

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA
PPGEd – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação –
MESTRADO ACADÊMICO

LUCIENE SANDES MOTA

FORMAÇÃO CONTINUADA E ADAPTAÇÕES
CURRICULARES NA ESCOLA DO/NO CAMPO: percepção dos
professores dos anos iniciais do ensino fundamental

Sorocaba/SP
2025

Luciene Sandes Mota

**FORMAÇÃO CONTINUADA E ADAPTAÇÕES
CURRICULARES NA ESCOLA DO/NO CAMPO: Percepção dos
professores dos anos iniciais do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba – na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientação: Prof.^a Dr^a Rosa Aparecida Pinheiro

Sorocaba/SP
2025

Mota, Luciene Sandes

Formação continuada e adaptações curriculares na escola do/no campo: percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental / Luciene Sandes Mota -- 2025.
166f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Rosa Aparecida Pinheiro
Banca Examinadora: Divoene Pereira Cruz, Izabela Mendes Sant'ana
Bibliografia

1. Educação do/no campo. 2. Formação de professores.
3. Adaptação curricular. I. Mota, Luciene Sandes. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

Luciene Sandes Mota

FORMAÇÃO CONTINUADA E ADAPTAÇÕES
CURRICULARES NA ESCOLA DO/NO CAMPO: Percepção dos
professores dos anos iniciais do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de São Carlos -
campus Sorocaba - para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientador(a)

Prof.^a Dr.^a Rosa Aparecida Pinheiro
Programa de Pós-graduação em Educação - UFSCar

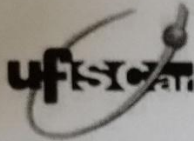
Examinador(a)

Prof.^a Dr.^a Divoene Pereira Cruz
Universidade Federal Rural do Semiárido - UFRSA

Examinador(a)

Prof.^a Dr.^a Izabela Mendes Sant'ana
Programa de Pós-graduação em Educação - UFSCar

Sorocaba, 05 de agosto de 2025.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Relatório de Defesa de Dissertação

Candidata: **Luciene Sandes Mota**

Aos 05/08/2025, às 14:00, realizou-se na Universidade Federal de São Carlos, nas formas e termos do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação, a defesa de dissertação de mestrado sob o título: **FORMAÇÃO CONTINUADA E ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA ESCOLA DO/NO CAMPO: percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.**, apresentada pela candidata Luciene Sandes Mota. Ao final dos trabalhos, a banca examinadora reuniu-se em sessão reservada para o julgamento, tendo os membros chegado ao seguinte resultado:

Participantes da Banca

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro
Profa. Dra. Divoene Pereira Cruz Silva
Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos

Função	Instituição
Presidente	UFSCar
Titular	UFERSA
Titular	UFSCar

Conceito
<u>A</u>
<u>A</u>
<u>A</u>

Resultado Final
<u>A</u>

Parecer da Comissão Julgadora*:

O trabalho atende aos requisitos de seu texto de dissertação, com problema pertinente e contribuições para pesquisa em Formação de Professores e Currículo na Escola do/No campo. A banca recomenda publicação do artigo.

Encerrada a sessão reservada, o presidente informou ao público presente o resultado. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e, para constar, eu, Rosa Aparecida pinheiro, representante do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei o presente relatório, assinado por mim e pelos membros da banca examinadora.

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro

Representante do PPG: Rosa Aparecida pinheiro

Profa. Dra. Divoene Pereira Cruz Silva

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Divoene Pereira Cruz Silva, Izabella Mendes Sant'Ana Santos e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro

Não houve alteração no título () Houve alteração no título. O novo título passa a ser:

Observações:

- Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.
- Para gozar dos direitos do título de Mestre ou Doutor em Educação, o candidato ainda precisa ter sua dissertação ou tese homologada pelo Conselho de Pós-Graduação da UFSCar.

Dedicatória

À Maria Aloizia e Antônio, meus pais, meu alicerce e inspiração para os temas campesinos. Esta pesquisa é fruto do amor e sabedoria que vocês me transmitiram. Dedico este trabalho a vocês, e a todas as crianças do campo, com todo o meu amor e gratidão.

Agradecimentos

Agradeço e dedico este estudo:

À minha família. Ao meu marido, José Crisóstomo César Junior, pela paciência e incentivo. À minha filha Milena, razão e inspiração para todas as minhas ações.

À professora Rosa Aparecida Pinheiro pela orientação dedicada e cuidadosa ao longo do meu mestrado. Obrigada por partilhar comigo os seus saberes e pelo compromisso assumido com a minha formação acadêmica. Você foi fundamental para a construção desta pesquisa. Seu apoio foi essencial em cada etapa desse percurso. Serei eternamente grata por caminhar comigo nessa jornada.

Meu agradecimento especial à Sheila Garbulha Tunuchi de Campos, à Adilene Cavalheiro e Amanda Paiva, que delicada e graciosamente, contribuíram desde o início para a realização deste trabalho: é sempre um privilégio ouvir vocês!

Agradeço também ao grupo de pesquisa, e a todos os professores, pelo acolhimento, pelas trocas enriquecedoras e pelo constante incentivo ao longo do mestrado. Cada encontro, discussão e partilha contribuiu significativamente para minha formação acadêmica e para o amadurecimento desta pesquisa. Foi uma honra fazer parte de um coletivo tão comprometido com a Educação.

Agradeço especialmente, às Professoras Izabela Mendes Sant'ana e Divoene Pereira Cruz pelo tempo que dedicaram à leitura e posteriores contribuições para o meu texto.

Agradeço, com carinho e respeito, às professoras participantes da pesquisa, que gentilmente aceitaram contribuir com seus relatos, experiências e percepções. Suas vozes foram essenciais para a construção deste trabalho e para a compreensão da realidade vivida na educação do/no campo. Sou profundamente grata pela confiança e generosidade de cada uma.

Obrigada por trilharem esse caminho comigo!

RESUMO

A dissertação intitulada Formação Continuada e Adaptações Curriculares na Escola do/no Campo: Percepção dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com docentes que atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. O estudo foi conduzido em uma instituição municipal situada na área rural de Porto Feliz, no interior paulista, com a participação de cinco docentes. Adotou-se uma abordagem quanti-qualitativa, combinando elementos de ambas as metodologias para uma análise mais completa do fenômeno em questão. O objetivo central foi investigar a percepção dos professores sobre a formação continuada e as adaptações curriculares implementadas para atender às particularidades do ensino no campo. A pesquisa buscou responder à seguinte pergunta: Qual a percepção dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública situada na zona rural de Porto Feliz, em relação a formação continuada e as adaptações curriculares feitas para atender as peculiaridades do ensino do/no campo? Os objetivos específicos contemplaram a busca para compreender como se dá a formação continuada de professores que atuam em escolas do campo, com foco em suas próprias percepções, identificar a necessidade de adaptações curriculares que considerem as características únicas dessas instituições e analisar como as particularidades da vida no campo são percebidas e integradas tanto no currículo quanto na formação dos educadores. Os instrumentos para a construção dos dados abrangeram: revisão da literatura sobre Educação do/no Campo e formação continuada de professores, questionário para obter informações preliminares sobre a formação dos participantes, entrevistas narrativas e análise documental. Os resultados da pesquisa revelam que o currículo escolar se limita, predominantemente, às modificações efetuadas pelos professores, baseadas nas diretrizes curriculares oficiais da Secretaria Municipal de Educação. Observa-se a ausência de oportunidades para a integração efetiva de temas que promovam práticas socioeducativas, as quais valorizariam o conhecimento tradicional das famílias rurais e seus modos de vida. Soma-se a isso a inexistência de programas de formação continuada específicos para as necessidades dos professores que atuam nesse contexto. Tal cenário evidencia uma organização pedagógica das escolas do/no campo que se distancia das demandas formativas necessárias para o respeito às identidades locais. A presente pesquisa, ao analisar a perspectiva dos educadores de uma escola rural em Porto Feliz sobre seu desenvolvimento profissional contínuo e as adaptações curriculares, oferece subsídios para aprimorar a prática pedagógica e formular políticas públicas educacionais mais adequadas às necessidades do contexto rural. Ao valorizar as experiências dos professores como fonte de conhecimento, este estudo contribui para a construção de uma educação do/no campo mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Educação do/no campo; Formação continuada de Professores; Políticas Educacionais; Adaptações curriculares; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The dissertation *Continuing Education and Curriculum Adaptations in Rural Schools: Teachers' Perceptions in the Early Years of Elementary Education* presents the results of a study conducted with teachers working from the 1st to the 5th grade of elementary school. The research was carried out in a municipal institution located in the rural area of Porto Feliz, in the interior of São Paulo state, with the participation of five teachers. A quantitative-qualitative approach was adopted, combining elements of both methodologies to provide a more comprehensive analysis of the phenomenon under investigation. The central aim was to investigate teachers' perceptions of continuing education and curriculum adaptations implemented to meet the specificities of rural education. The study sought to answer the following question: What are the perceptions of teachers working in the early years of elementary education in a public school located in the rural area of Porto Feliz regarding continuing education and the curriculum adaptations made to address the particularities of rural education? The specific objectives included understanding how continuing education takes place for teachers working in rural schools, focusing on their own perceptions; identifying the need for curriculum adaptations that take into account the unique characteristics of these institutions; and analyzing how the particularities of rural life are perceived and integrated both into the curriculum and into teacher education. The instruments for data collection included: a literature review on Rural Education and continuing teacher education; a questionnaire to obtain preliminary information about participants' training; narrative interviews; and document analysis. The research findings reveal that the school curriculum is predominantly limited to modifications made by teachers, based on the official curriculum guidelines of the Municipal Department of Education. There is a noticeable lack of opportunities for the effective integration of themes that foster socio-educational practices, which could enhance the value of the traditional knowledge of rural families and their ways of life. In addition, no continuing education programs tailored to the specific needs of teachers working in this context were identified. This scenario highlights a pedagogical organization in rural schools that diverges from the formative demands required to respect local identities. By analyzing the perspectives of teachers in a rural school in Porto Feliz on their professional development and curriculum adaptations, this study provides insights to improve pedagogical practices and to formulate educational public policies that are better suited to the needs of the rural context. By valuing teachers' experiences as a source of knowledge, it contributes to building a more just and inclusive rural education.

