conforme defendida por Caldart (2004), propõe justamente a superação dessa lógica homogeneizadora, ao afirmar a necessidade de uma educação construída a partir dos sujeitos do campo e de seus territórios. Tal abordagem reconhece o campo como espaço de produção de conhecimento e defende a valorização dos saberes populares como parte integrante do processo educativo.

Em diálogo com essa perspectiva, o pensamento de Freire (2006) contribui significativamente para a compreensão de uma prática pedagógica contextualizada e emancipadora. Para o autor, o processo educativo deve partir da realidade concreta dos educandos, valorizando suas experiências e promovendo uma aprendizagem significativa, baseada no diálogo e na problematização. Nessa direção, ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar condições para que ele seja construído coletivamente.

A partir dessas contribuições teóricas e da vivência concreta no contexto escolar investigado, torna-se evidente que a questão central não reside apenas na adaptação pontual de conteúdos, mas na necessidade de repensar o currículo em sua totalidade. Isso implica reconhecer que a educação no campo demanda uma abordagem que articule conhecimentos científicos e saberes populares, respeitando as especificidades dos sujeitos e promovendo uma aprendizagem que faça sentido em suas vidas.

A organização curricular da EJA no campo e o atendimento ao paradigma da educação do campo

A discussão acerca da organização curricular na Educação de Jovens e Adultos do campo exige o deslocamento de uma visão tradicional de currículo (frequentemente marcada pela padronização e pela centralidade de conteúdos descontextualizados) para uma perspectiva que reconheça a diversidade dos sujeitos e dos territórios onde a educação se concretiza. Nesse sentido, pensar o currículo da EJA em áreas rurais implica, necessariamente, problematizar em que medida ele atende ao paradigma da Educação do Campo, entendido como uma proposta político-pedagógica comprometida com as realidades, identidades e modos de vida dos povos camponeses.

A partir da experiência na gestão escolar, é possível identificar que os estudantes da EJA, em sua maioria, desenvolvem atividades ligadas à agricultura familiar, ao trabalho diário com a terra e à economia de subsistência. Essas práticas produzem conhecimentos complexos, que envolvem saberes ambientais, sociais e culturais. No entanto, tais saberes raramente são incorporados de maneira sistemática ao currículo escolar, o que evidencia uma ruptura entre o conhecimento escolar e o conhecimento vivido.

Nessa direção, a organização curricular da EJA no campo deve ultrapassar a mera adaptação de conteúdos e avançar para uma reconfiguração mais profunda, que considere as condições concretas de vida dos estudantes. Isso implica, por exemplo, flexibilizar tempos e metodologias, integrar conteúdos às práticas cotidianas e promover uma articulação entre

conhecimento científico e saberes locais. A realidade observada no *locus* da pesquisa evidencia que, quando há aproximação entre currículo e contexto, os estudantes demonstram maior engajamento e participação. Atividades que dialogam com o cotidiano (como discussões sobre produção agrícola, sustentabilidade, economia familiar e organização comunitária) tendem a gerar maior identificação e sentido para os educandos.

Por outro lado, quando o currículo permanece alheio a essas dimensões, reforça-se um processo de distanciamento que impacta diretamente na permanência e no desempenho escolar. O pensamento de Freire (2006) contribui significativamente para essa reflexão ao afirmar que a educação deve partir da realidade dos sujeitos, valorizando suas experiências e promovendo uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, o currículo não pode ser concebido como um instrumento rígido e neutro, mas, em contrapartida, como uma construção dinâmica, mediada pelo diálogo e pela problematização do contexto vivido.

Além disso, Arroyo (2006) reforça que a EJA deve ser compreendida como um espaço de reconhecimento de sujeitos historicamente invisibilizados, o que implica repensar práticas pedagógicas e curriculares que ainda reproduzem desigualdades. Para o autor, a escola precisa assumir o compromisso de valorizar as identidades e trajetórias dos educandos, rompendo com modelos que desconsideram suas especificidades.

