

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CAMPUS POETA TORQUATO NETO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SÂMIA MARIA DE BRITO AMÂNCIO

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DESAFIO DE CONTEXTUALIZAÇÃO DO
ENSINO NA ESCOLA SITUADA NO MEIO RURAL

TERESINA - PI

2025

SÂMIA MARIA DE BRITO AMÂNCIO

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DESAFIO DE CONTEXTUALIZAÇÃO DO
ENSINO NA ESCOLA SITUADA NO MEIO RURAL**

Monografia apresentada no Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí –
UESPI, como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia, sob orientação da Profa.
Dra. Lucineide Barros Medeiros.

TERESINA – PI

2025

A484e Amâncio, Sâmia Maria de Brito.

Estratégias pedagógicas e desafio de contextualização do ensino na escola situada no meio rural / Sâmia Maria de Brito Amâncio. - 2025.

65f.

Monografia (graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Poeta Torquato Neto da Universidade Estadual do Piauí, 2025.

"Orientador: Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros".

1. Educação do Campo. 2. Contextualização de Ensino. 3. Estratégias Pedagógicas. I. Medeiros, Lucineide Barros . II. Título.

CDD 370

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI
ANA ANGELICA PEREIRA TEIXEIRA (Bibliotecário) CRB-3ª/1217

SÂMIA MARIA DE BRITO AMÂNCIO

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DESAFIO DE CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO
NA ESCOLA SITUADA NO MEIO RURAL**

Trabalho de conclusão de curso – Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí,
apresentado como requisito parcial à obtenção do
grau de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da
Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros

Aprovada em: 01 de julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

LUCINEIDE BARROS MEDEIROS

Data: 02/09/2025 21:46:50-0300

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

Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros



Documento assinado digitalmente

LIDENORA DE ARAÚJO CUNHA MORAIS

Data: 05/09/2025 15:52:58-0300

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

Profa. Me. Lidenora de Araújo Cunha Moraes
Examinadora (UESPI)



Documento assinado digitalmente

MARIA CLARA DE SOUSA COSTA MOTTA

Data: 08/09/2025 09:58:29-0300

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

Profa. Me. Maria Clara de Sousa Costa
Examinadora Externa (UEMA)

Dedico este trabalho, com todo o meu amor e gratidão, aos meus pais, que sempre estiveram ao meu lado durante toda a minha trajetória acadêmica, tanto no curso de Pedagogia quanto no de Psicologia. Agradeço por todo o apoio, por me levarem, buscarem, por cada gesto, esforço e sacrifício feito para que eu pudesse chegar até aqui. Sei que, muitas vezes, tiveram que encontrar um jeito, mesmo diante das dificuldades, para estarem presentes e me ajudarem, e sou profundamente grata por cada passo dado comigo.

Dedico também a Deus, a Jesus e a Maria, por terem sido minha luz nos momentos mais difíceis. Em cada desafio, busquei neles força, discernimento e direção. Foram eles que me guiaram, iluminaram meus caminhos e me mostraram se eu estava no rumo certo, fortalecendo minha fé e minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais e familiares, por toda contribuição, apoio e presença constante durante esse processo de crescimento pessoal e acadêmico. Cada palavra de incentivo, cada gesto de cuidado e força fizeram toda a diferença.

Aos meus professores, que estiveram sempre dispostos a me ajudar, esclarecer dúvidas e, principalmente, oferecer apoio nas questões burocráticas do curso, deixo minha profunda gratidão.

À minha orientadora, por sua dedicação, paciência e por estar presente nos momentos mais difíceis. Sempre que precisava, ela estava ali, com sua escuta atenta, suas orientações seguras e sua forma gentil de conduzir todo o processo. Mesmo quando pensei em desistir, quando chorei achando que não conseguiria, ela me fortaleceu e me ajudou a seguir.

Agradeço também a todas as pessoas que conheceram minha história, que entenderam minhas lutas e reconheceram minha força. A cada uma que acreditou em mim, que me encorajou a seguir em frente nos momentos mais desafiadores, meu mais sincero agradecimento.

Agradeço, com todo meu coração, à Universidade Estadual do Piauí (UESPI), não apenas pela oportunidade de estudar, mas por ter me acolhido como uma verdadeira casa. Desde o primeiro dia, fui recebida com respeito, atenção e carinho por todos os profissionais da instituição.

Em especial, meu agradecimento vai para a coordenação do curso, que sempre me acolheu com palavras gentis, escuta atenta, café quentinho e até um biscoito nos dias em que eu mais precisava. Ali, entre conversas, risos e aprendizados, encontrei uma segunda família. Um espaço que me fortaleceu, me apoiou e me fez sentir pertencente.

“Quem só aprende com livros, aprende pouco. É preciso ouvir a vida, escutar os silêncios e entender o saber que brota da terra.” (Frei Betto)

RESUMO

O trabalho teve como objetivo analisar, no contexto de uma escola situada no meio rural, como professores lidam com os desafios da contextualização do processo de ensino-aprendizagem, considerando as estratégias pedagógicas que utilizam, os marcos legais normativos e as orientações da política de Educação do Campo. O estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório, e teve como procedimentos metodológicos a realização de entrevistas com docentes e a observação em uma escola pública da rede municipal de Teresina-PI, localizada na localidade Cerâmica Cil. A análise dos dados foi embasada nas contribuições teóricas de Caldart (2004), Martins (2004), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Reis (2009), Medeiros e Aguiar (2018), além das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002; 2008), dentre outros. Os resultados indicam que, embora os professores utilizem diferentes estratégias metodológicas, como rodas de leitura, jogos, cartazes e o uso de recursos audiovisuais, ainda enfrentam desafios quanto à efetiva contextualização do ensino na realidade dos estudantes do campo. Afirmam adaptar suas práticas de forma empírica, com base no nível de leitura dos alunos. Constatou-se, assim, que há um distanciamento entre os princípios da política de Educação do Campo e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas nas salas de aula rurais envolvidas na pesquisa, em relação à contextualização do ensino.

Palavras-chaves: Educação do campo; Contextualização de ensino; Estratégias pedagógicas.

ABSTRACT

This research aimed to analyze, within the context of a school located in a rural area, how teachers deal with the challenges of contextualizing the teaching-learning process, considering the pedagogical strategies they employ, the normative legal frameworks, and the guidelines of Rural Education policy. The study is based on a qualitative approach, with an exploratory character, and adopted as methodological procedures the conduction of interviews with teachers and observations in a public school of the municipal network of Teresina-PI, located in the Cerâmica Cil neighborhood. Data analysis was grounded in the theoretical contributions of Caldart (2004), Martins (2004), Arroyo, Caldart, and Molina (2008), Reis (2009), Medeiros and Aguiar (2018), as well as the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools (2002; 2008), among others. The results indicate that, although teachers adopt different methodological strategies, such as reading circles, games, posters, and the use of audiovisual resources, they still face challenges in effectively contextualizing teaching to the reality of rural students. Many teachers report adapting their practices empirically, based on student's reading levels. It was found, therefore, that there is a gap between the principles of Rural Education policy and the pedagogical practices effectively developed in rural classrooms concerning the contextualization of teaching.

Keywords: Rural education; Teaching contextualization; Pedagogical strategies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
2.1 DELINEAMENTOS DO ESTUDO	15
2.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO	17
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	19
3 A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESAFIOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESCOLAS SITUADAS NO MEIO RURAL	22
3.1 DA ESCOLA RURAL À ESCOLA DO CAMPO	22
3.2 PROFESSORES DA ESCOLA DO CAMPO, DIANTE DE DESAFIOS DA FORMAÇÃO, USO DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS E DA VALORIZAÇÃO	26
3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA DO CAMPO	28
3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA DO CAMPO	32
4 PROCESSO DE CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM: PRÁTICAS E DESAFIOS	34
4.1 ESTRATÉGIAS E RECURSOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	35
4.2 OS SABERES DOS ESTUDANTES E DA COMUNIDADE SÃO VALORIZADOS?	43
4.3 SUPORTE PARA O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	46
4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO: CONHECIMENTOS E DESAFIOS NO TRABALHO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	50
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICE A	63
APÊNDICE B	65

1 INTRODUÇÃO

A educação rural, historicamente, vem sendo concebida como uma educação destinada a pessoas que, na percepção geral da sociedade, não precisavam sistematizar e aprofundar saberes e conhecimentos. Essa compreensão vem se modificando com o processo de criação da Educação do Campo, quando se passou a entender que o meio rural é lugar de sujeitos, de conhecimento, de escola e de formação docente de qualidade.

Entre os problemas enfrentados pelos povos do meio rural, na história de sua educação, destacam-se a falta de escolas para atender a todas as crianças, jovens e adultos, a ausência de uma política de valorização do magistério, currículos que não atendem às necessidades e interesses de seus sujeitos, a falta de infraestrutura nas instituições de ensino e a pouca qualificação dos educadores do campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2008).

A perspectiva da educação do campo é a de assegurar o direito à educação escolar das pessoas que vivem e trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos de seu próprio destino. A partir das lutas dos movimentos sociais do campo, com a participação de diversos intelectuais vinculados a instituições de ensino, vem ocorrendo conquistas importantes, a exemplo da Educação do Campo instituída como modalidade educacional na Educação básica e superior.

As escolas do campo são assim denominadas por desenvolverem uma proposta pedagógica que se identifica com a realidade socioeconômica e cultural em que as pessoas do campo estão inseridas, assim superando a realidade de uma escola pensada e construída no espaço urbano para as pessoas do meio rural, reconhecendo o protagonismo das pessoas camponesas.

Essas escolas têm como missão refletir e promover em processos de ensino-aprendizagem a identidade e cultura camponesas, alinhando-se às realidades e aspirações das populações locais. A Educação do Campo, como modalidade da Educação Básica, permite às escolas do campo terem adequações curriculares,

metodologias próprias e um calendário específico, tanto na organização curricular quanto no trabalho pedagógico (Medeiros; Aguiar, 2018).

Essa compreensão informa que a Educação do Campo é para todas as escolas e de modo particular para as escolas situadas no meio rural, há, inclusive, escolas situadas no meio urbano que, por atenderem predominantemente estudantes da zona rural, são também consideradas escolas do campo. Porém nem todas as escolas situadas no território rural estão alinhadas aos princípios e à política da educação pois funcionam com as dinâmicas e orientações genéricas que quase sempre são alinhadas aos modos de vida e identidades produzidas no meio urbano. Geralmente as escolas do meio rural enfrentam escassez de professores com formação acadêmica e experiência vivencial no campo, o que cria uma lacuna entre o conteúdo ensinado e a realidade vivida pelos alunos, o que justifica a relevância do presente estudo, pois é necessário colocar esse tema em discussão no sentido de contribuir para a superação dessa realidade.

A necessidade de valorização dos professores, suas práticas pedagógicas e os ambientes menos favorecidos que ocupam tem sido destacada em diversos estudos sobre a Educação do campo (Tardif; Lessard; Lahaye, 2006). São diversas as estratégias propostas e, em algumas experiências, realizadas para a contextualização da educação do campo, a exemplo da alternância de tempos escolares, de uso de materiais e livros didáticos específicos e a formação de professores que pertencem aos territórios rurais.

Para enfrentar os desafios anteriormente mencionados, a contextualização do ensino se torna essencial. A contextualização não deve ser vista como uma dificuldade adicional na prática pedagógica, complicando ou tornando o processo de aprendizagem mais complexo. Pelo contrário, deve ser encarada como um facilitador na compreensão dos conteúdos e conceitos, revelando seus significados e enriquecendo a aprendizagem. Isso envolve inserir o conhecimento no contexto social, político, cultural e ambiental, promovendo sua aplicação e relevância (Silva, 2011). Diante dessa realidade, surge a *questão central* tratada no presente trabalho: Como professores lidam com os desafios da contextualização do ensino-aprendizagem na escola do meio

rural, tendo em vista os marcos legais normativos e orientações da política da Educação do Campo?

Desse modo, temos como *objetivo geral* para a pesquisa analisar, no contexto da escola situado no meio rural, como os professores lidam com os desafios da contextualização do ensino-aprendizagem, considerando os impactos de suas estratégias pedagógicas, marcos legais normativos e orientações da política de educação do campo. De forma *específica*, *objetiva-se*: Conhecer as estratégias pedagógicas realizadas pelos professores no contexto da escola do campo; relacionar as estratégias pedagógicas realizadas com as orientações propostas nas diretrizes de base para a contextualização do ensino na escola do campo; identificar desafios relacionados ao uso de estratégias pedagógicas por parte dos professores.

Conforme já destacado, a educação no campo enfrenta desafios específicos que diferem significativamente daqueles encontrados em contextos urbanos. As escolas do meio rural lidam com questões como isolamento geográfico, infraestrutura limitada e um contexto socioeconômico distinto (Medeiros; Aguiar, 2018).

A contextualização do ensino na escola do campo não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma necessidade para promover o engajamento e a aprendizagem efetiva, ao mesmo tempo valorizando o território e os modos de vida, ao integrar o currículo escolar com as práticas, conhecimentos e valores da comunidade rural. Isso fortalece a identidade cultural, pode colaborar com o desenvolvimento sustentável da comunidade e contribuir para a permanência dos jovens no campo.

Metodologias contextualizadas, como projetos integrados que abordem temas locais, o uso de tecnologias apropriadas e a valorização do saber local, podem transformar a educação na escola do meio rural em uma ferramenta poderosa de transformação social. Essas abordagens pedagógicas não só aumentam a relevância do conteúdo educacional, mas também desenvolvem habilidades práticas que são diretamente aplicáveis no contexto rural (Almeida, 2007).