Keywords: Rural Education; Continuing Teacher Education; Educational Policies; Curriculum Adaptations; Elementary Education.

Lista de Tabelas e Gráficos

Tabela 1 – Resultados Iniciais – seleção por descritores.....	49
Tabela 2 – Categorias relacionadas ao objeto de estudo.....	50
Tabela 3 – Experiência Profissional das Docentes.....	62
Tabela 4 – Recorrência dos assuntos da categoria 1 na fala das professoras	91
Tabela 5 – Tendências emergentes das narrativas dos professores.....	103
Gráfico 1 – Localização Geográfica dos Estudos.....	52
Gráfico 2 – Participação da Comunidade na escola.....	140

Lista de Quadros

Quadro 1 – Categorias de análise da Entrevista narrativa.....	37
Quadro 2 – Unidades Escolares de Ensino Fundamental.....	62
Quadro 3 – Organização Curricular Municipal.....	81
Quadro 4 – Orientações curriculares das DCN's para a educação do/no campo.....	82
Quadro 5 - Conceitos de Percepção.....	85
Quadro 6 – Formação Acadêmica das Professoras.....	90
Quadro 7 – Atuação em outras escolas do/no campo.....	93
Quadro 8 – Adaptação no Currículo e nas Temáticas.....	96
Quadro 9 – Currículo e adaptação ao Contexto do Campo.....	97
Quadro 10 – Formação Inicial das Professoras.....	109
Quadro 11 – Participação em Formações Continuadas.....	112
Quadro 12 – Formação Inicial e Continuada.....	117
Quadro 13 – Síntese quantitativa das respostas sobre o tema formação inicial e continuada.....	120
Quadro 14 – Identidade e valorização do professor do campo.....	124
Quadro 15 – Relação Escola-Comunidade.....	137

Lista de Abreviaturas e Siglas

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAE – Conselho de Alimentação Escolar
CAAEE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CADES-FUNDEB – Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CIEM – Centro Infantil Especializado Municipal
CF – Constituição Federal
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CME – Conselho Municipal de Educação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CTD – Catálogo de Teses e Dissertações
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF – Escola Municipal de Educação Fundamental
EI – Ensino Infantil
EM – Ensino Médio
EN – Entrevista Narrativa
FUNRURAL – Fundação de Assistência ao Trabalhador Rural
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
HTPI – Horário de Trabalho Pedagógico Individual
HTPL – Horário de Trabalho Pedagógico Livre
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PPP – Projeto Político Pedagógico

PP – Portal de Periódicos

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UnB – Universidade de Brasília

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISO – Universidade de Sorocaba

UNESCO – Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA.....	28
1.1 Percurso Metodológico.....	28
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: CONCEITO, PESQUISAS E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	40
2.1 A formação continuada de Professores no Brasil para a Educação do/no Campo.....	41
2.2 As pesquisas sobre Formação Continuada para as adaptações curriculares de professores para a Educação do/no Campo no Brasil.....	47
2.3 Contextualizando o recorte da pesquisa: Ensino Fundamental – anos iniciais.....	56
CAPÍTULO 3 – A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO, O CURRÍCULO E O CONCEITO DE PERCEPÇÃO.....	66
3.1 A trajetória de construção do conceito de educação do/no campo.....	66
3.2 Considerações a respeito do Currículo.....	75
3.3 O conceito de percepção e sua relação com a formação continuada para as adaptações curriculares em escolas do/no campo.....	84
CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA ESCOLA DO/NO CAMPO: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....	88
4.1 O perfil dos professores participantes da pesquisa.....	89
4.2 Currículo e Adaptação ao Contexto do Campo.....	95
4.3 Formação dos Professores.....	107
4.3.1 Formação inicial.....	109
4.3.2 Formação continuada.....	112
4.4 Identidade e Valorização do Professor do Campo.....	122
4.5 Relação escola-comunidade.....	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154
7 ANEXOS.....	159
7.1 Anexo 1 – Questionário Inicial da Pesquisa.....	159
7.2 Anexo 2 – Roteiro da Entrevista Narrativa.....	161
7.3 Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	163

1. INTRODUÇÃO

Escrevo este texto em primeira pessoa, pois isso denota uma proximidade entre o autor e o objeto de pesquisa, criando uma conexão mais direta e pessoal com o leitor. Como afirma Duarte (2004), a escrita em primeira pessoa permite ao pesquisador posicionar-se dentro do processo investigativo, destacando seu envolvimento com o objeto de estudo. Essa abordagem torna o texto mais autêntico e acessível, pois possibilita que o autor expresse suas experiências, percepções e reflexões de maneira mais clara e subjetiva.

Quando o autor se coloca como parte integrante da pesquisa, ele reconhece sua subjetividade e o papel ativo que desempenha na construção do conhecimento. De acordo com Minayo (2001), a subjetividade do pesquisador não deve ser vista como um obstáculo, mas como um componente essencial para a compreensão da realidade estudada. Além disso, a escrita em primeira pessoa permite que o leitor acompanhe não apenas os resultados da pesquisa, mas também o percurso trilhado para os alcançar, promovendo maior transparência no relato científico (Flick, 2009).

A escrita em primeira pessoa também facilita a expressão de nuances e emoções, enriquecendo a narrativa e tornando o conteúdo mais envolvente e compreensível. Essa abordagem possibilita uma narrativa mais rica e densa, em que os significados emergem da interação entre pesquisador e contexto. Assim, ao assumir seu papel na produção do conhecimento, o autor reforça a legitimidade de sua investigação e a aproxima do leitor.

O processo de narrativa pessoal não apenas organiza, mas também permite uma compreensão mais profunda de como cada etapa do percurso formativo contribuiu para a formação da identidade docente e demonstra a relação com o objeto de estudo. De acordo com Dubar (1997), a identidade profissional é resultado de um processo dinâmico de construção que ocorre na interação entre a identidade para si (como o indivíduo se percebe) e a identidade para o outro (como ele é reconhecido socialmente). Nesse sentido, ao refletir sobre minha trajetória e construir uma narrativa pessoal, estabeleço conexões entre minhas vivências e o modo como me reconheço e sou reconhecida como docente.