Concernentemente, a organização curricular da EJA no campo, quando alinhada ao paradigma da Educação do Campo, deve assumir um caráter contextualizado, crítico e emancipador. No entanto, a realidade da escola investigada revela que esse alinhamento ainda ocorre de maneira parcial e, muitas vezes, dependente da iniciativa individual do corpo docente, e não de uma política curricular estruturada.

MST e educação: a proposta curricular no contexto do assentamento

A discussão sobre currículo na Educação do Campo, especialmente na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), não pode ser dissociada das contribuições históricas dos movimentos sociais do campo, dentre os quais se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Este movimento, ao longo de sua trajetória, não apenas reivindicou o acesso à terra, mas também consolidou uma proposta educacional própria, fundamentada na valorização dos sujeitos camponeses e na construção de uma educação comprometida com a transformação social.

A proposta curricular vinculada ao MST emerge como uma crítica direta ao modelo tradicional de educação, historicamente marcado por uma lógica urbanocêntrica² e excludente. Tal modelo, ao ser transposto para o campo, desconsidera as especificidades socioculturais e produtivas das populações rurais, contribuindo para a reprodução de desigualdades e para a negação das identidades camponesas. Em contraposição, o MST defende uma educação que parta da realidade concreta dos sujeitos, articulando conhecimento científico e saberes populares (Caldart, 2012).

A perspectiva curricular defendida pelo MST dialoga diretamente com os princípios da Educação do Campo, ao propor uma organização pedagógica que considere o território como elemento estruturante do processo educativo. Isso implica compreender o assentamento não apenas como espaço geográfico, mas como *lôcus* de produção de saberes, identidades e práticas sociais. Nesse sentido, o currículo deve ser construído a partir das vivências dos sujeitos, incorporando temas como produção agrícola, organização coletiva, sustentabilidade e relações de trabalho no campo (Caldart, 2012).

Corroborando essa perspectiva, Paulo Freire enfatiza que o processo educativo deve estar enraizado na realidade dos educandos, sendo mediado pelo diálogo e pela problematização. Para o autor, ensinar não significa transferir conteúdos, mas criar condições para que os sujeitos compreendam criticamente o mundo em que vivem e atuem sobre ele (Freire, 2011). Essa concepção encontra ressonância na proposta do MST, que compreende a educação como prática social e política.

No entanto, ao analisar a realidade da EJA em espaços de assentados, observa-se que a incorporação desses princípios ao currículo ainda ocorre de forma limitada. A Base Nacional Comum Curricular, enquanto documento normativo, orienta a organização do ensino a partir de competências e habilidades gerais, o que, na prática, tende a padronizar o currículo e reduzir as possibilidades de contextualização. Embora não impeça adaptações, sua estrutura não contempla de maneira explícita as especificidades da Educação do Campo, o que exige dos educadores um esforço adicional de ressignificação curricular.

² A expressão “lógica urbanocêntrica” refere-se à predominância de referenciais urbanos na formulação de políticas públicas, práticas pedagógicas e organização curricular, desconsiderando as especificidades socioculturais, econômicas e territoriais das populações do campo. No âmbito educacional, essa lógica tende a universalizar conteúdos e metodologias baseados na realidade urbana, contribuindo para a invisibilização dos saberes e modos de vida camponeses (Caldart, 2012).

A partir da vivência na gestão escolar, é possível identificar que muitos professores buscam aproximar o conteúdo escolar da realidade dos estudantes, utilizando exemplos do cotidiano do campo e promovendo discussões relacionadas às práticas agrícolas e à vida comunitária. Contudo, tais iniciativas ainda dependem, em grande medida, da sensibilidade e da formação individual dos docentes, não se configurando como uma política curricular institucionalizada.