O interesse em pesquisar este tema decorre da necessidade de compreender desafios para a implementação da educação do campo nos territórios rurais, bem como explorar estratégias que estão sendo utilizadas para atender o que está previsto nas bases de orientação da educação, ou mesmo desafios impedidores de sua realização.

Como estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, íntegro o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a orientação de uma professora do referido curso, que é pesquisadora da Educação do Campo e essa aproximação me instigou a seguir investigando a temática.

Assim, a escolha do tema se justifica pela necessidade de aprofundar conhecimento sobre práticas educativas contextualizadas que reconheçam e respeitem as particularidades do ambiente rural. Com isso, e ao mesmo tempo, busca-se o fortalecimento dos princípios e diretrizes da Educação do Campo, de modo a promover uma educação inclusiva e que atenda à realidade dos estudantes. A partir dessa compreensão, entendemos que o investimento em metodologias que contextualizam o ensino contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de atuar em prol do desenvolvimento de suas comunidades.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados na realização do trabalho, trata-se de uma pesquisa qualitativa com trabalho de campo; quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória e de caráter bibliográfico e documental. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com professoras e observação em uma escola pública da rede municipal situada em um bairro da zona de Sul de Teresina-PI.

Na fundamentação teórica do trabalho, estão produções de autores como: Caldart (2004), Martins (2004), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Reis (2009), Medeiros e Aguiar (2018), dentre outros. Também são consideradas as orientações normativas das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002; 2008) e o Decreto 7.352/2010, que estabelece a política de Educação do Campo.

A monografia é composta por quatro seções e uma introdução. Na primeira seção, apresenta-se a metodologia utilizada, incluindo tipo de pesquisa, sujeitos, local e procedimentos de coleta de dados. As sessões subsequentes, segundo e terceiro, aprofundam a discussão teórica, explorando autores relevantes para o tema. Ressalta-se que a segunda seção está organizada em três subseções, visando detalhar a análise do tema central, enquanto o terceiro, traz uma discussão entre os autores e

os dados oriundos da entrevista semiestruturada. Já no quarto, constam as considerações finais do trabalho de pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados na realização do trabalho, trata-se de uma pesquisa qualitativa com trabalho de campo; quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória, de caráter bibliográfico e documental. O caráter bibliográfico refere-se à revisão de produções acadêmicas já publicadas sobre a temática, incluindo livros, artigos, dissertações e teses que fundamentaram a discussão teórica. Já o caráter documental envolveu a análise de documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o Decreto nº 7.352/2010 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002; 2008). Essa abordagem permitiu compreender o contexto legal e situacional em que a investigação se insere.

2.1 DELINEAMENTOS DO ESTUDO

A partir dos objetivos propostos, este estudo se baseia em uma pesquisa de campo de natureza exploratória e qualitativa, quanto à abordagem. De acordo com Gil (2017), o estudo de campo constitui um modelo clássico antropológico. Consiste em um estudo feito a partir de uma comunidade, e é uma pesquisa desenvolvida por meio da observação direta e de procedimentos de coleta de dados como entrevistas feitas com o grupo estudado. No estudo de campo, é necessário que o pesquisador faça a maior parte do trabalho pessoalmente, pois quanto maior o nível de participação, maior a probabilidade de os entrevistados responderem com mais sinceridade (Gil, 2017).

O estudo exploratório busca se aproximar e se familiarizar com um problema, com o objetivo de torná-lo mais nítido, identificando possíveis hipóteses, aprimorando ideias ou descobrindo novas percepções. Em essência, o objetivo é explorar e desenvolver uma compreensão mais aprofundada do problema em análise (Gil, 2017).

Para uma análise mais aprofundada do fenômeno em estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, que permite análises de fenômenos sociais, possibilitando a compreensão e interpretação dos significados envolvidos. Assim, a pesquisa qualitativa

também destaca a participação ativa e subjetiva do pesquisador no processo de interpretação do objeto investigado (Menezes *et al.*, 2019).

O estudo de campo foi desenvolvido em uma Escola do campo situada no Povoado Cerâmica Cil (PI), em Teresina (PI), nordeste brasileiro, porém, no plano inicial do trabalho pretendia-se realizar o trabalho na localidade denominada Serra do Maracujá, escolhida devido a relações dos familiares da estudante, autora do trabalho, com esse território, mas devido a algumas complicações foi necessário escolher outra escola, considerando condições mais favoráveis de acesso.

A localidade em que se encontra a Escola Municipal Cerâmica do Saber está situada no município de Teresina-PI, que possui aproximadamente 866.300 habitantes, segundo o IBGE (2022). A Cerâmica Cil é um núcleo urbano localizado na zona rural de Teresina. Trata-se de uma comunidade predominantemente residencial, com forte presença de atividades como produção cerâmica, comércio local e agricultura familiar.

De acordo com a Lei Complementar nº 5481/2019, que dispõe sobre o Plano Diretor de Ordenamento Territorial de Teresina (PDOT), no Art. 45, a Cerâmica Cil, a partir daquele ano (2019) passou a ser localizada no perímetro urbano, na condição de núcleo urbano, com a denominação “Núcleo urbano Cil”.

No Artigo 43 informa que “A Área Urbana é aquela localizada dentro dos limites dos perímetros urbanos, incluindo os perímetros que delimitam os núcleos urbanos na Área Rural [...] e que apresenta características de ocupação mais densa, maior e mais diversificada oferta de infraestrutura, comércio e serviços”¹. Ou seja, o local em que se realizou a pesquisa é um núcleo urbano situado na zona rural de Teresina (PI), em razão de agregar características atribuídas ao processo de urbanização. No Artigo 46 consta que “As Áreas de Urbanização Específica são criadas única e exclusivamente para fins de parcelamento do solo e implantação de condomínio de lotes.”, ou seja, tem relação direta com a densidade populacional da localidade.

A implementação de sistemas de transporte e comunicação, juntamente com o desenvolvimento de infraestrutura, promove a integração e a interação entre o campo e a cidade, elementos essenciais para a reflexão sobre as transformações rurais

¹ Disponível em: http://legis.teresina.pi.gov.br/wp-content/uploads/2024/12/anexo-LC_5481_2019-OK.pdf. Acesso em: 03 de mai 2025

decorrentes do processo de urbanização, representando uma complexidade a ser considerada no contexto das reflexões sobre ruralidades.

Vale salientar que a urbanização induz alterações significativas no campo, tanto em sua configuração física quanto em suas dinâmicas humanas e sociais. Consequentemente, novos usos do solo são estabelecidos no espaço rural, incorporando progressivamente técnicas e objetos de origem humana. Ainda que o campo tenha se transformado, essas mudanças por si só não o descaracterizam como tal, assim como não transformam a cidade em algo diferente. A interdependência e a complementaridade existentes entre esses dois espaços, somadas às suas características singulares, impedem uma homogeneização.

A região conta com três escolas municipais: uma destinada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma CMEI que atende do maternal ao 1º ano do Ensino Fundamental, e a Escola Municipal, que oferece ensino do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Além dessas, há uma escola estadual que atende ao Ensino Médio, proporcionando uma continuidade educacional para os estudantes da comunidade.

De acordo com dados publicados pela Prefeitura de Teresina, no documento intitulado “Panorama Municipal - junho, 2020”, o município em que se encontra o Povoado Cerâmica Cil e a escola integrante da pesquisa, conta com uma área de 1.391,04 km², sendo 19% Urbana e 81% de área rural. Como se pode observar, a área territorial de Teresina é predominantemente rural, porém a maior densidade demográfica se encontra na zona urbana, representando 621,72 habitantes por quilômetro quadrado (hab./km²), enquanto na zona rural é de 3.091 (hab./km²). 123 bairros; 08 núcleos urbanos e 199 localidades rurais.

2.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

São participantes da pesquisa 3 professoras que atuam na escola da Cerâmica Cil, Teresina - PI, cujos perfis e trajetórias profissionais foram considerados no processo de coleta e análise de dados. A seguir, apresentamos uma breve descrição de cada participante, que estão designadas com as três primeiras letras (maiúsculas) do

alfabeto da Língua Portuguesa, aleatoriamente atribuídas, considerando o atendimento às recomendações sobre a ética na pesquisa.

Na diversidade de tempo de atuação, níveis de ensino em que atuaram e formações das participantes A, B e C deu sentido às escolhas feitas para o processo de coleta de dados, contribuindo também para a definição do tipo análise do fenômeno investigado nesta monografia, que envolve múltiplas variáveis relacionadas ao problema e objetivos. Suas experiências, práticas e perspectivas constituíram um elemento central para a compreensão das questões norteadoras desta pesquisa. Os critérios de inclusão de pessoas na pesquisa foram os seguintes: aceitar participar do estudo, estar ativo no serviço com pelo menos 3 meses de atuação, bem como que tenham realizado curso sobre a formação de pedagogos no campo e(ou) que tenham algum tipo de conhecimento sobre a Educação do Campo.

Neste sentido foram apresentados aos participantes o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pela autora explicitando a temática, objetivos e responsabilidades para com as informações prestadas e colaboradores:

Quadro 1 - Perfil das pessoas entrevistadas

Professoras entrevistadas	Formação (Graduação e pós-graduação)	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação na escola	Série que trabalha
A	Formação inicial em Letras Português, complementada por uma especialização	15 anos	3 meses	2 ano
B	Licenciatura Plena em Pedagogia, e pós-graduação em Gestão Escolar com ênfase em Docência no Ensino Superior	20 anos	3 anos	3 ano
C	Licenciatura Plena em Pedagogia, e pós-graduação em Supervisão Escolar	30 anos	5 anos	4 ano

Fonte: Elaboração própria (2025).

As três professoras entrevistadas demonstraram vasta experiência no magistério, com tempo de carreira que varia de 15 a 30 anos. No entanto, o tempo de atuação na escola pesquisada é bem menor, com um vínculo de 3 meses a 5 anos. Essa diferença sugere que, apesar de terem conhecimentos sólidos, elas podem ainda estar se adaptando às particularidades da Educação do Campo e à realidade daquela comunidade escolar. Isso é especialmente relevante para a professora com o menor tempo de vínculo, que talvez ainda esteja construindo seu entendimento sobre o contexto local.

A adaptação das práticas pedagógicas ao ambiente da escola pode ser influenciada por essa situação, uma vez que o conhecimento aprofundado do local se desenvolve com o tempo. Portanto, é fundamental investir em formação continuada e em processos de integração que permitam alinhar a experiência acumulada com as necessidades específicas do campo.

Como se pode observar pelas informações do Quadro 1, nenhum dos docentes teve acesso a formação específica em Educação do campo, porém atendem ao critério de ter algum tipo de informação sobre a Educação do Campo. Os critérios de exclusão foram: pedagogos que não estejam em atividade laboral e com experiência menor que 3 meses no ambiente escolar do campo. Esses critérios foram aplicados no processo de aproximação da escola, em diálogo com a equipe gestora.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada através de uma entrevista semiestruturada com 9 questões elaboradas de acordo com o objetivo da pesquisa (Apêndice A) e o roteiro de observação (Apêndice B). As entrevistas aconteceram individualmente com os participantes.

A análise das entrevistas foi realizada observando elementos de suporte do método de Análise de Conteúdo proposto pela professora Laurence Bardin. Este método é uma coleção de métodos de análise de comunicação que usam procedimentos organizados e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. O

objetivo de análise de conteúdo de Bardin é consentir a dedução de conhecimentos sobre as variáveis em questão no conteúdo das mensagens (Bardin, 2016).

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo tem três etapas que a serem seguidas pelos pesquisadores, a saber, Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados; a primeira etapa, implica a organização do material, considerando o que ainda precisa ser coletado; na sequência a exploração do material, quando já é possível realizar a sua codificação e categorização e na terceira fase o tratamento sistematicamente.

As categorias analíticas foram extraídas com base nas orientações gerais do método proposto por Bardin (2016); no processo de exploração e tratamento foram organizadas em eixos temáticos, considerando a base teórica de referência e as diretrizes contidas na legislação específica, tendo em vista especialmente as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 2002 e 2008, e o Decreto 7.352/2010, que estabelece a política de Educação do Campo. Apresenta-se, a seguir, os eixos temáticos de suporte do processo analítico.

Quadro 2 – Eixos de análise

Eixo	Entrevista	Observação
1 – Estratégias recursos metodológicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem	1,2,3	1,2,3,7,8
2 – Valorização e ligação dos saberes dos estudantes e da comunidade	5	4,5,6
3 – Suporte para o processo de realização do trabalho pedagógico	4,6	
4 – Conhecimentos e desafios vinculados à contextualização e ao trabalho na Educação do Campo	7,8,9	

Fonte: Elaboração própria (2025).

Durante a realização das entrevistas com as participantes da pesquisa, observou-se algumas dinâmicas interpessoais. A coordenadora pedagógica,

aparentemente não foi informada previamente sobre minha visita pela diretora, que foi confirmada após aceite da solicitação de participação das três professoras. A reação destas pareceu variar: enquanto duas professoras se mostraram bastante receptivas e abertas à conversa, a terceira adotou uma postura menos colaborativa, dando respostas mais diretas e objetivas, demonstrando menos interesse em se alongar nas respostas, evitando contato visual e não parecendo tão satisfeita com a participação.

Em relação ao contato com os funcionários, necessário à estadia na escola, a interação foi reservada, com uma comunicação limitada ao estritamente necessário, sem uma iniciativa espontânea de cumprimentar ou oferecer ajuda.