Além disso, Dubar (1997) enfatiza que a identidade profissional não é

fixa, mas um processo em constante negociação, marcado pelas experiências de socialização primária e secundária. A socialização primária, que ocorre na infância e adolescência, influencia valores e expectativas iniciais sobre a profissão, enquanto a socialização secundária, vivida ao longo da carreira, permite ressignificações a partir da interação com alunos, colegas e formações continuadas. Assim, revisitar minha trajetória formativa por meio da narrativa pessoal possibilita compreender como essas experiências moldaram minha identidade docente e como sigo reconstruindo-a no cotidiano profissional.

Ao relatar minha história, teço uma nova compreensão de mim mesma, reinventando-me à luz das reflexões e aprendizados que emergem ao revisitar o passado. Assim, o ato de narrar torna-se uma ferramenta poderosa de autoconhecimento e transformação contínua, permitindo que eu reconheça e valorize as influências que me guiaram até o presente momento.

Nesse sentido, o tema de pesquisa proposto se entrelaça com a minha trajetória acadêmica e profissional, e seguindo esse pressuposto, organizo a escrita da introdução intercalando informações sobre os movimentos que promoveram a evolução da educação do/no campo (leis, pareceres, decretos, resoluções) e os acontecimentos da minha vida e de formação, culminando no momento em que realmente decido pesquisar esta área do conhecimento.

Segundo Passeggi (2011) “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”. Quem sou e de onde venho, sempre esteve atrelado ao meu percurso formativo. Ao considerar a expressão da referida autora, considero que ao narrar a minha história estou, na verdade, revisitando minhas vivências, ressignificando os momentos que marcaram minha trajetória, e nesse processo, construindo e reconstruindo minha identidade docente.

Nasci e cresci na cidade de Elisio Medrado, pequena cidade do recôncavo baiano, originária de um povoado chamado Paraíso. Emancipada a município pela Lei nº 1741 de 20 de julho 1962. Atualmente, segundo o IBGE possui uma população de 7.809 pessoas. Nesta cidade formei minha identidade, rodeada pela simplicidade da vida no interior e pelas tradições culturais que moldaram a minha visão de mundo. As ruas tranquilas, o ritmo compassado do dia a dia e a convivência com a comunidade criaram em mim um senso profundo de pertencimento e respeito pelas raízes.

Foi ali, entre os encontros nas praças, as festividades religiosas e os costumes passados de geração em geração, que comecei a enxergar a importância da coletividade e da solidariedade, valores que carrego comigo até hoje. Mesmo com as limitações de uma cidade pequena, o ambiente proporcionou momentos únicos de aprendizado e crescimento, fortalecendo minhas convicções e me preparando para os desafios futuros.

Meus pais são oriundos de famílias que viviam exclusivamente dos produtos advindos da zona rural, portanto, os temas relacionados a vida campesina sempre estiveram presentes no meu cotidiano, os quais respeito e admiro profundamente. A vida simples, envolta em rotina leve e tranquila, o ir e vir da roça traçado pelo “andar” do sol¹, a colher do alimento *in natura*, comemorado alegremente a cada colheita com festas típicas em agradecimento, lembro-me perfeitamente da festa do milho, da festa da uva, entre outras. Essas festas fizeram parte da minha infância e criaram um imaginário de um local tranquilo e sem problemas que, mais tarde, no entanto, compreendi, através das narrativas dos meus pais e avós, que o meio rural do qual havia criado uma lembrança idílica, era na verdade repleto de adversidades.

O conhecimento dessas narrativas, e das experiências de vida compartilhadas pelos meus pais, acentuadas pelo fato de ter trabalhado posteriormente em uma escola do/no campo, trouxeram vivências, que ao longo do tempo fomentaram a construção da minha identidade docente e traçaram em mim o entusiasmo pelo tema da educação do/no campo, assim, dessa interação resultou a curiosidade para esta pesquisa.

Portanto, minha identidade docente encontra-se profundamente enraizada nas experiências e relatos que meus pais compartilharam ao longo de suas vidas. Cresci ouvindo histórias sobre as dificuldades que enfrentaram enquanto moradores de uma área rural, especialmente no que tange ao acesso à educação. Meu pai, que até hoje não é alfabetizado, e minha mãe, que apenas concluiu a antiga quarta série, sempre relataram as limitações educacionais de sua infância. A escassez de escolas, a distância delas e a prioridade dada ao

¹ Nas regiões mais quentes do país, principalmente na região nordeste, os trabalhadores rurais costumam sair para trabalhar às 4 da manhã e retornam aos seus lares às 10 horas para não sofrer na roça com o calor do sol, mais intenso a partir deste horário.

trabalho no campo em detrimento dos estudos eram aspectos que marcaram suas trajetórias. Para muitos, o trabalho agrícola tinha um peso maior, e a educação, infelizmente, ficava em segundo plano. A falta de transporte adequado, a necessidade de auxiliar na lavoura e as condições socioeconômicas precárias faziam com que o sonho de um futuro melhor por meio da educação fosse quase inalcançável para muitos jovens da época.

Essas narrativas de vida, de dificuldades e limitações, me fizeram perceber a importância da educação e o poder transformador que ela carrega. A partir disso, entendi que, embora meus pais não tenham tido a oportunidade de completar seus estudos, o que não diminui o valor de suas trajetórias, eles sempre incentivaram, aos seus cinco filhos, a buscarem uma realidade diferente. Eles estavam cientes de que o conhecimento poderia abrir portas que antes pareciam inacessíveis para eles. Nesse contexto, as histórias de meus pais, atravessadas pela falta de acesso à educação, ajudaram a moldar minha visão de que a educação é uma ferramenta essencial para a transformação social e pessoal.

De acordo com Dubar (1997), o processo de formação da identidade é uma constante negociação entre o "eu" e as diferentes dimensões sociais e profissionais que nos cercam. O relato de minha infância, imerso nas histórias e nas vivências de meus pais, não só contribuiu para a construção do meu caráter, mas também influenciou diretamente minha escolha pela docência. A experiência de trabalhar em uma escola no campo, com a vivência das dificuldades educacionais dessa realidade, foi crucial para aprofundar minha compreensão da educação e das barreiras que ainda existem para muitos alunos, especialmente aqueles em contextos rurais. Nesse sentido, minha prática docente é marcada por uma busca incessante de criar uma educação que seja acessível, inclusiva e transformadora.

A construção de minha identidade como docente, portanto, não se deu apenas pelo contato com a formação acadêmica, mas também pela percepção das dificuldades que a educação enfrenta nas comunidades rurais e pela necessidade de garantir que o que meus pais não puderam acessar fosse disponibilizado a outros. Isso reforça a ideia de Dubar (1997) sobre a formação da identidade ser um processo contínuo de integração das experiências pessoais com a profissão, em que o "eu" vai se definindo através da integração

de aspectos sociais, afetivos e profissionais. Meu trabalho em sala de aula é, portanto, uma expressão direta dessa busca pela igualdade de oportunidades educacionais, tendo como base as vivências e valores que foram passados para mim ao longo da vida.

A minha trajetória escolar começou na creche, assim como acontece com a maioria das crianças no Brasil. Minha mãe, como tantas outras, precisava trabalhar para complementar a renda da família. Já morando na cidade, ela matriculou a mim e aos meus irmãos na Creche. Naquela época, os anos 1980, a creche, tinha um caráter prioritariamente assistencialista. O foco não era tanto o desenvolvimento pedagógico, mas o cuidado básico das crianças, garantindo um espaço seguro enquanto os pais trabalhavam.

As atividades oferecidas eram simples, voltadas principalmente para a socialização e o bem-estar das crianças, e a proposta pedagógica, se existente, era limitada. No entanto, aquele espaço foi fundamental para a minha socialização inicial e para o primeiro contato com a vida em grupo, algo que mais tarde se tornaria uma base importante para o desenvolvimento da minha personalidade e habilidades. Apesar das limitações da época, a creche cumpriu seu papel de acolhimento e suporte à minha família, permitindo que minha mãe pudesse trabalhar sabendo que estávamos em um ambiente protegido.