Nesse cenário, a proposta do MST apresenta-se como um referencial teórico e prático capaz de contribuir para a construção de um currículo mais significativo na EJA do campo. Ao valorizar os saberes populares e promover a articulação entre teoria e prática, essa proposta favorece o engajamento dos estudantes e fortalece sua identidade enquanto sujeitos do campo. Nesse sentido, a aproximação com as propostas construídas pelos movimentos sociais do campo pode contribuir para a superação de modelos educativos que ainda reproduzem exclusão.

Dessa forma, a análise do currículo da EJA na zona rural evidencia a necessidade de avançar na construção de uma proposta pedagógica que dialogue de forma mais efetiva com o paradigma da Educação do Campo. Isso implica não apenas adaptar conteúdos, mas reconfigurar o próprio sentido do currículo, de modo que ele se constitua como instrumento de valorização dos sujeitos, de fortalecimento das identidades campesinas e de promoção de uma educação crítica e emancipadora.

Percurso metodológico

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, articulando procedimentos bibliográficos e investigação de campo. Tal escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreender, em profundidade, as relações estabelecidas entre o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a realidade dos sujeitos do campo, considerando suas experiências, percepções e práticas no contexto escolar.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, foram realizadas leituras e análises de obras que discutem a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo e as concepções críticas de currículo, com destaque para autores que problematizam a relação entre escola e realidade social. Esse levantamento teórico permitiu fundamentar as discussões e construir o arcabouço analítico necessário à interpretação dos dados empíricos.

A investigação de campo foi desenvolvida em uma escola situada na zona rural do município de Marizópolis, mais especificamente no contexto do Assentamento Juazeiro, espaço que concentra estudantes vinculados à agricultura familiar e às dinâmicas próprias do campo. Durante o percurso da pesquisa, considerou-se não apenas o espaço físico da escola, mas também o contexto sociocultural no qual ela está inserida, buscando compreender como tais elementos influenciam as práticas pedagógicas e a organização curricular da EJA.

Os dados empíricos foram obtidos por meio da aplicação de questionários semiestruturados direcionados ao corpo docente que atua na modalidade EJA do campo. A escolha desse instrumento deu-se pela sua capacidade de captar percepções, experiências e posicionamentos dos sujeitos participantes, ao mesmo tempo em que possibilita certa flexibilidade nas respostas, favorecendo a emergência de elementos não previstos inicialmente. A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), estruturada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As categorias de análise foram construídas de forma emergente, a partir da leitura flutuante do material empírico, conforme orienta Bardin (2011). Nesse processo, buscou-se identificar recorrências, sentidos e contradições nos discursos dos participantes, os quais foram posteriormente agrupados em eixos temáticos, permitindo a organização interpretativa dos dados.

Participaram da pesquisa 06 (seis) docentes atuantes em turmas da EJA, todos inseridos no contexto da educação do campo. Esses profissionais foram selecionados por estarem diretamente envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos camponeses, constituindo, portanto, sujeitos estratégicos para a compreensão das práticas curriculares desenvolvidas na escola.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma perspectiva interpretativa, buscando identificar padrões, recorrências e contradições nos discursos dos professores. Nesse processo, considerou-se a relação entre as práticas pedagógicas relatadas e os referenciais teóricos adotados, especialmente no que se refere à (des)conexão entre o currículo prescrito e a realidade dos estudantes. Destaca-se, ainda, que o percurso investigativo partiu das vivências concretas do contexto pesquisado, sendo atravessado pela experiência do próprio pesquisador enquanto gestor escolar. Essa posição permitiu uma aproximação mais sensível com o campo empírico, favorecendo a compreensão das dinâmicas institucionais e das estratégias desenvolvidas no cotidiano da EJA. Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou a

construção de uma análise situada, articulando teoria e prática, e evidenciando os desafios e possibilidades na organização curricular da EJA no contexto do campo.