O quadro de pessoal da escola é composto por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, duas funcionárias responsáveis pela limpeza, três atuando nos serviços da cozinha, duas na secretaria, dois porteiros e cinco professoras.

A estrutura física da escola chamou atenção pela limpeza e pela existência de árvores. No entanto, o espaço destinado ao lazer infantil é limitado, restringindo-se às salas de aula para as atividades e a um intervalo, que tem duração de 10 a 15 minutos para o lanche. O pátio, adjacente à cozinha, é pequeno, comportando apenas o mobiliário para as refeições, sem oferecer uma área ampla para brincadeiras e interação entre as crianças durante o intervalo.

3 A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESAFIOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESCOLAS SITUADAS NO MEIO RURAL

Serão discutidos aspectos fundamentais da Educação do Campo, incluindo seu contexto histórico, os desafios enfrentados pelos professores, bem como as políticas públicas voltadas para a melhoria do ensino nas áreas rurais. Assim como, a contextualização do ensino e aprendizagem, práticas dos docentes e formação dos professores, em diálogo com as especificidades da educação no campo e as necessidades de garantia de acesso, permanência e qualidade no ensino.

3.1 DA ESCOLA RURAL À ESCOLA DO CAMPO

A Educação do Campo começou a ganhar destaque na discussão nacional no final da década de 1990, especificamente em 1998, com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia (GO). Esse evento consolidou o conceito de Educação do Campo, defendendo o direito dos povos do campo à políticas públicas de educação. O objetivo era garantir a ampliação do acesso, a permanência e o direito à escola pública de qualidade no campo, além de respeitar o conhecimento, a cultura, os saberes e o modo de produção do ambiente rural. Dessa forma, buscou indicar ações para a escola do campo, enfatizando que as pessoas têm o direito de estudar no lugar onde vivem, sobrevivem, moram e trabalham (Alencar, 2010).

O que define a identidade da escola do campo é a sua conexão com as questões inerentes à sua realidade, baseando-se na temporalidade e nos saberes dos próprios estudantes, na memória coletiva que projeta futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais que defendem projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (art. 2º, parágrafo único, Parecer n. 1, CNE/CEB, 2002).

Um dos principais elementos que fortalecem a prática da educação do campo é o envolvimento com a comunidade. As políticas para a chamada "educação rural" sempre visaram uma conexão com um projeto de ruralidade do país. Assim, os conteúdos da

educação rural são orientados para um projeto agrícola e rural, onde a mecanização e a implementação do controle químico das culturas são priorizadas, frequentemente, visando preservar condições de vida saudável e alinhada a um projeto mais amplo de sociedade que valorize o território e as pessoas que nele vivem (Martins, 2004).

Desse modo, conforme já afirmamos, a educação do campo é diferente do que se convencionou denominar educação rural, esta que tem como um dos elementos chave na construção de uma compreensão econômico-social do campo, um paradigma que guiou políticas e práticas educativas nas zonas rurais, promovendo a exclusão educacional mencionada anteriormente (Martins, 2004).

É a partir dessa compreensão que Educação rural e Educação do Campo coexistem em confronto, pois a primeira compreende o espaço rural e os seus habitantes como construções estagnadas no tempo e no Espaço e que devem receber os ensinamentos, método, técnicas, equipamentos produzidos fora desses territórios e muitas vezes o que já está em desuso; nessa geralmente o referencial de formação qualificada é meio urbano; já a Educação do Campo compreende o território rural e seus habitantes como detentores e promotores de saberes e conhecimentos, por isso, não se trata de uma educação no campo e tampouco para o campo, mas de uma educação própria do território, ou seja do campo.

A Educação do Campo, em contraposição à Educação Rural, defende o direito universal à educação, mas com ênfase em políticas que assegurem uma educação que seja tanto no campo quanto para o campo. Isso significa garantir que os habitantes rurais tenham acesso à educação em seu ambiente de vida e que essa educação seja adaptada às suas realidades, incorporando sua cultura e atendendo às suas necessidades sociais e humanas (Caldart, 2004).

O Art. 28 do Parecer CNE/CEB n. 01/2002, destaca as adaptações necessárias para atender a população rural, que seria a oferta de educação básica para a população rural, em que os sistemas de ensino promovam adaptações necessárias para se adequar às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente com conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da vida rural e de cada região, a organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário

escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, e adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A Educação do Campo abrange todos os níveis da Educação Básica, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, o Ensino Médio e Superior, considerando também as diversas modalidades, principalmente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional e a Educação Profissional. Seu propósito é atender às diversas comunidades rurais, incluindo agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros grupos. Esta responsabilidade recai sobre os Entes Federados, que devem colaborar na elaboração e execução do planejamento educacional, visando à universalização do acesso, à permanência e ao sucesso escolar com qualidade em todos os níveis da Educação Básica (Brasil, 2008, Art.1).

Entende-se que a formação dos professores desempenha um papel crucial na concretização da Educação do Campo. Essa abordagem visa criar escolas no meio rural distintas das tradicionais, incorporando a identidade, cultura e memórias das comunidades locais. O objetivo é promover uma educação que valorize o campo como um espaço de vida e produção, integrando o ensino com o trabalho e abordando questões relevantes para a agricultura familiar e os direitos das comunidades que vivem nas zonas rurais. Além disso, reconhece-se a importância de valorizar e promover os saberes locais, tanto dos estudantes quanto dos professores (Alencar, 2010).

O projeto abraça uma visão de sociedade que se fundamenta no desenvolvimento sustentável das áreas rurais, onde as escolas refletem os valores e traços culturais das comunidades locais. Ele promove o fortalecimento do vínculo das pessoas com o campo e estimula uma análise crítica das dinâmicas sociais, especialmente das relações de poder relacionadas à terra e à produção agrícola (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

A Educação do Campo requer a implementação de uma política pública de estado, com planejamento, gestão, financiamento e ações articuladas de longo alcance. Nesse contexto, também enfrenta desafios complexos, como a necessidade de ampliar a oferta de escolas e matrículas, considerando as condições historicamente precárias dos prédios escolares, a qualidade da formação e as condições de trabalho dos

educadores. Além disso, é necessário abordar o fechamento e a paralisação de escolas e a persistência das elevadas taxas de analfabetismo na população rural (Alencar, 2010).

A história da formação docente, tanto inicial quanto contínua, demonstra que mudanças mais profundas são necessárias: o professor deve reconhecer a realidade específica de sua profissão e todas as suas dificuldades, e ajustar sua postura. É essencial que os professores se sintam seguros e motivados; isso se faz com formação adequada e contextualizada que também enraíze o profissional docente, requer a valorização profissional que considere a especificidade de sua atuação. Atualizar suas práticas, promover melhor interação social entre os alunos e tornar o ambiente escolar mais interessante, rompendo com a monotonia do cotidiano da sala de aula, são passos cruciais (Almeida, 2007).

Trata-se de um objetivo que deve ser alcançado no âmbito da política educacional brasileira, que por muito tempo desprezou a escola da zona rural e por consequência as pessoas habitantes desses territórios que, na atualidade, a partir de lutas históricas são reconhecidas como povos de direitos (Almeida, 2007).

Com as transformações urbanas, o espaço rural inevitavelmente experimenta novas dinâmicas e significados, passando por um processo de urbanização impulsionado por relações sociais com novos conteúdos. Essa interação se manifesta em novos sentidos, ações e intenções, permitindo-nos compreender a relação intrínseca entre o campo e a cidade através de assimilação e correlação. Para distinguir o urbano do rural, utilizam-se diversos critérios. O primeiro é o político-administrativo, o segundo a demografia, o terceiro a densidade populacional e o quarto a natureza das atividades econômicas predominantes em cada espaço (Endlich, 2010).

Com base nisso, considera-se duas concepções principais que explicam essa realidade: a dicotomia e o continuum. A dicotomia considera a produção do espaço como processos fundamentalmente distintos, frequentemente desconsiderando as interconexões entre o que é produzido em cada um (Locatelli, 2013). Segundo Reis (2006), na perspectiva dicotômica, a análise econômica separa o campo, com suas atividades primárias (agropecuária), da cidade, focada nos setores secundário e terciário.

O *continuum*, por sua vez, apresenta duas vertentes. A primeira, denominada urbana centrada, que produz um modelo com dois polos: o urbano moderno e o rural considerado atrasado. A segunda vertente, rural-urbano, percebe o campo e a cidade como polos distintos, embora reconheça a existência de semelhanças entre eles (Wanderley, 2001).

O campo, moldado pela difusão de novos elementos característicos do período atual e intrinsecamente ligado a condições históricas, econômicas, sociais e culturais específicas, manifesta particularidades com formas e significados distintos (Maia, 1994). É crucial compreender que a análise do campo não deve se restringir às transformações espaciais e às relações nelas contidas, mas também considerar suas interconexões e articulações mais amplas (Carlos, 2007).

3.2 PROFESSORES DA ESCOLA DO CAMPO, DIANTE DE DESAFIOS DA FORMAÇÃO, USO DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS E DA VALORIZAÇÃO

As escolas rurais frequentemente enfrentam escassez de professores com formação acadêmica e experiência vivencial no campo, o que cria uma lacuna entre o conteúdo ensinado e a realidade vivida pelos alunos, fato que destaca a importância de integrar a experiência pessoal e coletiva do docente na construção de seus conhecimentos. Esses saberes são moldados pelas vivências individuais e coletivas, tornando-se hábitos e habilidades relacionados ao conhecimento, à prática e à identidade profissional do professor (Tardif; Lessard; Lahaye, 2006).

Professores com formação limitada geralmente carecem de conhecimento sobre especificidades da escola do meio rural, como por exemplo o fenômeno das-classes multisseriadas, onde alunos de diferentes séries e idades compartilham o mesmo espaço sob a orientação de um único professor. É importante ressaltar que esse modelo de turma não é comum nas escolas urbanas e que nem todas as escolas rurais adotam o sistema de multisséries, mas ainda é uma realidade muito marcante na escola do meio rural (Fagundes; Martini, 2003).

Embora os professores tragam consigo uma bagagem de conhecimento, questionamos se esse saber é suficiente para atender plenamente às necessidades dos alunos. Esse questionamento torna-se ainda mais relevante no contexto rural, onde a

formação continuada se mostra crucial, pois ao longo do tempo foi negligenciada. É por meio dela que os professores adquirem novos saberes para complementar aqueles já adquiridos, garantindo um atendimento mais completo aos discentes e também podem rever e construir novas concepções, posicionamentos e práticas (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991).

A valorização dos professores, suas práticas pedagógicas e os ambientes menos favorecidos que atuam com suas práticas profissionais, tem sido destacada em diversos estudos sobre a Educação do campo. O difícil acesso às escolas, as condições precárias de trabalho, os salários rebaixados, a falta de qualificação profissional e a infraestrutura inadequada são alguns dos fatores que contribuem para a falta de reconhecimento que é marcante na profissão (Ramos; Moreira; Santos, 2004).

A prática docente é uma atividade social complexa que ocorre em diversos espaços e tempos dentro da escola, envolvendo professores e alunos no seu cotidiano, especialmente na sala de aula, onde ocorre a interação entre professor, aluno e conhecimento. Essa prática incorpora elementos tanto particulares quanto gerais. Os aspectos particulares envolvem a experiência, a corporeidade e a formação do professor, suas condições de trabalho e escolhas profissionais, assim como as experiências e formações dos demais profissionais da escola. Também incluem a idade, corporeidade e contexto sociocultural dos alunos, o currículo, o projeto político-pedagógico da escola, as condições materiais e organizacionais do espaço escolar e a comunidade em que a escola está inserida (Caldeira; Zaidan, 2010).

A formação dos professores desempenha um papel crucial no aprimoramento das práticas pedagógicas, fornecendo ferramentas e recursos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, sua importância não exclui a necessidade de outros fatores que contribuam significativamente para a aprendizagem dos alunos. Pelo contrário, destaca a importância de estabelecer um diálogo entre os diversos conhecimentos produzidos no contexto rural e as particularidades da comunidade escolar (Mello; Benevenuto, 2020).

Diante disso, a escola desempenha um papel essencial na revitalização da luta neste contexto, articulando-se com a vida por meio do seu projeto político-pedagógico. Ela deve sensibilizar, refletir sobre a atualidade e prestar a devida atenção, sempre

considerando a identidade da população que compõe a comunidade escolar. Nesse sentido, a escola do campo, sobre a qual estamos estudando neste trabalho, deve ser uma escola que preserve os valores da comunidade, integrando as discussões em grupo a todo o processo de aprendizagem da escola e da comunidade (Almeida, 2007).

Diante dessa realidade desejada, a natureza da aprendizagem confere significado aos conhecimentos adquiridos, e a formação focada na prática e nos conteúdos docentes é evidente entre os sujeitos, algo que devemos reconhecer conscientemente pela compreensão sobre os desafios que envolvem a realidade predominante a que deve ser construída, a importância do meio para o processo de formação.

Na contramão dessa mudança há diversos obstáculos, dentre esses a presença de traços de uma educação voltada meramente para o mercado de trabalho, o que exige uma reflexão sobre a prática docente na relação com tais exigências. É necessário observar se a teoria está alinhada com a prática e discutir as razões para entender os motivos por trás de cada abordagem e também considerar que essas práticas e abordagens são construídas socialmente e que podem ser modificadas e transformadas. Ao observar a prática docente dentro e fora da sala de aula, percebemos um movimento contínuo de troca de conhecimento e ação entre alunos e educadores. Eles avaliam, redefinem e constroem saberes de forma autônoma no desempenho de suas atividades, carecendo para isso de uma compreensão dos sujeitos que as realizam sobre os seus papéis históricos, sociais e políticos (Almeida, 2007).