O Ensino Fundamental e o Ensino Médio cursei em escolas públicas estaduais. Havia na cidade um único colégio que oferecia ensino médio, e que exclusivamente, formava professores para atuarem nas classes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I². Nesse contexto, o magistério entrou na minha vida como algo natural. Durante os três anos de formação do magistério, gradativamente me apaixonei pela arte de lecionar. O terceiro e último ano considero como o mais marcante e significativo, pois, foi quando tive contato direto com os alunos, durante o estágio de regência, onde planejava e desenvolvia as aulas para uma turma de segunda série.

Minha trajetória como docente, como profissional do ensino, inicia-se no ano de 1999, na cidade de Amargosa, no Estado da Bahia, concomitantemente, ingresso na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), para cursar História. No

² Denominação utilizada até 2007. A partir de 2008 o Ensino Fundamental divide-se em dois grupos: ensino fundamental 1, do 1º ao 5º ano, chamado de anos iniciais, e ensino fundamental 2, do 6º ao 9º ano, chamado anos finais.

ano de 2001 fixei residência em Sorocaba e ingressei na área da educação em escolas particulares e estaduais, onde permaneço atuando até hoje.

Vale lembrar que a década 1990 foi marcadamente importante para a História da Educação, segundo Wilkins e Araújo (2012), nesta década são forjados documentos importantíssimos como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – lei 9394 de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em 1997, entre outros. Para a educação do/no campo esses documentos trazem alterações significativas.

Em 1998, último ano da minha formação para o magistério, aconteceu no Brasil, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, organizada pela Universidade de Brasília (UnB), com o apoio da Conferência Nacional dos Bispo do Brasil (CNBB), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Este evento foi considerado o marco inaugural da concepção de Educação do/no Campo, ele nasceu com o intuito de combater o “silêncio do Estado” com relação às necessidades das populações do campo, reivindicando mudanças na proposta de educação rural até então predominante no Brasil. No capítulo 3, subitem 4.1 “o percurso de construção do conceito de educação do/no campo” faço um breve apanhado histórico sobre as condições da educação rural, diferenciando-a da educação do/no campo.

Como dito anteriormente, mudei-me para São Paulo em 2001, e ao retomar os estudos optei pelo curso de Bacharelado e Licenciatura em Filosofia, o qual cursei na Universidade de Sorocaba (UNISO). Naquele momento, a universidade mal mencionava a educação do/no campo, e essa ausência refletia uma lacuna significativa no debate acadêmico sobre a realidade rural. Enquanto isso, os movimentos sociais já estavam engajados em uma luta constante, clamando por uma reformulação urgente do sistema educacional, com foco nas demandas específicas das populações rurais.

Esses movimentos pressionavam o Ministério da Educação por políticas públicas que pudessem garantir uma educação contextualizada para as comunidades do campo, respeitando suas culturas, modos de vida e tradições. A falta de visibilidade dessa temática nas discussões acadêmicas revelava o quanto a educação rural estava à margem das prioridades do sistema educacional, tanto nas cidades quanto nas áreas interioranas. Foi apenas por

meio das reivindicações dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outras organizações, que a questão começou a ganhar mais atenção e espaço nas pautas políticas e pedagógicas. A ausência desse debate na Universidade, reforça a ideia latente sobre desconexão entre as instituições de ensino e as realidades das populações marginalizadas, como as do campo.

Essa realidade, no entanto, começa a mudar quando esses grupos são ouvidos e nessa perspectiva, foram criados, nos anos seguintes, pelo Ministério da Educação, alguns documentos, em reconhecimento à enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação (MEC/SECADI, 2012, p. 4), visando ofertar atendimento educacional apropriado a esta parcela da população.

Em 04 de dezembro de 2001, é publicado o Parecer nº 36, um documento que apresenta um panorama geral da educação do campo abordada pelo prisma das Constituições Brasileiras. Na sequência, a Resolução CNE/CEB Nº 1, 03 de abril de 2002, institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Documento extremamente importante na medida em que traz as orientações para a construção da identidade da escola localizada no campo, assim como pressupostos básicos para a materialização das políticas educacionais.

Nesse período, meus interesses, tanto profissionais quanto de formação estavam totalmente voltados para o ensino de Filosofia. Fui contratada por uma escola particular da cidade de Sorocaba para lecionar Filosofia para crianças do 1º ano dos anos iniciais ao 3º ano do Ensino Médio - 2001 a 2003.

Enquanto eu estava nessa fase da minha carreira, voltada para o ensino de filosofia, teóricos preocupados com a efetivação dos direitos educacionais para as crianças do campo, criam um documento do Ministério da Educação (2005) produzido pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, que preconiza que as políticas de educação do/no Campo em âmbito nacional, devem ser respaldadas em diagnósticos do setor educacional, nos interesses e anseios dos sujeitos que vivem no campo e nas demandas dos sujeitos sociais. Surge, nesse cenário, as Referências Nacionais para uma Educação do Campo, que vem trazendo os “princípios pedagógicos que direcionam a educação do campo para o fortalecimento da identidade da escola do campo”

(Alencar, 2016, p. 2), o Parecer CNE/CEB Nº 1, de 02 de fevereiro de 2006, que “disciplina e destaca a importância da metodologia da Pedagogia da Alternância para as comunidades camponesas, pois articula a aprendizagem escolar com aprendizagem no âmbito escolar/comunitário”.

Nesse cenário, em 2005 assumi o cargo de professora efetiva de Filosofia da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo e, enquanto estou envolta nas atividades de sala de aula, a legislação que regulamenta e institui políticas públicas para o ensino nas escolas que atendem os povos do campo evolui na medida em que novas leis e diretrizes são publicadas e trazem considerações e reflexões importantes para a universalização do atendimento, como preconiza a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola³ aos estudantes da educação básica. Entre os aspectos relevantes desta lei destaca-se: a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica e o incentivo para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos (Brasil/SECADI, 2012, p. 5). Esse documento traz o reconhecimento e uma valorização para os povos do campo e suas produções, principalmente alimentícias.

O Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, constitui-se como uma referência importante na história da educação do/no campo, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

A formação do professor, tanto inicial quanto continuada, é um dos aspectos mais importantes do processo educacional, o decreto 6.755 vem ratificar, no âmbito da educação do/no campo, o que já é de conhecimento de todos que atuam nesta área. A preocupação com a formação continuada sempre esteve presente no meu percurso profissional. Nesta perspectiva,

³ Programa do governo federal de repasse financeiro direto para as escolas.

participava dos cursos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação, ao mesmo tempo que buscava formação em nível de extensão, aperfeiçoamento e de pós-graduação, perpassando o campo da Filosofia e da Educação.

Ao ingressar no mundo da prática educativa, percebi muito claramente que o “estudar” seria para a vida inteira. Não me refiro, ao estudar, apenas para a apreensão dos conteúdos para a mediação em sala de aula, mas, ao estudar, como forma reflexiva da própria prática. Conhecer e ter domínio dos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, é fundamental para um professor. Entretanto, não é o suficiente. O que torna um professor capaz de produzir efeitos positivos dentro do processo de ensino/aprendizagem, tornando-o significativo, é a sua capacidade de se autoavaliar e se reinventar, quantas vezes forem necessárias, para que a sua prática chegue o mais perto possível da teoria.

É nesse contexto que busquei a formação continuada, como ponto de partida para melhorar a minha práxis, pela necessidade constante de atualização e reflexão que se alinha diretamente com os avanços trazidos pelo Decreto 7.352 de 2010, que estabeleceu um marco importante para a educação do/no campo, ao reconhecer a necessidade de projetos político-pedagógicos que respeitem a realidade local e reforcem a formação inicial e continuada dos professores.

Após aprovação em concurso público, no ano de 2014, assumi o cargo de professora efetiva de Ensino Fundamental 1, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino da cidade de Porto Feliz, interior do estado de São Paulo, localizada na zona rural, conhecida como Bom Retiro. É neste momento e neste espaço, que finalmente se encontram, a influência dos relatos da minha família sobre suas experiências com a educação no meio rural, a minha trajetória enquanto educadora e a trajetória da Educação do/no campo.