Resultados e Discussão

A investigação empírica foi realizada com a participação de 06 (seis) professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo, vinculados à escola situada no Assentamento Juazeiro, zona rural do município de Marizópolis. A análise das respostas obtidas por meio dos questionários semiestruturados possibilitou compreender aspectos centrais das práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como os principais desafios enfrentados na organização curricular da modalidade.

De modo geral, os docentes reconhecem que a EJA do campo exige uma abordagem diferenciada em relação ao ensino regular, sobretudo em função das trajetórias dos estudantes, marcadas por experiências de trabalho, interrupções escolares e múltiplas responsabilidades sociais. Nesse sentido, as falas evidenciam uma compreensão de que o processo educativo precisa considerar as especificidades desses sujeitos, tanto em termos metodológicos quanto curriculares. Para fins analíticos, os dados foram elaborados em categorias temáticas, construídas a partir das recorrências e tensões identificadas nos discursos docentes.

Desconexão curricular

Os relatos dos docentes evidenciam, de forma recorrente, a dificuldade de articulação entre o currículo formal e as vivências concretas dos estudantes do campo. Tal aspecto evidencia a permanência de uma lógica curricular hegemônica, historicamente orientada por referenciais urbanocêntricos, que pouco dialogam com os modos de vida camponeses. Esse dado revela uma contradição central: embora a EJA se proponha como modalidade inclusiva e reparadora, sua materialização curricular ainda reproduz práticas que invisibilizam os saberes dos sujeitos que pretende atender. Observa-se, portanto, um distanciamento entre o conhecimento escolar e o conhecimento vivido, o que compromete a construção de aprendizagens significativas. Tal percepção é reforçada pelos docentes participantes da pesquisa, como evidencia a fala de um dos professores: “muitos conteúdos não fazem sentido para a realidade dos alunos” (Professor 1). Outro docente destaca que “o currículo parece pensado para quem vive na cidade, não para quem trabalha no campo o dia todo” (Professor 3), evidenciando a dificuldade de identificação dos estudantes com os conteúdos propostos.

Estratégias de contextualização e tensionamentos pedagógicos

Apesar desse cenário, os docentes relatam esforços no sentido de aproximar o conteúdo escolar da realidade dos educandos, incorporando elementos do cotidiano rural às práticas pedagógicas. Observa-se, nesse movimento, uma tentativa de ressignificação do currículo a partir das experiências locais. No entanto, essa aproximação ocorre de forma pontual e não sistematizada, o que revela um movimento ambíguo entre tentativa de inovação e reprodução de práticas tradicionais. Tal ambiguidade indica que, embora haja uma consciência crítica por parte dos professores, ainda não se consolidou uma proposta curricular institucional que sustente essas práticas de forma contínua.

Desafios estruturais e limites institucionais

Outro eixo recorrente nos dados refere-se aos desafios estruturais que atravessam a EJA do campo. A ausência de materiais didáticos contextualizados, a limitação de políticas de formação continuada e a rigidez das diretrizes curriculares aparecem como obstáculos à efetivação de práticas pedagógicas mais significativas. Nesse sentido, pode-se afirmar que as dificuldades não se restringem ao âmbito da prática docente, mas estão inseridas em um contexto mais amplo de políticas educacionais que, ao não considerarem as especificidades do campo, acabam por reforçar desigualdades. Tal aspecto evidencia que a transformação do currículo não depende exclusivamente da ação individual do professor, mas de mudanças estruturais no sistema educacional.

Permanência, evasão e sentidos da escolarização

A análise dos dados também revela que a permanência dos estudantes na EJA está diretamente relacionada ao sentido atribuído à escolarização. Quando o processo educativo dialoga com as necessidades concretas dos sujeitos, observa-se maior engajamento e participação. Conforme relata um dos docentes, “quando a gente traz exemplos da roça, da plantação, eles participam mais e até contam experiências deles” (Professor 2), indicando que a contextualização curricular contribui diretamente para o envolvimento dos estudantes. Por outro lado, quando a escola não estabelece essa conexão, intensificam-se fenômenos como desmotivação e evasão. Esse dado evidencia que a evasão não pode ser compreendida apenas como uma questão individual, mas como expressão de um modelo educativo que não reconhece plenamente os sujeitos em sua integralidade.