3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA DO CAMPO

A contextualização, em termos gerais, consiste em conectar o conhecimento à sua origem e às suas aplicações práticas. A importância da contextualização ganhou destaque com a reforma do ensino médio, impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), que enfatiza a compreensão dos saberes para o uso na vida diária. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos que

oferecem diretrizes para as escolas e professores na implementação desse novo modelo, se baseiam em dois eixos centrais: a interdisciplinaridade e a contextualização.

A LDB 9.394/96, no artigo 28, oferece uma direção sobre como essa contextualização pode ser efetivada, ao determinar que "os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente". Em outras palavras, o ensino deve considerar o dia a dia e a realidade de cada localidade, as vivências dos alunos, suas possíveis áreas de atuação profissional e seu papel como cidadãos. Enfim, a contextualização prega um ensino que leve em conta o contexto social, cultural e econômico dos estudantes.

A Educação Contextualizada no/do Campo representa uma abordagem político-pedagógica inovadora, que oferece novas perspectivas sobre a realidade camponesa. Ela se propõe a construir práticas educacionais que valorizam e respeitam as diversas culturas das comunidades rurais, promovendo uma convivência harmoniosa entre as pessoas e o meio ambiente, sob a ótica do Bem Viver (Refaisa, 2020).

Essa modalidade de educação tem como ponto de partida o local onde os sujeitos estão inseridos, levando em consideração o contexto político, social, econômico, cultural e ambiental. Ao fazer isso, ela possibilita que esses sujeitos reconstroem suas histórias e fortaleçam sua identidade com a terra e o território. A Educação Contextualizada no/do Campo capacita os povos rurais a compreenderem e transformar a realidade em que vivem, assegurando sua permanência digna, viável e sustentável em suas regiões de origem (Refaisa, 2020).

Na educação contextualizada, é crucial considerar a importância de entender os alunos, suas experiências e perspectivas sobre o mundo. Independentemente de sua origem social ou contexto, cada aluno traz consigo um conjunto único de informações e conhecimentos que devem ser valorizados no processo educacional (Silva, 2011).

De acordo com Moreira (1999), esse processo é caracterizado pela integração não literal e não arbitrária de novas informações com a estrutura de conhecimento existente no indivíduo. Ou seja, os conhecimentos adquiridos pelos estudantes interagem com seus conhecimentos prévios, resultando em novos significados.

No processo de ensino-aprendizagem, o professor deve encontrar maneiras de tornar o conhecimento acessível, proporcionando saídas para que os alunos aprendam de forma mais fácil e participativa em todas as etapas do processo. Estratégias de ensino bem planejadas oferecem condições ideais para que a avaliação seja também um momento de aprendizado. Durante esse processo, o professor deve estar atento à complexa construção do conhecimento, utilizando todos os recursos disponíveis para que os alunos compreendam criticamente a dinâmica da produção do conhecimento na escola (Freire, 2005).

A abordagem contextualizada é um processo que facilita a compreensão do significado das coisas, dos fenômenos e da vida, destacando as informações que os estudantes possuem e incentivando-os a buscar novos conhecimentos a partir delas. Em suma, contextualizar implica questionar o objeto de estudo com base nos conteúdos curriculares, fazendo conexões com a realidade, situando-os no contexto e fornecendo uma nova perspectiva (Reis, 2009).

A contextualização curricular, juntamente com a disciplina e a transposição didática, não mecânica, compõem um processo amplo e complexo no ensino e aprendizagem. A contextualização dos conteúdos, como destacado por Almeida (2007), é essencial para a transposição didática, sendo uma poderosa ferramenta nesse sentido. Ou seja, em hipótese alguma se pode praticar transposição didática sem um processo cuidado de contextualização, o que, por sua vez, requer conhecer com profundidade a realidade em que se dá a atuação. O autor alerta que o professor deve compreender que essa ação é necessária para criar uma imagem clara do campo a ser explorado. A contextualização também revela aos alunos que o conhecimento é sempre mais vasto e o conteúdo sempre mais complexo do que está sendo apresentado. No entanto, é fundamental que o professor domine esse conhecimento, sendo a chave para acessar essa complexidade.

Para alcançar sucesso na educação contextualizada, é essencial que os educadores passem por formação continuada considerando as especificidades das realidades em que atuam, os marcos legais relacionados, às experiências que veem sendo realizadas com os seus respectivos aprendizados e produzindo pesquisa que assegure aprofundar conhecimento sobre o que existe e ao mesmo tempo ampliando

esse repertório, garantindo uma atualização constante. Isso implica repensar suas práticas pedagógicas, abordagens curriculares e interações com a comunidade, além de interpretar os conteúdos à luz da realidade. Em última análise, esse processo exige uma reflexão sobre o papel da escola, considerando os conteúdos que ensina e as comunidades e pessoas com quem se trabalha; assim é possível atribuir à escola uma nova função social reconectando-a à construção de um entendimento mais amplo sobre a sociedade (Silva, 2011).

A contextualização é considerada fundamental para conferir significado e aplicabilidade aos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas instituições educacionais, uma vez que se beneficia ao ser ancorada nas experiências cotidianas concretas dos alunos. Todavia, a contextualização da aprendizagem não deve ser realizada de forma superficial, pois desempenha um papel crucial na efetivação do aprendizado, atuando como um meio de atribuir sentido ao conhecimento (Brasil, 2006).

As diretrizes curriculares nacionais defendem a contextualização no processo de aprendizagem, pois ela proporciona significados e sentidos, facilitando a interiorização dos conceitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem (Reis; Nehring, 2017).

Entretanto, a maneira como os conteúdos escolares são frequentemente transmitidos demonstra uma falta de contextualização. É essencial reconhecer que os alunos ingressam na escola trazendo consigo um conjunto de conhecimentos preexistentes. A metodologia de contextualização da aprendizagem propõe a construção de uma relação que promova o aprendizado significativo por meio da problematização dos conteúdos e da resolução de questões dentro de um contexto específico (Moreira, 2011).

Entre os pontos negativos da implementação e do uso da contextualização da aprendizagem, destacam-se as dificuldades na socialização e no trabalho em grupo. Por não fornecer instruções ou conhecimentos diretos para a orientação da aprendizagem, torna-se recomendável a adoção de múltiplos métodos para atender às diversas necessidades dos estudantes e à variedade dos conteúdos abordados. O processo de contextualização da aprendizagem apresenta desafios, pois exige que se conheça a história de vida dos aprendizes, as questões locais relevantes e os

problemas por eles vivenciados, elementos que se tornam centrais no processo de aprender (Santos; Guimarães, 2020).

A motivação intrínseca do aluno para aprender é essencial para seu desenvolvimento, sendo a base para a construção de uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, cabe ao docente selecionar, organizar e contextualizar as experiências de aprendizado, atentando-se às particularidades de cada grupo de alunos aos quais os conteúdos são direcionados. Da mesma forma, é crucial que o professor identifique as limitações apresentadas pelos estudantes, buscando alternativas metodológicas que otimizem sua atuação docente (Santos *et al.*, 2013).

3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA DO CAMPO

A partir da década de 1980, a profissão docente e a formação de professores ganharam maior destaque, impulsionando debates e reconhecendo o ensino como um elemento fundamental para a organização do trabalho. Essa mudança de perspectiva, conforme apontado por Tardif (2002), reflete uma valorização do papel do professor e uma busca por aprimorar a qualidade da educação.

A formação de professores para a Educação do Campo, apesar de ser um fenômeno recente, tem provocado um processo de transformação, que busque adaptar o currículo às particularidades da vida rural. A formação de professores da Educação do Campo está permanentemente se adaptando para melhor atender às necessidades dos alunos do campo, como já destacado, valorizando a cultura local e o modo de vida rural (Souza; Locatelli, 2020).

A formação vem sendo praticada como formação inicial e formação continuada. Na inicial, em conformidade com a LDB 9394/96, deve ocorrer em cursos de licenciaturas. Neste sentido, temos as contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ofertando cursos de Pedagogia da Terra e para outras áreas, além da criação das licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), criadas no ano de 2014.

No estado do Piauí essas iniciativas vêm sendo realizadas e, apesar de insuficientes, as universidades públicas, Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e

Universidade Federal do Piauí (UFPI), integram as iniciativas da formação de professores; a UESPI através de projetos pontuais em parceria com o Pronera e a UFPI, além dessas também oferta regularmente LEdoC em quatros *campi*.

No tocante à formação continuada tem-se iniciativas pontuais e fragmentadas, na dependência de programas e projetos que não suprem a necessidade existente. Da parte das Secretarias de Educação não se observa processos permanentes e sistemáticos envolvendo professores das redes que atuam em escolas do meio rural.

Na base de origem da proposta de educação do campo, a abordagem de ensino deve ser socializante, buscando a motivação dos alunos e a construção de uma relação forte entre professor, aluno e comunidade, que, entre outras estratégias, pode se concretizar através dos temas geradores. A educação do campo utiliza os temas geradores como ferramentas para promover um ensino socializante, que valoriza o diálogo, a participação da comunidade e a análise crítica da realidade (Souza; Locatelli, 2020).

De acordo com Tardif (2002), os saberes dos professores são múltiplos e complexos, construídos ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. Essa pluralidade de saberes se manifesta no dia a dia do trabalho docente; é importante destacar que, embora reconheça a variedade de saberes que os professores utilizam em seu trabalho, ele também enfatiza que nem todos esses saberes são criados exclusivamente pelos próprios professores.

Assim, conforme estamos a afirmar, a formação de professores para a Educação do Campo deve considerar as particularidades desse contexto, alinhando-se às necessidades e vivências das comunidades rurais. No entanto, a realidade ainda evidencia desafios estruturais significativos, como a falta de prédios escolares próprios e a precariedade das condições de ensino, o que reforça o estigma de uma educação negligenciada. Diante disso, torna-se essencial que a proposta pedagógica desenvolvida para essas escolas respeite a cultura local, os saberes tradicionais e a dinâmica de vida das famílias do campo (Souza, 2021).

A formação é um desafio de destaque, embora tenhamos iniciativas importantes sobre a formação inicial, a exemplo das que foram citadas, a formação continuada é um terreno praticamente inexplorado; com exceção da pós-graduação, através de cursos

de especialização em educação do campo, de trabalhos produzidos no âmbito de mestrados e de doutorados sobre a temática, praticamente não se verifica no cotidiano das escolas, das gerências de educação e das secretarias dinâmicas de estudos permanentes envolvendo professores que atuam em escolas do campo.

De modo que embora haja algumas iniciativas ainda tímidas de políticas públicas voltadas para essa qualificação, como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e programas específicos para a formação continuada, a realidade mostra que muitos docentes ainda atuam sem a devida especialização. A necessidade de formação permanente se torna ainda mais urgente quando se observa que grande parte dos professores trabalha em turmas multisseriadas, exigindo metodologias diferenciadas e estratégias adaptadas à diversidade etária e cognitiva dos alunos (Souza, 2021).

A precariedade estrutural e a falta de suporte pedagógico são desafios recorrentes. De acordo com Souza (2021) muitos professores precisam lidar com a ausência de materiais didáticos adequados, além de desempenhar múltiplas funções, como a organização da escola, a distribuição da merenda e a gestão da documentação dos alunos. Esses fatores reforçam a necessidade de uma política educacional que valorize o professor do campo, proporcionando-lhe melhores condições de trabalho e oportunidades de aperfeiçoamento.

4 PROCESSO DE CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM: PRÁTICAS E DESAFIOS

Nesta seção apresenta-se a análise dos dados obtidos a partir dos procedimentos utilizados na pesquisa que compõem o presente trabalho. Vale reafirmar que a amostra foi composta por três professoras que atuam na escola do ensino fundamental I, do município de Teresina-PI, identificadas através do questionário sociodemográfico para identificar o tempo de atuação no magistério, tempo de atuação na escola inicial, tempo de atuação na escola, área de formação inicial, local de residência, conforme informações dispostas no Quadro 1. As participantes estão representadas pelas iniciais “A”, “B” e “C”.

4.1 ESTRATÉGIAS E RECURSOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Na entrevista as pessoas participantes foram questionadas sobre qual importância atribuem às estratégias metodológicas no processo ensino-aprendizagem, as participantes:

Professora A: São de muita importância, pois através das estratégias o professor, através do planejamento e da definição de estratégias consegue alcançar os melhores resultados.

Professora B: A importância das estratégias metodológicas é o ensino, resultado que a gente pode encontrar no decorrer do ano dentro de uma sala de aula, conhecimento, aprendizagem, esse é o foco principal; é os resultados focados na aprendizagem do aluno.

Professora C: As estratégias estão muito voltadas para a questão da leitura e a interpretação textual que é muito importante se a gente usar essas estratégias até porque nós estamos vivendo um mundo globalizado né e é importante a gente é usar muita tecnologia nosso favor para o aprendizado dos alunos isso é muito importante porque agora mesmo eu fazendo essa questão da leitura a fluência com eles e a gente vê a necessidade que a gente de esta trabalhando essa questão o foco de leitura interpretação de uma prova Brasil dessa daí ela é nível de leitura e interpretação textual, ou seja, esse universo da leitura e a escrita.

Como se pode observar, os três docentes enfatizam a importância das estratégias metodológicas, relacionando-as a resultados, planejamento e aprendizagem. A professora C, foi mais específica destacando a importância das estratégias para promover a leitura e a interpretação textual, do uso de tecnologias e relacionando esse conjunto com as exigências da avaliação.