Com o intuito de realizar um trabalho, onde os objetivos de ensino fossem alcançados de forma satisfatória, iniciei algumas pesquisas sobre projetos realizados em escolas localizadas no campo, e me deparei com todas essas legislações que trago ao longo deste trabalho. Cada leitura suscitava novos questionamentos e novas inquietações. Havia sempre a sensação de que faltava algo ou de que algo estava errado. Resolvi fazer um curso de

especialização em Educação do Campo, na tentativa de compreender qual o meu papel na realidade específica de uma escola situada no campo. Esse curso foi importante pois me trouxe muitas respostas, elucidou muitas dúvidas. Precisava compreender o que é a educação do/no campo e como ela se configura, o que é uma escola do campo, o que são populações do campo.

Nesse sentido busquei e encontrei respostas no Decreto 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA que tem como objetivo ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo.

O meu percurso formativo foi configurado pelas necessidades que advinham da minha atividade profissional, pois quando ingressei na escola campesina, assumi uma sala de aula com 31 alunos, e destes, três crianças apresentavam necessidades específicas, que demandavam, intervenções pontuais e adaptações de atividades para que elas conseguissem alcançar os objetivos de aprendizagem. Diante disso, busquei cursos que pudessem me capacitar, estudei a Educação Especial e fiz Especialização em Psicopedagogia. No entanto, não me sentia suficientemente formada e capaz, para trabalhar em uma escola do/no campo, pois eu não me enquadrava em nenhuma das premissas apontadas como pressupostos para atuar em uma educação do/no campo de forma satisfatória, com os ideais e fundamentos preconizados, tanto pela literatura quanto pela legislação.

Alguns anos depois, indo para a área da gestão escolar, onde me encontro atualmente, continuei a minha formação, fiz especialização em gestão escolar e em supervisão escolar. A opção pela gestão foi se configurando ao longo da minha carreira como professora, os aspectos de ordem administrativo sempre me foram atrativos, agregados ao fato de que como gestora poderia contribuir de outras formas para a resolução de problemas relacionados a educação, como por exemplo, o uso de forma eficiente do espaço reservado ao HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) percebido, por mim enquanto professora, como um espaço mal utilizado, onde o coordenador pedagógico passava os recados da Secretaria de Educação e da gestão escolar. O HTPC de fato, é o espaço para as trocas de experiências de cunho pedagógico, socialização de boas práticas, para a discussão de temas que

causem estranhamento, ou que sejam desconhecidos dentro do universo do processo de ensino aprendizagem, ou seja, é o espaço para a formação continuada.

Apesar das dificuldades, mantive o compromisso de promover mudanças que beneficiassem a comunidade escolar. Essa prática reflexiva e colaborativa dentro da escola me fez perceber a importância de adaptar as políticas e práticas educativas às realidades locais. Assim como os docentes em minha escola precisam de formação continuada para lidar com os desafios do cotidiano escolar, a educação do/no campo também exige um olhar mais atento às suas especificidades, para que o ensino seja verdadeiramente inclusivo e contextualizado.

As minhas inquietações enquanto professora do Ensino Fundamental - anos iniciais – persistiam na medida em que constatava que as experiências relacionadas às atividades de formação continuada oferecidas pela Rede de Ensino, em nada condiziam, ou, ao menos atendiam minimamente, às necessidades de formação para uma professora que, ensinava crianças de uma realidade tão distinta em relação a realidade urbana, com especificidades e interesses de vida totalmente diferentes.

Na época em que atuei como professora as formações continuadas ofertadas pela Rede de Ensino de Porto Feliz existiam, contudo, eram insuficientes para a realização de um trabalho com o viés de uma escola campesina, pois essas formações eram pensadas para os professores que lecionavam em escolas urbanas e atendiam, portanto, aos docentes da cidade, desconsiderando os pressupostos educacionais importantes para a educação do/no campo como por exemplo, a contextualização do currículo e a valorização dos saberes locais.

Esse, entre outros fatores, que observei enquanto estudava a Educação do/no Campo, começaram a me incomodar, entretanto, tinha consciência de que, na prática não conseguiria realizar mudanças no sentido de melhorar o ensino naquela escola, e desse sentimento de inquietação, nasce a vontade de pesquisar a Educação do/no Campo, com a esperança de poder contribuir e ampliar os conhecimentos tão necessários para esta Modalidade de Ensino, assim como, dar continuidade à minha formação acadêmica. Portanto, finalizando os meus relatos de vida e formação, trago a experiência do ingresso

no mestrado em 2023, e em 2025, o início do trabalho gestão em uma escola do/no campo, onde pretendo aplicar os conhecimentos adquiridos mestrado.

A ideia do mestrado nasce impulsionada pela necessidade de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos ao longo das formações realizadas no percurso de formações continuadas que apresentei até aqui, assim como, pela oportunidade de pesquisar um tema relevante que pode trazer contribuições para os professores e suas práticas de sala de aula, para a escola na construção do seu (PPP) Projeto Político Pedagógico, como também para o Município na formulação de políticas públicas para a Educação do/no Campo.

A pesquisa foi realizada em uma escola do campo localizada na cidade de Porto Feliz, no estado de São Paulo. Apesar de o município contar com duas escolas rurais, a instituição escolhida para o estudo se destaca por ser considerada a maior escola do campo do estado e por receber alunos de diversas partes do Brasil, principalmente da região nordeste durante as épocas de colheita. Essa característica confere à escola um contexto educacional singular, tornando-a um objeto relevante para análise.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que a Educação do/no Campo deve ter o currículo adaptado e que respeite as especificidades sociais, históricas e culturais do meio em que vive o sujeito que será formado por esta educação; e, considerando que para atuar dentro das salas de aula das escolas localizadas no campo, o educador deve compreender como se dá a interrelação entre o que é ensinado e a sua formação, no intuito de promover uma aprendizagem significativa, procuramos responder a questão desta pesquisa: Qual a percepção dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública situada na zona rural de Porto Feliz, em relação a formação continuada e as adaptações curriculares feitas para atender as particularidades do ensino no campo?

Configura-se como objetivo principal deste trabalho pesquisar como se dá a formação continuada em relação as adaptações curriculares ao ensino da escola no campo, a partir da percepção de cinco professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Os objetivos específicos da pesquisa foram: investigar como ocorre a formação continuada dos professores que atuam em escolas do/no campo a

partir de suas próprias percepções; identificar, com base nas percepções dos docentes, se existia ou se havia a necessidade de adaptações curriculares que considerassem as especificidades das escolas do/no campo; e, analisar como as particularidades da vida no campo são percebidas e integradas tanto no currículo da escola do/no campo quanto na formação continuada desses professores.

O uso da expressão educação *do/no campo* ao longo da pesquisa, o qual será recorrente ao me referir a esta modalidade⁴ do ensino básico, adotando para tanto a conceituação da autora Roseli Caldart (2002). Segundo esta autora, a literatura estudada sobre o tema apresenta a defesa da ideia de que, com o passar do tempo, e com os diversos saberes construídos em torno dele, consolidou-se a ideia de que a educação do campo, também deve ser no campo, e nesse caso usa-se a expressão educação do/no campo. Ela é “do” campo pois, “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Kolling, Cerioli e Caldart, (2002), p. 26), contribuindo nessa perspectiva com o avanço histórico promovido pelos movimentos sociais na busca pela educação do campo e a universalização do direito a educação. Ela é “no” campo pois “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (ibid). Nesse sentido, a educação “do” campo refere-se a uma educação que é pensada e desenvolvida a partir da realidade e das necessidades específicas das comunidades rurais. Essa abordagem valoriza a cultura local e busca atender às demandas humanas e sociais das pessoas que vivem nessas áreas. Os autores Kolling, Cerioli e Caldart (2002) enfatizam que o direito à educação deve ser universal, e também precisa ser contextualizado, levando em consideração as particularidades do meio rural.