Assim, a análise reforça a necessidade de construção de uma proposta curricular mais alinhada aos princípios da Educação do Campo, que reconheça os estudantes como sujeitos históricos, valorize seus saberes e promova uma educação comprometida com a transformação

social. Trata-se, portanto, de avançar na direção de uma prática pedagógica que não apenas ensine conteúdos, mas que contribua para o fortalecimento da identidade e da autonomia dos sujeitos do campo.

Considerações provisórias:

As análises desenvolvidas ao longo deste estudo permitem evidenciar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do campo, particularmente na realidade de escolas assentadas, no município de Marizópolis, ainda se encontra atravessada por tensões estruturais que comprometem a efetivação de uma proposta educativa verdadeiramente contextualizada. A investigação revelou que, embora existam esforços por parte dos docentes em aproximar o processo de ensino-aprendizagem das vivências dos estudantes, o currículo ainda se apresenta fortemente influenciado por referenciais externos à realidade campesina.

Nesse sentido, confirma-se a existência de uma (des)conexão entre o currículo prescrito e o cotidiano dos educandos, o que impacta diretamente na construção de aprendizagens significativas. Este distanciamento não apenas dificulta o engajamento dos estudantes, mas também contribui para a permanência de problemas históricos da modalidade, como a evasão e a desmotivação escolar. Um dos docentes relatou que “muitos conteúdos não fazem sentido para a realidade dos alunos” já que, a essa ótica, são coisas desestimulantes quando não paralelas ao cotidiano das/os discentes.

Por outro lado, os dados evidenciam que, quando o processo educativo passa a considerar os saberes produzidos no campo (como as práticas agrícolas, as relações comunitárias e os modos de vida locais), há um fortalecimento do vínculo dos estudantes com a escola, bem como um avanço qualitativo em sua participação e aprendizagem. Esse movimento aponta para a necessidade de construção de um currículo que reconheça o campo como espaço legítimo de produção de conhecimento, superando a lógica que hierarquiza saberes e privilegia referências urbanas.

A partir das contribuições teóricas mobilizadas, especialmente no âmbito da Educação do Campo, torna-se evidente que a superação desse cenário não se limita à adaptação pontual de conteúdos, mas exige uma reconfiguração mais ampla da organização curricular. Isso implica repensar o papel da escola, das práticas pedagógicas e das políticas públicas, de modo a garantir que a educação ofertada dialogue efetivamente com as especificidades dos sujeitos do campo. Outro aspecto relevante diz respeito à centralidade do professor nesse processo. Os resultados demonstram que, mesmo diante de limitações estruturais e curriculares, os docentes

assumem um papel ativo na busca por práticas mais significativas, recorrendo a estratégias que valorizam o diálogo, a experiência e a participação dos estudantes. Contudo, tais iniciativas ainda se apresentam de forma isolada, evidenciando a necessidade de políticas de formação continuada que fortaleçam a atuação docente no contexto da EJA do campo.

As considerações aqui apresentadas não se esgotam em si mesmas, mas se configuram como reflexões provisórias, abertas a novos aprofundamentos e investigações. Ao evidenciar os desafios e possibilidades da organização curricular na EJA do campo, este estudo busca contribuir para o debate acadêmico e para a construção de práticas educativas mais sensíveis às realidades dos sujeitos camponeses. Este estudo contribui ao evidenciar empiricamente que pensar a educação no campo exige mais do que adequações técnicas: requer um compromisso político-pedagógico com a valorização das identidades, dos saberes e das trajetórias dos sujeitos que constroem, cotidianamente, suas vidas no campo. É nesse horizonte que se inscreve a necessidade de uma EJA que não apenas ensine, mas que reconheça, dialogue e transforme.

Referências:

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2015.