No entanto, ao analisar as falas das professoras em comparação com os referenciais teóricos da educação do campo, nota-se uma discrepância. Apesar de as três docentes reconhecerem a importância das estratégias metodológicas para o ensino-aprendizagem, enfatizando o planejamento e a busca por resultados, seus discursos não demonstram uma preocupação explícita com a valorização dos saberes específicos dos alunos do campo, tampouco com o respeito à cultura local e às particularidades do território.

Autores como Alencar (2010) e Arroyo, Caldart e Molina (2004) convergem com essa questão ao defenderem uma educação do campo que respeite os conhecimentos, tradições e modos de vida das comunidades, além de promover um ensino crítico que dialogue com a realidade e fortaleça os vínculos territoriais, estimulando a análise das dinâmicas sociais e de produção no meio rural.

Nesse panorama, percebe-se que, embora as docentes demonstrem competência técnica e pedagógica no emprego de suas estratégias, suas abordagens e retóricas se inclinam mais para uma perspectiva de ensino alinhada aos interesses de uma educação sintonizada com os objetivos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e da Base Nacional Comum - BNC Formação, cujo foco recai sobre os resultados e desenvolvimento de habilidades acadêmicas, em detrimento dos processos, das condições de trabalho e dos objetivos estratégicos da formação humana integral. Identificamos, portanto, distanciamento de uma educação crítica e contextualizada, conforme preconizado pela literatura especializada sobre a Educação do Campo.

Outra questão apresentada às pessoas entrevistadas foi sobre quais estratégias pedagógicas utilizadas na realização das aulas:

Professora A: Eu faço diversas estratégias, eu faço a roda de leitura, eu faço estratégias mais lúdicas, como bingo, a leitura individual também. A aula

expositiva sempre é muito importante, mas é sempre bom tá diversificando através de cartaz, rodas de leituras, através de instrumentais que possam mensurar o nível de aprendizagem dos alunos.

Professora B: Eu tô agora com aula de português em turma de terceiro ano, onde a gente tem que continuar alfabetização, através da estratégia de leitura e escrita.

Professora C: Audiovisuais, como data show e atividades coloridas [que] são muito importantes; e materiais didáticos, para sempre dinamizar as aulas com os GDs, que são grupos de Discussões, importantes para observação de conteúdos [...] Ontem mesmo, estava trabalhando o sentido figurado e sentido real, então trabalhei frases bem do nosso cotidiano, do dia a dia deles, e eles levantavam a plaquinha indicando o 'real ou figurado'.

A professora C forneceu esse exemplo e outros sobre como opera com as estratégias, indicando recursos didáticos utilizados, demonstrou também que valoriza o trabalho coletivo no processo de dinamização da aula, a confecção de materiais, a exemplo das plaquinhas para indicação de respostas dos estudantes, essa mesma postura de valorização da criatividade e da participação também foi observada na narrativa da professora A.

No que concerne às estratégias pedagógicas empregadas nas aulas, a investigação revelou abordagens distintas da parte das professoras. A Professora A demonstrou uma preocupação com a variedade metodológica, mencionando a utilização de rodas de leitura, atividades lúdicas como bingo, leitura individual e o uso de cartazes. Tal diversificação visa, segundo a docente, mensurar o nível de aprendizagem dos estudantes.

A Professora B, por sua vez, mencionou estratégias focadas na leitura e escrita, dada sua atuação com turmas de terceiro ano no processo de alfabetização, embora não tenha detalhado; a Professora C informou que utiliza recursos audiovisuais que exigem mais elaboração, como o data show, materiais visualmente atrativos e dinâmicas de grupo (GDs); destacou preocupação em contextualizar o conteúdo, utilizando exemplos do cotidiano dos alunos para explorar abstrações como o sentido figurado.

Observou-se que as Professoras A e C manifestam maior preocupação em dinamizar as aulas, incentivando a participação ativa dos estudantes e adaptando os conteúdos por meio de estratégias criativas e acessíveis. A Professora C, em particular,

evidenciou uma prática pedagógica mais ativa e interativa, engajando os alunos na construção do conhecimento a partir de atividades aproximadas de suas realidades.

Tais práticas corroboram a perspectiva de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), ao defenderem que os saberes docentes são construídos e aprimorados na prática, onde é possível que o professor complemente e adapte sua atuação pedagógica às necessidades dos alunos. Embora não se tenha identificado uma conexão explícita com os saberes do campo ou a valorização da cultura local, conforme preconiza Alencar (2010), a abordagem da Professora C, ao utilizar exemplos da vivência dos estudantes, aponta para uma valorização incipiente do contexto e dos conhecimentos prévios do aluno. Isso sugere que, ainda que de forma discreta, há esforços para integrar a realidade dos discentes à prática pedagógica.

A observação direta em sala de aula revelou uma predominância de estratégias pedagógicas de caráter tradicional, como a leitura coletiva e individual, a escrita em cadernos, a realização de atividades em livros didáticos e o envio de fotocópias para casa. Tais práticas, embora rotineiras, não demonstraram uma mediação intencional que considerasse as particularidades da realidade rural vivenciada pelos alunos.

A observação evidenciou que a organização do espaço da sala de aula segue predominantemente o modelo tradicional, com os alunos dispostos em fileiras. No entanto, constatou-se que as cadeiras e mesas disponíveis não atendem de forma adequada às faixas etárias dos estudantes, o que pode comprometer tanto o conforto quanto a postura durante as atividades escolares. Cada estudante permanece em seu lugar previamente definido, e a professora utiliza o quadro para apresentar um roteiro das atividades do dia, sinalizando o que já foi concluído e o que ainda será realizado. Além disso, identificou-se a presença de uma tabela afixada na parede, em formato de escada, que indica o nível de leitura de cada aluno, permitindo que a professora acompanhe o progresso individual no processo de alfabetização. Tal prática contribui para a visibilidade do desempenho dos estudantes, embora permaneça inserida em um arranjo espacial que pouco favorece a interação coletiva.

Essa constatação diverge do que é preconizado pelo Art. 28 do Parecer CNE/CEB n. 01/2002, o qual enfatiza a necessidade de uma adaptação curricular e metodológica que respeite as peculiaridades culturais, sociais e econômicas do campo.

Carlos (2007) corrobora essa perspectiva, ao defender que a compreensão do contexto rural deve transcender a dimensão espacial, incorporando seus aspectos históricos e culturais intrínsecos. Isso, por sua vez, exige práticas pedagógicas sensíveis à complexidade inerente ao meio rural.

Questionamos na entrevista se o professor adapta as estratégias de ensino que utiliza para atender às especificidades dos alunos da zona rural. A e C responderam que sim. No entanto, tanto A como C demonstraram entender que essa questão não seria tão necessária.

Professora A: Na verdade, assim, hoje em dia zona rural e zona urbana o nível de desenvolvimento dos alunos é muito parecido não há uma diferença porque um é da zona rural e outro da zona urbana, A gente tem crianças que estão tendo desenvolvimento, então o atendimento específico de acordo com a necessidade de um aluno, de acordo com o nível de leitura que ele está e a gente vai adequando instrumental atividade para aquele nível de leitura específico.

A resposta foi transcrita literalmente e parece confusa, mas na escuta e observação percebeu-se que a pergunta sobre a especificidade produziu um entendimento que havia referência a um nível inferior de capacidade de aprendizagem, um estereótipo comum quando se trata de processos escolares no meio rural.

No mesmo sentido, se pronunciou a professora B, que foi direto em responder que não adapta as estratégias de ensino, justificando da seguinte maneira:

Professora B: Aqui é um rural central né, os meninos aqui são rurais, mas são bem próximos dos bairros, próximos da cidade e eles estão lá a título de cidade mesmo, não é um interiorão mesmo, como antes, eu já dei aula mesmo em escola era bem interiorana, distante da cidade, dependia de transporte uma vez por dia, aqui tem transporte toda hora, aqui é um rural urbano praticamente.

Professora C: Aqui pra Zona rural a gente trabalha muito a questão do vício linguístico que eles comentam assim, ah tipo uma fruta ele é assim 'inbu', aí eu digo 'não, não é inbu, é uma fruta', 'tia, aqui no pé da minha barriga, daí o pé do meu inbigo', aí eu falo, 'não é inbigo, é umbigo', corrigindo eles sem constranger, já fazendo a questão da escrita correta; é o vício linguístico; eu pego coisas que são rotineiras do cotidiano deles para melhorar o vocabulário e a escrita.

A investigação sobre a adaptação pedagógica às especificidades do contexto rural revelou diferentes perspectivas entre as professoras. A Professora A, por exemplo, manifestou a crença de que *"hoje em dia zona rural e zona urbana o nível de*

desenvolvimento dos alunos é muito parecido", indicando que suas adaptações se pautam mais no nível de leitura individual do aluno do que em seu contexto social, que do ponto de vista da discussão realizada pela Educação do Campo, não se trata somente de uma questão geográfica, mas de uma perspectiva identitária, no entanto, observa-se que o estigma tradicionalmente atribuído ao rural, afasta, principalmente as novas gerações, de uma identificação com o território e pelas indicações das respostas essa postura também é compartilhada pelos docentes.

De modo similar, a Professora B afirmou não realizar adaptações significativas, justificando que o ambiente local é "um rural urbano praticamente". Em contraste, a Professora C foi a única a demonstrar uma sensibilidade mais apurada às particularidades locais, ao integrar o vocabulário e o "vício linguístico" da oralidade da comunidade no processo de aprendizagem, corrigindo termos como "inbigo" para "umbigo" de forma não constrangedora, mas inserindo na dinâmica do situação no ensino.

Esse cenário se aproxima de uma construção de escola rural em que as crianças, adolescentes e jovens são formadas para saírem do campo, pois junto com o ensino dos conteúdos curriculares obrigatórios não há um processo de ensino sobre ser camponês, tendo orgulho do seu lugar de origem. Há uma diversidade de explicações para isso que não serão aprofundadas aqui, mas é uma questão que merece atenção.

As falas das Professoras A e B, ao minimizarem as distinções entre o rural e o urbano no que tange ao desenvolvimento dos alunos, refletem uma concepção que pode desconsiderar as especificidades do campo, reivindicadas na proposta da Educação do Campo. Essa perspectiva se alinha à vertente dicotômica abordada por Reis (2006) e Locatel (2013), que contrapõe campo e cidade como entidades opostas, ignorando suas interrelações e a complexidade do meio rural. Tal visão é também reforçada pela vertente urbano-centrada do conceito de *continuum* de Wanderley (2001), onde o urbano é frequentemente tido como o padrão de modernidade, relegando o rural a uma posição de inferioridade.

Essa lógica, no entanto, é contradita por normativas legais e acadêmicas. Endlich (2010) ressalta que a distinção entre urbano e rural deve fundamentar-se em critérios objetivos, como densidade demográfica e natureza das atividades econômicas,

e não em suposições subjetivas sobre níveis de desenvolvimento. Adicionalmente, Carlos (2007) e Maia (1994) enfatizam a urgência de compreender o campo a partir de suas imbricações históricas e culturais, o que demanda práticas pedagógicas inerentemente mais contextualizadas.

Desse modo, a comparação entre as práticas observadas e os depoimentos das docentes evidencia uma lacuna entre o que é legal e academicamente preconizado e o que, de fato, se manifesta nas escolas situadas em comunidades rurais, apontando para a necessidade de maior alinhamento entre teoria e prática pedagógica.

As observações conduzidas na escola do campo revelaram aspectos cruciais que, ao serem analisados, permitem uma reflexão aprofundada sobre as condições estruturais e pedagógicas da instituição, confrontando a realidade empírica com os pressupostos legais e teóricos que fundamentam a Educação do Campo.

No que tange aos recursos didáticos utilizados pelos professores, constatou-se que as aulas foram predominantemente conduzidas com materiais fotocopiados, livros didáticos, atividades em cadernos e práticas de leitura coletiva e individual. Esse cenário evidencia uma significativa limitação de recursos, especialmente tecnológicos e pedagógicos mais diversificados. É no que se refere aos projetos pedagógicos que valorizam a cultura local, observou-se que, segundo a gestão escolar, a atividade que mais se aproxima desse objetivo é a festa junina, tradicionalmente celebrada na comunidade. Outros projetos desenvolvidos na escola são de iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

Tal realidade confirma a literatura sobre a precariedade material das escolas do campo. Autores como Caldart (2004) e Arroyo (2012) apontam que as escolas rurais frequentemente se distinguem das urbanas pela carência de materiais pedagógicos adequados, infraestrutura precária e dificuldades no acesso à formação continuada dos professores. Essa carência compromete diretamente a qualidade do ensino e restringe o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais criativas e contextualizadas.

Ainda sobre os recursos, verificou-se a escassez de tecnologias, havendo apenas um data show para ser compartilhado entre todas as salas. Essa limitação tecnológica é um reflexo histórico da desatenção à educação do campo, contrariando os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB

9.394/96). O Art. 28 dessa legislação, conforme mencionado, determina a obrigatoriedade de um currículo adaptado à realidade do campo, com metodologias próprias e o uso de materiais didáticos específicos.

No entanto, a ausência de recursos adequados contraria diretamente esse preceito legal. Souza (2021) complementa essa crítica ao afirmar que a precariedade estrutural e a falta de suporte pedagógico são desafios recorrentes, obrigando muitos professores a lidarem com a ausência de materiais didáticos apropriados. A realidade observada ratifica essa afirmação, evidenciando que os profissionais da escola analisada enfrentam dificuldades cotidianas que comprometem a implementação de uma educação efetivamente contextualizada e de qualidade.