Por outro lado, a educação “no” campo sublinha a importância de garantir que as pessoas possam ser educadas no local onde vivem. Esse aspecto é crucial para evitar o êxodo rural e para promover o desenvolvimento sustentável das comunidades. A educação no campo visa proporcionar oportunidades

⁴ São consideradas Modalidades do Ensino Básico, segundo as DCN’s e a LDB: Educação de Jovens e adultos, Educação Especial, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Profissional e Tecnológica e Educação Bilingue de surdos (citada apenas na LDB) e Educação a Distância. As Modalidades do Ensino encontram-se na DCN para a Educação Básica no subitem 2.5.2 encontrado na página 40.

educativas sem a necessidade de deslocamento, reforçando o direito das pessoas de permanecerem em suas localidades, preservando sua cultura e fortalecendo os hábitos camponeses e seu vínculo com o território.

Ambas as perspectivas - do e no - são complementares e essenciais para a construção de uma educação inclusiva e equitativa, que respeite e valorize as diversidades regionais do Brasil. A integração dessas dimensões contribui para uma visão mais holística da educação, que não apenas educa, mas também transforma e fortalece as comunidades rurais. No entanto, respeitarei na escrita, os autores que não se referem a educação como “do/no campo” ao serem citados, assim como os documentos legais que utilizam a expressão Educação do Campo.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz o percurso metodológico adotado nesta pesquisa. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa realizada a partir do levantamento bibliográfico, análise de documentos escolares e da Legislação Educacional, seguido de um questionário inicial para a construção das informações pessoais e de formação acadêmica dos participantes através de Google Forms, e, na sequência, a entrevista narrativa presencial. A opção pela entrevista narrativa se deu pelo fato de que ela permite que as professoras participantes compartilhem suas histórias e experiências de vida e docência em seus próprios termos, isso proporciona uma compreensão rica e detalhada das suas percepções, emoções e significados atribuídos aos eventos vividos.

No segundo capítulo abordo sucintamente, o panorama da formação continuada de professores no Brasil para atuarem nas escolas do/no campo, em seguida, demonstro como estão sendo produzidas as pesquisas sobre educação do/no campo no Brasil sobre formação continuada de professores que atuam em escolas localizadas no campo. Os dados do estudo compõem um mapeamento sistemático onde foi feito um levantamento de produções de teses, dissertações e artigos na base do Banco de Dados da Plataforma Capes. O estudo indica poucas pesquisas nessa área, especialmente quando se trata de adaptações curriculares para as escolas de ensino fundamental do/no campo nos anos iniciais. Considerando a pesquisa com a escola do/no campo nos anos iniciais do ensino fundamental, trago um breve panorama sobre esta etapa da educação básica a fim de contextualizar o objeto de pesquisa: faixa

etária, algumas características, órgãos responsáveis por ofertá-la e como se dá, de forma sucinta, a organização desta etapa na cidade de Porto Feliz.

No terceiro capítulo trago um aprofundamento do aporte teórico, parte essencial para garantir que a pesquisa seja bem fundamentada, rigorosa e relevante. Ele conecta o estudo a um corpo de conhecimento maior, orienta o desenvolvimento da investigação e ajuda a interpretar e contextualizar os resultados. Neste capítulo, faço um breve histórico sobre a trajetória de construção do conceito de educação do e no campo, diferenciando-o da educação rural. Teço algumas considerações sobre o currículo escolar e o currículo municipal de Porto Feliz. E, por fim, apresento o conceito de percepção utilizado nesta pesquisa, contextualizando-o dentro da perspectiva da pesquisa na área da educação.

No quarto e último capítulo, aponto os resultados da pesquisa obtidos através dos instrumentos escolhidos para realizar o percurso metodológico apresentado detalhadamente à frente. Finalizo com as análises decorrentes da confrontação entre esses resultados o aporte teórico apresentado, com as considerações finais, a bibliografia citada no decorrer do texto e os anexos.

Espera-se que esta pesquisa contribua com o campo da educação do/no campo ao evidenciar a percepção dos professores sobre a relação entre formação continuada e adaptações curriculares, revelando lacunas entre as políticas públicas educacionais e as realidades vividas nas escolas rurais. Ao trazer à tona as limitações das práticas formativas e a ausência de propostas curriculares contextualizadas, o estudo busca oferecer subsídios para a construção de políticas mais sensíveis às especificidades do território rural. Além disso, os resultados pretendem orientar gestores, formadores e instituições formadoras na elaboração de programas de formação continuada que valorizem os saberes locais e promovam práticas pedagógicas mais justas, inclusivas e coerentes com os modos de vida das comunidades camponesas.

CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar detalhadamente o percurso metodológico que orientou a construção da pesquisa. A metodologia adotada é compreendida como elemento estruturante do trabalho científico, sendo responsável por guiar o pesquisador na articulação entre teoria e prática, como destacado por Minayo e Sanches (1993). Assim, descreve-se aqui a abordagem escolhida, os instrumentos utilizados para a produção de dados, os critérios de seleção das participantes, bem como as estratégias de análise adotadas. Este percurso é justificado pela necessidade de compreender de forma aprofundada as percepções de professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do campo, localizada no município de Porto Feliz (SP), acerca da formação continuada e das adaptações curriculares necessárias à sua prática pedagógica. A adoção de uma metodologia quanti-qualitativa e do desenho de triangulação metodológica fundamenta-se na complexidade dos fenômenos educacionais investigados, permitindo uma análise mais completa e contextualizada da realidade. Por meio da combinação de diferentes procedimentos, como análise documental, entrevistas narrativas e aplicação de questionários, buscou-se alcançar uma compreensão abrangente e aprofundada.

1.1 Percurso Metodológico

Começo este percurso, onde descrevo sobretudo a metodologia adotada para a realização do estudo, considerada a espinha dorsal da pesquisa, com a citação de Minayo e Sanches (1993, p. 23):

O conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre a teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação. O método tem, pois, uma função fundamental: além do seu papel instrumental é a “própria alma do conteúdo”, como dizia Lenin (1965), e significa o próprio “caminho do pensamento” conforme a expressão de Habermas (1987).

A citação nos leva a uma reflexão profunda sobre o papel do método na pesquisa científica, revelando que ele não é apenas um instrumento, mas sim

a essência que conecta a teoria à realidade empírica. Essa conexão é fundamental para a produção de conhecimento científico válido e relevante, pois a pesquisa busca compreender o mundo por meio da aplicação de teorias e da produção de dados que as confirmem ou refutem.

O método, portanto, atua como um "fio condutor", guiando o pesquisador na construção e análise de dados, e também como a "alma do conteúdo", influenciando a forma como os dados são interpretados e como o conhecimento é construído. Além disso, define o "caminho do pensamento" do pesquisador, orientando a forma como ele formula perguntas, produz os dados e analisa resultados, garantindo que a pesquisa seja conduzida de forma sistemática e rigorosa.

A metodologia fornece uma estrutura teórica e conceitual que orienta a escolha e a aplicação dos métodos. Ela considera os pressupostos filosóficos, os princípios epistemológicos e os objetivos da pesquisa ou projeto.

Uma metodologia bem definida é crucial para a validade e confiabilidade dos resultados. A metodologia também influencia a relevância e o impacto da pesquisa, determinando a forma como os resultados são aplicados e como contribuem para o avanço do conhecimento. Ao promover a objetividade e o rigor, a metodologia minimiza a influência de vieses e garante que os resultados sejam baseados em evidências sólidas. Em suma, como dito no início deste texto, a metodologia é a espinha dorsal da pesquisa científica, definindo o caminho que o pesquisador percorre para construir conhecimento válido, confiável e relevante.

O presente estudo se propôs a investigar as percepções de professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública campesina de Porto Feliz, São Paulo, acerca da formação continuada e das adaptações curriculares necessárias para atender às particularidades do ensino no campo. A pesquisa adotou uma abordagem metodológica quanti-qualitativa, buscando integrar dados numéricos e interpretativos para uma compreensão mais profunda da realidade investigada. A escolha por essa abordagem mista se justifica pela complexidade dos fenômenos educacionais no campo, que exigem uma análise multifacetada para captar tanto a dimensão objetiva quanto a subjetiva das experiências dos professores.

A citação de Bauer, Gaskel e Allum (2008): "não há quantificação sem

qualificação. Não há análise estatística sem interpretação." – destaca a interdependência entre os métodos quantitativos e qualitativos na pesquisa científica. Isso significa que os números, por si só, não carregam significado se não forem acompanhados de uma análise interpretativa que dê sentido aos dados.

A quantificação, representada por estatísticas, gráficos e tabelas, fornece uma visão objetiva e mensurável da realidade, mas sua utilidade depende de um olhar qualitativo que explique os padrões observados, relacione os números ao contexto e compreenda as causas e consequências dos fenômenos analisados. Da mesma forma, a análise não deve ser feita de maneira mecânica, pois requer interpretação para garantir que os números sejam compreendidos de forma crítica e contextualizada.

Esse pensamento se aplica especialmente às ciências sociais e humanas, onde os fenômenos estudados são complexos e influenciados por múltiplos fatores. Assim, uma pesquisa na área educacional não precisa depender exclusivamente de dados numéricos ou de apenas análises subjetivas isoladas, mas sim integrar ambas as abordagens para alcançar um entendimento mais profundo e completo da realidade investigada.

Nesta perspectiva, esta pesquisa adota uma metodologia de abordagem quanti-qualitativa, integrando métodos e ferramentas de ambas as naturezas conforme as necessidades específicas do estudo. O objetivo é explorar de maneira abrangente as percepções dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública localizada na zona rural de Porto Feliz. A questão central que orienta o estudo é: Qual a percepção desses professores em relação à formação continuada e às adaptações curriculares necessárias para atender às particularidades do ensino no campo?

Minayo (1993) destaca que a pesquisa qualitativa é essencial para a compreensão do sentido e das significações atribuídas pelos indivíduos aos fenômenos que vivem. Ela enfatiza que a pesquisa qualitativa busca interpretar as experiências, os contextos e os significados atribuídos pelos participantes, permitindo a construção de um conhecimento mais subjetivo, mas profundamente revelador das realidades sociais. Segundo André (1996), a pesquisa qualitativa é uma abordagem que se caracteriza pela tentativa de compreender a complexidade dos fenômenos sociais, valorizando a perspectiva

dos sujeitos envolvidos.

No caso desta pesquisa, a abordagem qualitativa será aplicada por meio de entrevistas narrativas e análise de documentos, visando captar as percepções dos professores sobre a formação continuada e as adaptações curriculares no contexto campesino, levando em conta as experiências de cada docente em sua prática cotidiana.

Por outro lado, Minayo (1993) também reconhece o papel importante da pesquisa quantitativa, que tem a capacidade de fornecer dados mais objetivos e amplamente generalizáveis, permitindo quantificar fenômenos e identificar padrões de maneira mais ampla. Ao incorporar métodos quantitativos, como a aplicação de questionários e a análise de dados numéricos, a pesquisa poderá analisar o alcance das práticas pedagógicas e as tendências mais gerais entre os professores que atuam na educação do/no campo, complementando as informações qualitativas com uma visão mais sistemática e representativa.

Ao integrar essas duas abordagens, a pesquisa não apenas amplia a compreensão dos fenômenos educacionais no campo, como também se alinha à visão de Minayo (1993) sobre a pesquisa como um processo que deve ser dialético, flexível e adaptado às especificidades do objeto de estudo. A combinação dos métodos quantitativo e qualitativo permite, portanto, um aprofundamento nas relações complexas que envolvem a percepção dos professores sobre a sua formação continuada e as adaptações curriculares no ensino campesino, possibilitando uma visão mais rica e multifacetada da realidade dos professores e alunos.

Nesse sentido adotei neste trabalho a perspectiva de complementaridade entre esses dois métodos, reconhecendo suas contribuições distintas para a construção de um entendimento mais completo e aprofundado dos fenômenos sociais. Minayo e Sanches (1993, p. 45) destacam:

No entanto, a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como uma oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa.

Para estruturar a utilização da metodologia mista (Creswell e Clark, 2007) os autores apresentam quatro tipos de desenhos metodológicos, cada um com uma função específica na pesquisa:

1. Triangulação – Esse desenho busca comparar e contrastar dados quantitativos e qualitativos construídos ao mesmo tempo. O objetivo é verificar a convergência ou divergência das informações, tornando a análise mais robusta e confiável.
2. Embutido – Nesse modelo, um conjunto de dados serve como apoio para o outro. Por exemplo, uma pesquisa pode ter foco quantitativo, mas incluir entrevistas qualitativas para complementar e aprofundar os achados numéricos, ou vice-versa. Ambos os tipos de dados são construídos simultaneamente.
3. Explanatório – Aqui, a pesquisa se desenvolve em duas etapas: primeiro, são construídos dados quantitativos e, posteriormente, dados qualitativos para explicar ou contextualizar os resultados numéricos obtidos. Esse modelo é muito útil quando se quer compreender melhor os motivos por trás de determinadas tendências estatísticas.
4. Exploratório – Nesse tipo de pesquisa, o processo ocorre na ordem inversa ao modelo explanatório. Primeiro, são construídos dados qualitativos para gerar hipóteses ou categorias de análise, que depois serão testadas e validadas por meio de métodos quantitativos. Esse desenho é especialmente útil quando o tema ainda não é amplamente estudado e se deseja desenvolver indicadores ou variáveis para análise posterior.

Dessa forma, para Souza e Kerbauy (2017) a abordagem de métodos mistos permite que os pesquisadores combinem diferentes formas de análise para obter uma compreensão mais completa dos fenômenos sociais. Essa flexibilidade metodológica torna os estudos mais ricos e detalhados, permitindo que os resultados sejam tanto estatisticamente representativos quanto profundamente contextualizados.

Nesta pesquisa, utilizei a triangulação de métodos para garantir a robustez e fidedignidade dos resultados, conforme preconizado por Flick (2009). Essa abordagem permitiu a articulação da fundamentação teórica com os dados empíricos, tanto os quantitativos, obtidos a partir das percepções das professoras no questionário, quanto os qualitativos, construídos por meio das

entrevistas narrativas. Adicionalmente, incorporei a perspectiva da pesquisadora nesse processo de análise, enriquecendo a interpretação e as conclusões do estudo.

A pesquisa empírica é a fase na qual o pesquisador vai à campo buscar informações para dialogar com a realidade do tema escolhido, associando assim, a teoria com a prática. A pesquisa empírica é dedicada ao tratamento da "face empírica e fatural da realidade; produz e analisam dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural" (Demo, 2000, p. 21).

Para a realização da pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos:

1 – Leitura e compreensão da literatura existente sobre o tema:

[...] é fundamental ao iniciar uma pesquisa fazer um estudo da literatura, podendo assim ter uma maior apropriação do tema pesquisado, facilitando a ida a campo, uma vez que, com a base já estruturada, o pesquisador terá mais subsídios para analisar e compreender o tema pesquisado (Pereira, 2012, p. 39)

2 – Análise de documentos:

Análise documental é a técnica de construção de dados que torna possível a contextualização e o complemento das informações através das fontes documentais. Segundo Alves-Mazzotti (1999, p. 196):

a análise documental pode ser a única fonte de dados, [...], pode ser combinada com outras técnicas de coleta, [...], ela pode ser usada, tanto como uma técnica exploratória (indicando aspectos a serem focalizados por outras técnicas), como para "checagem" ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas.

3 – Questionário:

Aplicação de um questionário para levantamento de dados iniciais;

4 – Entrevista Narrativa:

A entrevista narrativa busca reconstruir eventos e experiências sociais conforme são vividos e percebidos pelas pessoas envolvidas. Ela permite a coleta de relatos ricos e detalhados que oferecem insights sobre a complexidade da vida social." (Bauer & Gaskell, 2000, p. 39).

Como já indicado, a pesquisa, foi realizada na Unidade escolar campesina onde as professoras lecionam, contou com a participação de 5 professoras que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º

ano), e foram escolhidas a partir dos seguintes critérios de inclusão e exclusão: Inclusão: Professores atuantes em escola localizada na área rural, que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental; Exclusão: será excluído da pesquisa aquele que apresentar impedimentos por motivo de saúde, por não aceitar os termos do TCLE, ou meramente por desistência sem necessidade de prévia justificativa. Os resultados desta pesquisa serão apresentados às participantes, à escola envolvida e a toda a comunidade por meio da publicação da mesma.