No que se refere às atividades propostas aos alunos, percebeu-se que as práticas observadas estavam concentradas na leitura e escrita, de forma padronizada, sem uma relação nítida com os saberes e as vivências do campo. Embora não tenha sido possível analisar diretamente o planejamento docente, a prática pedagógica demonstrou uma abordagem tradicional e pouco contextualizada. Isso se distancia da proposta da Educação do Campo que, de acordo com Caldart (2004) e Molina e Jesus (2004), deve se ancorar na realidade dos sujeitos do campo, valorizando seus saberes e cotidiano.

Essa abordagem exige metodologias que articulem o conhecimento escolar com o contexto local, utilizando estratégias como por exemplo os temas geradores e a interdisciplinaridade. Souza e Locatelli (2020) reforça esse ponto ao afirmar que os temas geradores funcionam como ferramentas para um ensino socializante e dialógico. O distanciamento entre a teoria e a prática torna-se evidente, revelando que, apesar de existirem diretrizes e propostas pedagógicas contextualizadas, sua aplicação concreta ainda é limitada.

Essa desconexão também foi observada em relação ao uso de metodologias de ensino que promovem a interdisciplinaridade e a contextualização. Durante as observações, não se identificou o uso explícito de estratégias interdisciplinares ou integradas à realidade local. As atividades permaneceram restritas à leitura e escrita, de forma fragmentada. Esse dado contraria a proposta de um ensino dialógico e significativo, defendida por Souza e Locatelli (2020), que reitera que a educação do

campo utiliza os temas geradores como ferramentas para promover um ensino socializante, que valoriza o diálogo, a participação da comunidade e a análise crítica da realidade.

Ainda segundo Caldart (2004), a Educação do Campo deve considerar os saberes construídos historicamente pelas comunidades rurais, promovendo uma articulação entre o conhecimento escolar e o cotidiano dos sujeitos do campo. Nesse sentido, Souza (2021) destaca os temas geradores como ferramentas pedagógicas que possibilitam a contextualização dos conteúdos escolares, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática. A ausência dessas estratégias no cotidiano observado reforça a necessidade de investimentos em formação docente continuada e em políticas públicas que assegurem condições para que essas propostas sejam efetivamente implementadas.

Por fim, é crucial reafirmar que, conforme Tardif (2002), os saberes dos professores são múltiplos e complexos, construídos ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, mas nem todos esses saberes são elaborados pelos próprios docentes. Isso reforça a ideia de que a formação inicial e, principalmente, a formação continuada devem oferecer subsídios para que os professores possam reinterpretar sua prática e aproximá-la das diretrizes da Educação do Campo. No entanto, como revela Souza (2021), a formação continuada para a educação do campo é um terreno praticamente inexplorado, o que ajuda a compreender a dificuldade de implementação de metodologias contextualizadas e interdisciplinares nas escolas do campo.

Dessa forma, ao cruzar os dados empíricos com os fundamentos teóricos, evidencia-se um descompasso significativo entre o que se propõe na teoria e o que se realiza na prática. A precariedade de recursos, a ausência de práticas pedagógicas efetivamente contextualizadas e a carência de formação docente contínua são obstáculos concretos, na realidade investigada, à efetivação de uma educação do campo que respeite a identidade, a cultura e os saberes das comunidades rurais. Para que essa realidade seja transformada, é essencial que os sistemas de ensino e os gestores públicos invistam na valorização do professor do campo e garantam condições reais para a aplicação das diretrizes que já estão estabelecidas em documentos legais e acadêmicos.

4.2 OS SABERES DOS ESTUDANTES E DA COMUNIDADE SÃO VALORIZADOS?

No processo de investigação, através das entrevistas questionamos aos professores se conseguem fazer ligações entre os conteúdos do currículo e a realidade da comunidade rural e em caso de respostas afirmativas, indagamos sobre como isso se realiza.

Professora A: Sim, tem uma pergunta aqui onde você bate novamente sobre a zona rural é claro que a gente adequa alguns conteúdos relacionados à vivência da nossa comunidade especialmente as crianças aqui na rural, elas frequentam a ONG, então a gente vai adequando os conteúdos de acordo com a vivência deles na comunidade, eles vão para ONG, a gente fala um pouquinho dessa vivência da ong dessas atividades que eles fazem, então a gente traz um pouquinho do que eles vivenciam dentro da nossa sala de aula.

Professora B: Muito não, porque a gente já tem o livro, a gente segue os conteúdos do livro tem, a gente segue o conteúdo da formação, então não tem essa questão de adaptar com a realidade do aluno, deixar um conteúdo outro a gente fala sobre a comunidade onde eles vivem que é rural que tem uma parte bem rural e uma parte mais urbana, mas geral não.

Professora C: A gente sempre se reúne pra ver o que a gente pode estar melhorando, quem são nossos pais [de aluno], hoje nós temos pais eu tenho mães aqui que são paramédicas então a gente não pode dizer que ah eu vou trabalhar com esse aqui porque o pai e a mãe não sabem nem ensinar a criança, não, eles tem irmãos universitário, eles têm um professor que é o orientador deles em casa, que a mãe paga para reforçar, que vai deixar essas crianças assim né, a gente tem que trabalhar no universo, para avançar, a gente não pode subestimar; é valorizar que o nosso trabalho é um espelho, então o espelho não pode está sujo, ele tem que está limpo, então a gente tem que trabalhar sempre, ver no meu aluno; hoje que eu tenho na escola uma colega que tá chegando pra vir reforçar os meus alunos. Ela é minha ex-aluna e ela colocou uma mensagem linda no grupo, dizendo que sou o espelho dela, não tem uma inspiração maior do que essa, de eu tá recebendo uma colega de trabalho que é minha ex-aluna, prazer enorme.

As entrevistas com as docentes revelaram percepções distintas sobre a integração entre os conteúdos escolares e a realidade da comunidade rural. A Professora A demonstrou uma preocupação em adaptar o ensino às vivências das crianças, exemplificando com a frequência à ONG local por muitos alunos. Já a Professora B apresentou uma visão mais rígida, indicando que sua prática se pauta estritamente no material didático e na formação recebida, com pouca adaptação ao contexto dos estudantes. Em contrapartida, a Professora C destacou a importância de valorizar as experiências familiares e profissionais dos pais dos alunos, defendendo a necessidade de considerar o estudante em sua integralidade e de não subestimar seu

potencial e mais uma vez tentando afirmando que não há diferença entre o nível de ensino-aprendizagem do meio urbano.

Esses relatos dialogam diretamente com a perspectiva de Tardif (2002), que enfatiza a pluralidade dos saberes docentes, os quais emergem das experiências pessoais, profissionais e sociais dos professores. A fala da Professora C, em particular, ilustra essa construção de saberes, ao reconhecer que o processo educativo transcende a mera transmissão de conteúdo, exigindo o conhecimento do universo dos alunos e a valorização de suas histórias de vida. Essa compreensão denota uma prática pedagógica mais reflexiva e engajada com a formação integral.

A citação de Souza e Locatelli (2020) também enriquece essa discussão, ao propor que a educação do campo deve ser socializante, utilizando temas geradores para articular o saber escolar com a realidade comunitária. A prática da Professora A parece se alinhar a esse princípio, ao mobilizar as experiências das crianças na ONG como elementos pedagógicos. Por outro lado, a postura da Professora B revela um distanciamento desse ideal, limitando a ação educativa à reprodução de conteúdos curricularizados, que geralmente pouco consideram as especificidades rurais como os meios de vida, de produção, as distâncias, as relações de vizinhanças, entre outras.

Durante as observações em sala de aula, identificou-se que as atividades propostas, assim como os saberes locais no processo de ensino-aprendizagem estavam predominantemente centradas em conteúdos de leitura e escrita, com ênfase na diferenciação entre poema e bilhete. Essas práticas seguiam rigorosamente o planejamento curricular enviado pela SEMEC, sem que houvesse uma preocupação explícita em articular tais conteúdos com a realidade cotidiana e as especificidades da vida rural dos alunos.

Apesar de os estudantes serem provenientes de famílias envolvidas com atividades como cerâmica, agricultura e comércio local, esses aspectos intrínsecos ao seu universo não foram explorados didaticamente. Por exemplo, ao abordar o gênero textual bilhete, a professora poderia ter proposto a produção de mensagens destinadas a familiares, o que aproximaria o conteúdo das vivências dos alunos e promoveria uma aprendizagem mais significativa.

Essa lacuna na contextualização vai de encontro ao que Mello e Benevenuto (2020) consideram essencial para a educação do campo, que demanda processos de ensino que contemplem as particularidades das comunidades. O diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes locais é fundamental para uma educação mais humanizada e contextualizada, e a ausência dessa articulação, como observado, enfraquece a construção de vínculos entre o currículo e a experiência concreta dos estudantes com o seu território e com as suas identidades originárias.

Moreira (2011) corrobora essa análise ao apontar que a transmissão de conteúdos escolares frequentemente ocorre de maneira descontextualizada, negligenciando o repertório prévio que os alunos trazem consigo. No contexto da observação, notou-se claramente a ausência de uma metodologia que valorizasse os saberes populares e as vivências cotidianas como ponto de partida para o ensino, por exemplo, de gêneros textuais. Essa carência limita a apropriação do conhecimento escolar e diminui a relevância do processo educativo para o aluno do campo.

4.3 SUPORTE PARA O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Na entrevista foi perguntado se as entrevistadas receberam alguma orientação da Secretaria de Educação ou da equipe pedagógica da escola para a organização de suas metodologias em consideração à realidade da escola no meio rural:

Professora A: Sim, a secretaria envia um plano com as orientações de dados que são essas ODs e a gente faz o nosso planejamento e as estratégias por essas orientações e a escola também a coordenação também repassa todas as orientações. **Professora B:** Sim, aqui temos a pedagoga que nos orienta em relação às metodologias utilizadas na sala de aula e temos a formulação continuada, no centro de formação de Teresina, que a gente vai de 15 em 15 dias, a gente também estuda receber sugestões de como melhorar a prática pedagógica dentro de sala.

Professora C: Sim, assim a gente trabalha muito a questão, a gente não limita tipo o nossos alunos são diferentes daqueles que moram na cidade, não, porque a tecnologia também está na zona rural, a única coisa que a gente sempre coloca é valorizar, o que na nossa região aqui, que é na zona rural, mas nunca deixar o aluno a separar, ou seja, distanciar da zona urbana, não de jeito nenhum, uma hora eles, estão na universidade federal, no centro tecnológico, no IFIP. Então a gente não pode deixar ampliar esse universo para

eles, porque é muito importante, não podemos subestimar nossos alunos, pelo contrário, a gente tem que incentivar eles.

As respostas revelaram nuances distintas na compreensão e aplicação da contextualização. A Professora A mencionou que *"a secretaria envia um plano com as orientações de dados que são esses Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis - ODS e a gente faz o nosso planejamento e as estratégias por essas orientações, e na escola a coordenação também repassa todas as orientações"*. Embora sua fala indique a existência de diretrizes institucionais e suporte técnico, não foi possível inferir se essas orientações incorporam as especificidades do contexto rural.

Similarmente, a Professora B relatou: *"temos a pedagoga que nos orienta em relação às metodologias utilizadas na sala de aula e temos a formação continuada, no centro de formação de Teresina, que a gente vai de 15 em 15 dias, e também recebe sugestões de como melhorar a prática pedagógica dentro de sala"*. Apesar de evidenciar um sistema de apoio e formação, sua declaração também não explicitou uma preocupação com a adaptação dessas práticas à realidade do campo. Ambas as falas, ao não mencionarem explicitamente a contextualização rural, podem sugerir uma lacuna entre as políticas educacionais e sua efetiva implementação no cotidiano escolar, em contraste com o Art. 28 da LDB (Lei 9.394/96), que determina a adequação dos sistemas de ensino às peculiaridades da vida rural e de cada região.

Em contrapartida, a Professora C demonstrou uma compreensão mais alinhada à proposta da educação contextualizada. Ela afirmou: *"a gente não limita, tipo, os nossos alunos são diferentes daqueles que moram na cidade, não, porque a tecnologia também está na zona rural. [...] A única coisa que a gente sempre coloca é valorizar o que é da nossa região, que é na zona rural, mas nunca deixar o aluno se separar, ou seja, distanciar da zona urbana, não de jeito nenhum. Uma hora eles estão na universidade federal, no centro tecnológico, no IFPI"*.

Essa fala reflete um esforço em valorizar o território e a identidade local dos alunos, sem, contudo, restringir seus horizontes. Pelo contrário, ela incentiva a ampliação de suas perspectivas e a crença em suas capacidades. Tal posicionamento ecoa as ideias de Souza e Locatelli (2020), ao afirmar que a educação do campo utiliza os temas geradores como ferramentas para promover um ensino socializante, que

valoriza o diálogo, a participação da comunidade e a análise crítica da realidade. Dessa forma, a Professora C evidencia uma prática pedagógica mais coerente com os princípios da educação do campo, ao equilibrar a valorização da identidade local com a promoção do pertencimento e da inserção dos estudantes em um universo mais amplo de conhecimento e cidadania.

Foi também perguntado quais orientações receberam durante a formação para atuar na educação do campo:

Professora A: Lá tem um disciplina né, que a gente trabalha há muito tempo atrás, a minha formação não é de agora, mas a gente tem a questão das metodologias né, especificamente é orientado a trabalhar de acordo com a realidade dos alunos, então como é uma comunidade da zona rural então a gente tenta abordar o contexto que eles vivenciam; dentro dos conteúdos a gente atua na prática da sala de aula.

Professora B: Durante a minha formação em licenciatura plena em Pedagogia, a gente teve uma base muito importante pra entender as metodologias voltadas para a educação em diferentes contextos, inclusive o do campo. A gente percebe que é essencial trabalhar a partir do que eles vivem no dia a dia. Então sempre recebi orientação nesse sentido, de não trazer um conteúdo distante da realidade deles, mas sim construir a aprendizagem a partir das vivências deles na zona rural, mostrando pra eles o valor que isso tem, sem vergonha, com orgulho das suas raízes.

Professora C: A educação do campo, eu sempre gostei de trabalhar na zona rural, explorar esse universo, esse mundo que as vezes que eles tem, os carvoeiros; os pais quebradores do coco, babaçu, é a gente diz que do coco babaçu vem o shampoo, o sabonete, que tá lá no meu banheiro da minha casa e que eles tem que valorizar isso. É um recurso tecnológico retirado do interior, é que viajar o mundo todo é muito importante para eles saberem, não terem vergonha dessa cultura que tem; e que eles também podem chegar em outros lugares. Recebi orientação sim, quando eles vêm, sempre falam gente vamos trabalhar sempre o que a gente tem na zona rural.

Ao serem indagadas sobre as orientações recebidas durante sua formação inicial para atuar na Educação do Campo, as participantes da pesquisa relataram, em linhas gerais, ter recebido direcionamentos que enfatizavam a valorização das realidades locais dos alunos, a adoção de metodologias adaptadas ao contexto rural e a construção de uma prática pedagógica conectada ao cotidiano das comunidades em que atuam.

Como foi destacado, a Professora A disse que, embora sua formação não seja recente, destacou ter tido contato com disciplinas e metodologias que buscavam alinhar o ensino à realidade dos estudantes, afirmando: "*a gente tenta abordar o contexto que*

eles vivenciam dentro dos conteúdos". Esse relato evidencia uma preocupação em tornar os conteúdos significativos a partir do universo dos alunos, promovendo uma prática pedagógica contextualizada.

A Professora B reforçou essa ideia ao mencionar que sempre foi orientada a evitar conteúdos distantes da realidade dos educandos do campo e que a sua formação incentivou a construção da aprendizagem a partir das experiências e vivências dos estudantes, com a finalidade de mostrar " *pra eles o valor que isso tem, sem vergonha, com orgulho das suas raízes*". Essa fala demonstra claramente a intenção de fortalecer a identidade cultural dos estudantes e promover uma educação que valorize suas origens. A Professora C compartilhou uma visão semelhante, salientando a importância de valorizar os saberes locais e de mostrar aos alunos que seus conhecimentos e práticas possuem valor e impacto, inclusive tecnológico. Ela exemplificou essa abordagem ao mencionar o coco babaçu e sua presença em produtos industriais.

Conforme sublinha Souza e Locatelli (2020), a formação docente na Educação do Campo tem passado por um processo de transformação, com o intuito de adaptar o currículo às particularidades da vida rural. Tal afirmação encontra respaldo nos marcos legais e no processo de pesquisa também identificou-se certa aproximação nos relatos das participantes, ao demonstrarem preocupação em alinhar seus conteúdos à cultura local e às necessidades específicas dos estudantes do campo.

Ainda de acordo com Souza (2021), é imperativo que as propostas pedagógicas das escolas do campo respeitem e valorizem os saberes tradicionais, a cultura local e a dinâmica de vida das famílias rurais. Essa premissa também se faz presente nas falas das professoras entrevistadas, que compreendem a importância de uma prática que reconheça as raízes dos alunos como parte central do processo educativo.

Em suma, observa-se uma notável consonância entre a formação recebida pelas participantes e os princípios que fundamentam a Educação do Campo, apesar de reconhecer que não estudaram em suas formações iniciais os postulados da Educação do Campo que além de serem novos, mesmo na formação em processo de realização na atualidade ainda integram o currículo. Assim, é possível afirmar que apesar dos persistentes desafios estruturais, já abordados em outras seções desta pesquisa, a

intenção formativa claramente aponta para a promoção de uma educação contextualizada, crítica e valorizadora das identidades e dos saberes do campo.

4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO: CONHECIMENTOS E DESAFIOS NO TRABALHO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Conforme ressaltado anteriormente nos anos de 2002 e de 2008 o conselho Nacional de Educação aprovou diretrizes operacionais para a Educação do Campo. Assim, questionou-se nas entrevistas a respeito do conhecimento e da aplicação dessas diretrizes. As participantes da pesquisa apresentaram percepções variadas, as quais ilustram tanto as fragilidades do sistema, como os esforços individuais para assegurar uma prática pedagógica minimamente contextualizada à realidade rural.

A Professora A expressou desconhecimento sobre as diretrizes, justificando a ausência de familiaridade pelo seu recente ingresso na instituição: "*Não, na verdade ainda não ouvi, que estou há dois meses aqui na escola, sou recém-chegada, então essa orientação específica da zona rural ainda não tenho*". Essa declaração aponta para uma lacuna recorrente nas escolas do campo: a falta de uma formação inicial e continuada que aborde as particularidades do trabalho educativo nesses contextos.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que é anterior às diretrizes, preveja que a formação docente deve considerar as especificidades da atuação profissional (Brasil, 1996), observa-se que esse princípio legal nem sempre se materializa com a devida eficácia, especialmente no que tange à preparação de professores para ambientes rurais. Programas como o PRONERA e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) surgiram como resposta a essa demanda, visando capacitar educadores aptos a compreender e valorizar a realidade do campo, suas culturas e modos de vida (Souza e Locatelli, 2020).

Em contraste, a Professora B, embora afirme conhecer diretrizes, restringe sua aplicação às orientações curriculares do município, revelando uma prática pedagógica mais alinhada aos objetivos dos livros didáticos do que a uma proposta contextualizada: "*Inclusive nunca mais nem trabalhei as diretrizes... a gente faz de acordo com o livro do objetivo específico, a gente vai mais para o específico do que as diretrizes*". Tal postura

diverge das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo, que preconizam a contextualização como princípio pedagógico essencial para conferir significado à aprendizagem (Reis; Nehring, 2017). A preferência pelo conteúdo do livro, que frequentemente se apresenta descontextualizado da realidade rural, restringe a construção de uma educação engajada com o território, os saberes populares e as experiências dos sujeitos do campo.

Por outro lado, a Professora C apresentou uma perspectiva diferenciada. Embora reconheça a insuficiência das orientações institucionais, demonstra uma postura investigativa e de compromisso com o contexto em que atua: *"Eu sempre vou além, eu pesquiso, eu procuro, porque o nosso aqui é considerado como zona rural... as orientações que a gente recebe, elas deixam um pouquinho a desejar pra gente, mas a gente sempre busca como disse pra você valorizar a questão do homem no campo dentro desse meio urbano"*.

Essa fala ilustra a autonomia docente na busca por superar as limitações da formação institucional, buscando conhecimento e alinhando-se ao que defende Souza (2021) sobre a necessidade de uma formação flexível, crítica e adaptada às realidades locais, que valorize a cultura e o modo de vida rural. A Professora C ainda problematiza o termo "zona rural", preferindo "área rural", o que indica uma compreensão mais crítica e atualizada do território, reforçando a importância da formação continuada em diálogo com as ciências humanas e sociais, como sugerido por sua menção a orientações recebidas de um professor de geografia e história.

Diante desses depoimentos, percebe-se que a implementação das diretrizes operacionais para a educação do campo ainda enfrenta desafios consideráveis. Seja pela falta de formação específica (como no caso da Professora A), pela priorização do material didático em detrimento das diretrizes (como na Professora B), ou pela necessidade de iniciativa individual para complementar as lacunas (como na Professora C), há uma nítida disparidade entre o que a legislação e a academia preconizam e a prática efetiva nas escolas rurais. As diretrizes curriculares nacionais enfatizam que a contextualização da aprendizagem é crucial para o desenvolvimento significativo dos alunos, por conferir sentido aos conteúdos em sua realidade concreta. No entanto, os

relatos das professoras indicam que a prática pedagógica nem sempre segue esse caminho (Reis; Nehring, 2017).

A contextualização do ensino figura como um princípio basilar para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, especialmente em realidades singulares como a da educação do campo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica do Campo preconizam que a prática docente deve estar intrinsecamente ancorada nas vivências, valores, cultura e realidade concreta dos sujeitos do campo. Essa aproximação entre o conteúdo escolar e a vida cotidiana é que, de fato, confere sentido ao conhecimento (Reis; Nehring, 2017).

Ao serem inquiridas sobre os recursos pedagógicos considerados essenciais para a implementação de práticas contextualizadas, as participantes apresentaram ferramentas distintas, o que revelou concepções diversas sobre o verdadeiro significado da contextualização. A professora A, por exemplo, mencionou a importância de utilizar “textos na linguagem do contexto da zona urbana” e *“elementos da comunidade que a gente possa inserir no nosso trabalho das nossas estratégias”*.

Apesar de uma aparente confusão terminológica entre zona urbana e rural, que pode indicar uma limitação conceitual, sua fala aponta para um reconhecimento da comunidade como um recurso didático valioso. Essa percepção se alinha à proposta de contextualização enquanto estratégia de aproximação entre a escola e a realidade local. Moreira (2011) reitera que o conhecimento prévio dos alunos, suas experiências de vida e o contexto em que estão inseridos devem ser considerados na prática pedagógica para gerar aprendizagens com significado.

Em contrapartida, a Professora B priorizou recursos de cunho mais tradicional, como o livro didático, cartazes e data show: “em primeiro lugar o livro né, o livro eu acho que é muito importante... colocar os estados é bom eles visualizar os estados”. Embora tais recursos possuam sua utilidade no processo de ensino, sua fala evidencia um uso ainda mecânico e pouco problematizador, focado na mera transmissão de conteúdos, sem uma conexão direta com a realidade do aluno do campo. A dependência do livro didático notadamente um que segue diretrizes da SEMEC de Teresina, com foco urbano, reforça a ausência de uma contextualização efetiva. Conforme as próprias Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo (Brasil, 2006), a simples exposição de

conteúdos não assegura o aprendizado; é imprescindível que o ensino esteja imbricado nas experiências concretas dos alunos, de modo que o conhecimento escolar dialogue com o saber popular e as práticas culturais locais.

Já a Professora C, ao mencionar recursos didáticos, ampliou sua perspectiva ao destacar a relevância de “*explorar bastante leitura*” e do “*acompanhamento de perto, aquele acompanhamento que é do dia a dia*”. Aqui, percebe-se uma visão mais alinhada à proposta da contextualização: um acompanhamento atento ao ritmo do aluno, a compreensão de suas dificuldades e o ajuste do ensino a partir da observação constante da realidade em sala de aula. Esse olhar processual e contextualizado é fundamental para tornar o aprendizado efetivo, como aponta Moreira (2011) ao defender que a contextualização deve ser construída a partir de situações-problema e vivências significativas, e não apenas inserida superficialmente nos conteúdos.

Portanto, embora nem todas as falas demonstrem uma compreensão completamente alinhada à proposta da contextualização, são reveladas pistas importantes. A valorização dos elementos da comunidade (Professora A) e o acompanhamento cotidiano do aluno (Professora C) configuram práticas que caminham na direção de uma pedagogia verdadeiramente contextualizada. Em contrapartida, a dependência exclusiva do livro didático (Professora B) e de recursos visuais padronizados demonstra uma limitação, pois desconsidera a necessidade de adaptar o ensino às especificidades socioculturais do campo.

Conforme enfatiza o documento-base da Educação do Campo (Brasil, 2006), a contextualização não deve ser superficial, pois ela desempenha um papel crucial na efetivação do aprendizado, atuando como um meio de atribuir sentido ao conhecimento. Assim, os recursos pedagógicos mais eficazes não se restringem aos materiais físicos, mas englobam aqueles que permitem mediar o conhecimento a partir do mundo vivido pelos alunos, incluindo as experiências comunitárias, os saberes locais e a observação contínua da realidade.

Ao perguntar sobre os principais desafios enfrentados pelas docentes na implementação de metodologias contextualizadas, revelou uma compreensão por vezes limitada do conceito. As respostas, embora pertinentes às dificuldades inerentes à docência, nem sempre se alinharam diretamente ao foco central da contextualização.

A Professora A apontou como desafio a busca contínua por novas estratégias que atendam às necessidades da comunidade rural, demonstrando uma preocupação em adaptar sua prática pedagógica. Contudo, sua fala permaneceu em um plano genérico, sem detalhar exemplos concretos de práticas contextualizadas ou estratégias que integrem a realidade dos alunos ao conteúdo curricular de forma específica.

A Professora B, por sua vez, aproximou-se mais do conceito de contextualização ao enfatizar a importância de inserir o aluno no contexto do conteúdo antes de sua abordagem formal. Para ela, o principal desafio reside em assegurar que o estudante compreenda esse contexto, ressaltando a necessidade de um "pré-conhecimento" que o situe. Apesar disso, sua resposta também não explicitou a implementação de metodologias concretas que mobilizem a vivência dos alunos de maneira estruturada, como projetos interdisciplinares ou atividades baseadas em problemas reais.

A Professora C, por sua vez, desviou-se do cerne da questão, concentrando sua resposta nos desafios relacionados ao acompanhamento das atividades em casa e à sobrecarga da escola diante da ausência de suporte familiar. Embora seja um problema recorrente na prática docente, sua fala não abordou os entraves específicos ligados à utilização ou à implementação de metodologias contextualizadas.

Nesse panorama, percebe-se uma lacuna entre o conceito teórico de metodologias contextualizadas e a compreensão prática demonstrada pelas entrevistadas. Compreende, de modo geral, que o processo de contextualização da aprendizagem apresenta desafios, pois exige que se conheça a história de vida dos aprendizes, as questões locais relevantes e os problemas por eles vivenciados, elementos que se tornam centrais no processo de aprender.

Diante da constatação de que não há orientações nítidas ou conhecimentos diretos sobre os desafios da implementação da Educação do Campo, torna-se recomendável a adoção de múltiplas estratégias para atender às diversas necessidades dos estudantes e à variedade dos conteúdos abordados (Santos; Guimarães, 2020). Essa citação sublinha que a contextualização exige um conhecimento aprofundado da realidade dos alunos e a articulação de estratégias diversificadas para promover aprendizagens significativas, algo que não se evidenciou nitidamente nas falas das entrevistadas no que tange à articulação metodológica com base na vivência do aluno.

Há, sobretudo, uma intenção de adaptação e aproximação, mas sem a devida estruturação pedagógica que caracterizaria as metodologias contextualizadas.

Complementando essa perspectiva, Santos *et al.* (2013), destacam que a motivação intrínseca do aluno para aprender é essencial para o seu desenvolvimento, sendo a base para a construção de uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, cabe ao docente selecionar, organizar e contextualizar as experiências de aprendizado, atentando-se às particularidades de cada grupo de alunos aos quais os conteúdos são direcionados. Da mesma forma, é crucial que o professor identifique as limitações apresentadas pelos estudantes, buscando alternativas metodológicas que otimizem sua atuação docente.

Essa citação reforça que a contextualização não é apenas um processo de adaptação, mas exige uma intencionalidade pedagógica clara e fundamentada. O professor deve ser capaz de organizar experiências que façam sentido para os alunos, partindo de suas realidades e respeitando suas limitações e necessidades. Tal aspecto não ficou evidente nas respostas obtidas, indicando que as entrevistadas podem ter interpretado a questão de forma mais ampla, focando em dificuldades gerais da prática docente, como a sobrecarga de trabalho ou a dificuldade de compreensão dos alunos, sem necessariamente relacionar essas dificuldades ao uso de metodologias contextualizadas.

Conclui-se, portanto, que embora as entrevistadas demonstrem preocupação com o desenvolvimento dos alunos e a adequação de suas práticas pedagógicas, persiste uma falta de clareza quanto à conceituação e implementação efetiva de metodologias contextualizadas. Isso pode refletir tanto lacunas formativas quanto desafios estruturais inerentes ao ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada no escopo do presente trabalho teve como objetivo geral analisar, no contexto da escola situado no meio rural, como os professores lidam com os desafios da contextualização do ensino-aprendizagem, considerando os impactos de suas estratégias pedagógicas, marcos legais normativos e orientações da política de educação do campo. De forma específica buscou-se: Conhecer as estratégias pedagógicas realizadas pelos professores no contexto da escola do campo; relacionar as estratégias pedagógicas realizadas com as orientações propostas nas diretrizes de base para a contextualização do ensino na escola do campo; identificar desafios relacionados ao uso de estratégias pedagógicas por parte dos professores.

Com base nos resultados encontrados no seu desenvolvimento, pode-se afirmar que o objetivo proposto foi parcialmente alcançado, pois para que fosse amplamente possível realizar essa análise seria necessário que os docentes estivessem cientes e comprometidos com o que preceituam as diretrizes. A análise dos dados revelou que, embora as professoras participantes o uso de diversas estratégias metodológicas em sala de aula, nem sempre essas ações se articulam, de forma nítida e intencional, com os princípios da contextualização do ensino-aprendizagem voltados à realidade do campo.

Entre os principais achados, tem-se que os docentes fazem uso de recursos como roda de leitura, jogos didáticos (como bingo de letras e palavras), cartazes, data show, vídeos e grupos de discussão para promover a aprendizagem, principalmente da leitura e da escrita. Tais estratégias demonstram preocupação com a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento das competências linguísticas. Contudo, no que tange à contextualização do ensino, especialmente no que diz respeito à valorização das especificidades do campo e da cultura, percebeu-se um distanciamento. Algumas falas das professoras indicam que as adaptações metodológicas são feitas com base no “nível de leitura” dos alunos, sem considerar, de modo mais aprofundado, a vivência, os saberes locais ou a realidade social do meio rural, há dificuldades de perceber especificidades da escola, de estudantes e do processo de ensino-aprendizagem na

escola do campo e uma forte centralização do livro didático, embora haja também esforços de ir além.

Estes resultados inscrevem a necessidade de contribuições teóricas e práticas no contexto da política educacional e da própria pesquisa. No que tange às contribuições teóricas da pesquisa, pretende-se que colabore para o debate sobre a Educação do Campo, ao evidenciar a lacuna entre a formação docente e a implementação prática da contextualização no processo de ensino-aprendizagem. Referente às contribuições práticas, os dados apontam a importância de se investir em formações continuadas específicas que auxiliem os docentes na construção de metodologias realmente contextualizadas.

Os resultados aqui apresentados oferecem evidências sobre a necessidade de repensar as políticas de formação continuada dos professores que atuam nas escolas do campo. Assim, espera-se que este estudo contribua para ampliar a compreensão das práticas docentes neste contexto e reforça uma atuação pedagógica com a cultura e a identidade. Quanto às limitações na realização do trabalho, ressalta-se a escassez de estudos e registros sobre a implementação concreta da contextualização do ensino no ambiente escolar do campo.

Destaca-se, ainda, a complexidade da natureza do território rural em que se encontra a escola envolvida na investigação, que é pertencente a um núcleo urbano de Teresina, devido a sua densidade demográfica, o que merece ser aprofundado em estudos subsequentes.

A falta de aprofundamento crítico sobre o conceito de contextualização do ensino, por parte dos profissionais, também limita a aplicação efetiva das diretrizes da Educação do Campo. Posto isso, em relação às futuras investigações, recomenda-se o aprofundamento em pesquisas que explorem a formação inicial e continuada dos professores do campo, sobretudo no que diz respeito ao domínio de metodologias contextualizadas. Torna-se importante estudar as articulações entre políticas públicas, movimentos sociais e práticas pedagógicas voltadas para a realidade rural, bem como compreender como os professores concebem e operacionalizam a contextualização do ensino em diferentes etapas da educação básica. Ademais, espera-se em estudos futuros contemplar uma amostra mais ampla de profissionais e instituições escolares,

para que se possa traçar um panorama mais abrangente e detalhado sobre a efetividade da contextualização do ensino no campo. Espera-se que os achados aqui reunidos sirvam para ampliar o debate e fortalecer práticas pedagógicas com a educação.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. F. S. **Educação do campo e a formação de professores:** construção de uma política educacional para o campo brasileiro. Recife, v.34, n.2, p. 207-226,2010.
- ALMEIDA, L. de. A prática pedagógica de professores na educação do campo. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 5, ed. 12, Vol. 07, p. 29-45. 2020.
- ALMEIDA, G. P. **Transposição didática:** Por onde começar? São Paulo: Cortez, 2007.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (org). **Por uma educação básica do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais**. Brasília, v. 2, 2006.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB/2/2008** - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC: Brasília - DF, 2008.
- BRASIL. MEC. CAMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Brasília-DF: MEC/SECAD/CNE.
- CALDART, R.S. **Por uma educação do campo:** traços de uma identidade em construção. In M. Arroyo; R. S. Caldart; M. Molina (org.). **Por Uma Educação do Campo:** Vozes, 2004.
- CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. **Práticas pedagógicas**. In: Oliveira, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Lívia Maria F. (Org.) **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010. V.1.

CARLOS, A. F. A. **O espaço urbano**: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: Labur Edições, 2007.

ENDLICH, A. M. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, M. E. B. e WHITACKER, A. M. (Orgs.). **Cidade e campo**: relações e contradições entre o urbano e o rural. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FAGUNDES, J.; MARTINI, A. C. **Políticas educacionais**: da escola multisseriada à escola nucleada. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 99-118, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. p.128.

LOCATEL, C. D. **Da dicotomia rural-urbano à urbanização do território no Brasil**. Mercator, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 82-102, set. 2013.

MAIA, D. S. **O campo na cidade**: necessidade e desejo. (Dissertação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.

MARTINS, F.J. **Gestão Democrática e Ocupação da Escola**: o MST e a Educação. Porto Alegre: EST, 2004.

MEDEIROS, E.A.; AGUIAR, A.L.O. Formação inicial de professores da educação básica em licenciaturas de universidades públicas do Rio Grande Do Norte: estudo de currículos e suas matrizes curriculares. **Revista UNESP**. V.13, n.3, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.10975>.

MELLO, A.P.L.; BENEVENUTO, M.A.D.R. Reflexões sobre práticas docentes na educação do campo no município de Japeri - Rio de Janeiro. Pesquisa em Ensino, Dossiê, n.4, v. 3. 2020. DOI: 10.47456/krkr.v3i4.31777.

MENEZES, A. H. N. *et al.* **Metodologia científica**: teoria e aplicação na educação a distância. Petrolina-PE: livro digital, 2019.

MINAYO, M. C. S. **Técnicas de pesquisa**: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília (DF): Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo, 2004.

MOREIRA, M. A. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRRN - Editora UFRN, 1999.

RAMOS, M.N; MOREIRA, T. M.;SANTOS, C.A. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo, 2004.

REIS, E. S. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular nas escolas do campo**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia - UFBA, salvador,2009.

REIS, A. Q. M. **A contextualização da matemática como princípio educativo no desenvolvimento do pensamento teórico: exploração de contextos no movimento do pensamento em ascensão do abstrato ao concreto**. 2017 Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2017.

REFAISA - Rede das Escolas Família Agrícolas Integradas do Semiárido. **Educação Contextualizada no/do Campo**. 2020.Disponível em:<https://refaisa.org/educacao-contextualizada-no-do-campo/#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20Contextualizada%20no/do%20Campo>. Acesso 20 jun. 2025.

SANTOS, A. O.; *et al*. Dificuldades e motivações de aprendizagem em Química de alunos do ensino médio investigadas em ações do (PIBID/UFS/Química). **Scientia plena**, v. 9, n. 7 (b), 2013.

SANTOS, E. A. dos; GUIMARÃES, T. M. H. Contextualização da aprendizagem: perspectivas de uma metodologia ativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, out./dez. 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i4.14036.

SILVA, A. P. **Educação contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa**. In: CARVALHO, L. D; REIS, E.S (Org.) Educação contextualizada: Fundamentos e práticas. Juazeiro: UNEB, 2011.

SOUZA, S. M. V. , LOCATELLI, A. B. Formação de professores da educação do campo: limites e possibilidades. **Kiri-kerê: Pesquisa Em Ensino**, v.3, n. 4, 2020.

SOUZA, L. P. de. (2021). **As metodologias de ensino na educação do campo: o trabalho de uma professora no município de Goianésia do Pará-PA em turma multisseriada**[Master's thesis, Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES].

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: Um esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação. nº4, p.215-233 Porto Alegre, RS, 1991.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Saberes docentes e formação profissional**. (6ª Ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

WANDERLEY, M. N. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, N. (Org.). **Una nueva ruralidad en America Latina?** Buenos Aires: Clocso, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS POETA TORQUATO NETO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES – CCECA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome:

1.2 Tempo de atuação no magistério:

1.3 Tempo de atuação na escola inicial:

1.4 Tempo de atuação na escola:

1.5 Área de formação inicial:

1.6 Formação continuada (especialização, mestrado ou outra):

1.7 Reside na comunidade onde trabalha? Se não, onde?

2 Para você, qual a importância das estratégias metodológicas no processo ensino-aprendizagem?

2.1 E quais as estratégias pedagógicas que você utiliza para realizar suas aulas?

3 Você adapta alguma(s) dessas estratégias de ensino para atender às especificidades dos alunos da zona rural? Como?

4 Você recebe alguma orientação da Secretaria ou da equipe pedagógica da escola para a organização de suas metodológicas? Se recebe, elas consideram a realidade da escola no meio rural? Comente.

5 Em seu processo de ensino você consegue fazer ligações entre os conteúdos do currículo e a realidade da comunidade rural? De que forma?

6 Quais orientações você recebeu durante sua formação para atuar na educação do campo?

7 Você conhece ou ouviu falar sobre as diretrizes operacionais para a educação básica em escolas do campo? Se sim, em que ela contribui para o seu trabalho pedagógico aqui nesse contexto?

8 Quais recursos pedagógicos você considera essenciais para a implementação de práticas docentes contextualizadas?

9 Quais os principais desafios que você enfrenta ao implementar metodologias contextualizadas em sua prática docente?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS POETA TORQUATO NETO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES – CCECA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

APÊNDICE B

Roteiro de Observação

- 1 Quais recursos didáticos são utilizados (materiais impressos, audiovisuais, tecnológicos, etc.)?
- 2 Como o professor organiza o espaço da sala de aula?
- 3 Quais atividades são propostas aos alunos (individuais, em grupo, práticas, teóricas)?
- 4 Há projetos pedagógicos que valorizam a cultura local?
- 5 As atividades propostas dialogam com a realidade dos alunos e da comunidade?
- 6 Como o professor aborda os saberes locais no processo de ensino-aprendizagem?
- 7 O professor utiliza metodologias de ensino que promovem a interdisciplinaridade e a contextualização?
- 8 Há disponibilidade de recursos didáticos e tecnológicos?
- 9 Como é a infraestrutura da escola?