Posto o caminho a ser seguido, definido como será trilhado, ponho-me agora a descrever mais detalhadamente esse percurso.

Como já exposto, este trabalho constitui-se de um tripé formado pelos temas educação do/no campo, adaptações curriculares e formação de professores. Além disso, esse tripé deve ser olhado através da percepção dos professores. Considerando isto, o procedimento inicial adotado foi o levantamento da literatura existente sobre os temas citados acima, culminando, mais tarde, no embasamento teórico disposto no capítulo 3. Nesse sentido destacam-se os trabalhos de Arroyo, Caldart, Mançano, Freitas, etc. Dentro dessa mesma lógica, houve a necessidade de aprofundar o entendimento da palavra “percepção”, mais especificamente a percepção do professor, haja vista que, esta é a lente pela qual se enxergará os temas que formam o tripé temático da pesquisa. Nesse sentido destacamos os trabalhos realizados por Campos (2022) e Matos (2016).

Na sequência emerge das discussões das próprias aulas do mestrado a necessidade de se conhecer como estavam sendo produzidas no Brasil as pesquisas sobre educação do/no campo, especialmente, onde e como estavam sendo produzidas as pesquisas sobre formação de professores que atuassem em escolas do campo nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma foi elaborado um Mapeamento Sistemático, onde a pesquisa se realizou na Base de Dados da Plataforma Capes. Esse mapeamento trouxe dados importantes que vieram a ratificar a necessidade de pesquisas com temas sobre a educação do/no campo, principalmente sobre a formação continuada de professores para essa modalidade de ensino. Os dados completos e análises desse mapeamento estão expostos no capítulo 2.

A análise dos documentos (leis, pareceres, decretos e resoluções),

delineou a situação da educação do/no campo no Brasil. Nos deu um panorama geral das problemáticas existentes, das lutas dos movimentos sociais buscando mudanças, das políticas públicas que estavam sendo implementadas, evidenciou os direitos dos homens do campo enquanto cidadãos, etc. Procurei organizá-los cronologicamente na introdução desta dissertação por dois motivos: primeiro para evidenciar a sua importância dentro do contexto da educação do/no campo, e, segundo, para introduzir os momentos relevantes do meu histórico acadêmico e profissional, tendo em vista que os dois fatos apesar de inicialmente não terem ligação direta, no momento em que chego numa escola do campo, toda essa produção legal e teórica, culminam nesta pesquisa.

Concomitantemente às pesquisas de literaturas, leitura de documentos e a frequência às aulas do mestrado, o projeto de pesquisa foi submetido ao CEP, sendo inscrito no CAAE 76864824.3.00005504, em 10 de janeiro de 2024, sendo aprovado em 22 de março 2024 através do parecer consubstanciado nº 6.720.289.

A aplicação do questionário e a pesquisa narrativa, foram, portanto, os próximos passos deste estudo e, nesse sentido busquei um contato inicial com as professoras que se deu através do aplicativo *WhatsApp*, onde foi enviado o convite para a participação na pesquisa, com o aceite das docentes, marcamos para nos encontrarmos presencialmente. Esse primeiro contato presencial que tivemos teve o intuito de apresentar às participantes o teor da pesquisa e o caminho que percorreríamos para realizá-la, assim como ocorreu a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi entregue uma cópia para cada professora.

Atendendo ao critério de anonimato estabelecido no TCLE, todas as informações obtidas através desta pesquisa são confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação dos sujeitos em todas as etapas do estudo, de acordo com o que determina a Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Nesse sentido, não há menção a nomes, as cinco participantes tiveram seus nomes substituídos pelas expressões Profesora A, Professora B, Professora C, Professora D, Professora E. Essa medida garante o anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando a identificação das participantes.

A primeira etapa da pesquisa, teve como objetivo produzir dados

preliminares sobre a formação acadêmica das professoras para traçar seu perfil profissional, bem como suas experiências no ensino em escolas do/no campo. Além disso, buscou-se compreender suas percepções iniciais sobre o currículo, suas adaptações e as formações continuadas que receberam. Para isso, foi aplicado um questionário com 13 perguntas, elaborado na ferramenta *Google Forms*. O questionário foi enviado às professoras via link no aplicativo whatsapp.

A partir da análise desses dados preliminares, obtidos através do questionário (anexo 1), deu-se a formulação das questões relativas a segunda etapa da pesquisa, que foi a realização das entrevistas narrativas, que consistiu no aprofundamento desses temas e suas implicações para o ensino na escola do/no campo.

Tradicionalmente, a entrevista, é a técnica que visa a busca de informações através de perguntas e respostas, trata-se de uma conversa formal ou informal entre o pesquisador e o entrevistado, para se chegar a um fim desejado. Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade. A entrevista pode ser a principal técnica de produção de dados ou pode, ser parte integrante da observação participante. (Alves Mazzotti, 1999).

Neste trabalho, optei pela entrevista narrativa, considerada um método qualitativo, as narrativas se tornaram um método de pesquisa muito difundido nas ciências sociais (Bauer, Gaskell, 2000), consiste em estimular o entrevistado a contar os fatos e o seu contexto social. Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível (Bauer, Gaskell, 2000, p. 93). Nesse tipo de entrevista a influência do entrevistador deve ser mínima, o ambiente deve ser preparado também para este fim, assim como o saber escutar por parte do entrevistador, constituem características importantes para alcançar os objetivos.

Participarão das entrevistas 5 professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola do campo, localizada na cidade de Porto Feliz.

As entrevistas seguiram a organização proposta por (Jovchelovitch e

Bauer, 2002), onde a EN é constituída de três fases: Iniciação, Narração central, e, Fase de perguntas e Fala Conclusiva. Seguindo esta lógica, o roteiro de entrevistas abordou 3 instantes principais. 1) “Quem sou enquanto educador” – procurou investigar o perfil identitário das professoras; as circunstâncias que as levaram a lecionar em uma escola localizada no campo; 2) Experiências em escola no campo – Indicar as percepções a respeito do currículo e a relação com as peculiaridades necessárias à educação no campo; 3) Necessidades experienciadas – buscou compreender quais são as necessidades das professoras com relação a sua formação continuada e a necessidade (ou não) de adaptação curricular para a oferta de aprendizagens significativas aos alunos da escola no campo em que elas atuam.

As entrevistas foram realizadas com as professoras de forma presencial, em dias e horários marcados de acordo com suas disponibilidades. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas. Jovchelovitch e Bauer (2002), propõem que as transcrições sejam analisadas a partir da criação de categorias e paráfrases, reduzindo assim consideravelmente a narrativa, extraíndo o conteúdo principal e criando condições para que todas as entrevistas narrativas façam parte de uma categorização geral. Assim sendo, -esses autores revelam o seguinte caminho: o texto transcrito na literalidade, em seguida resumido em uma sentença, e, na sequência reduzido a palavras-chave.

As entrevistas narrativas aconteceram de forma presencial ao longo do mês de dezembro de 2024. As entrevistas foram gravadas através do aplicativo de gravação de áudios do celular e transcritas posteriormente. Após a transcrição das entrevistas, alinhando as ações à metodologia baseada em Jovchelovitch e Bauer (2002), foram criadas 5 categorias, a partir das quais foi realizada a análise dos dados das entrevistas narrativas. A seguir o quadro 1 contendo as categorias de análise e os principais aspectos abordados dentro de cada categoria:

Quadro 1 – Categorias de análise das Entrevistas Narrativas

	<p>1. Perfil Profissional das Entrevistadas</p> <p>Formação acadêmica e continuada:</p>
--	--

Categoria 1	<p>Experiência Profissional;</p> <p>Atuação em diferentes contextos: discussão sobre a diversidade de experiências e o impacto na prática pedagógica;</p> <p>Desafios específicos da educação do/no campo: condições de trabalho e demandas locais; necessidade de valorização da cultura local; limitações de infraestrutura e recursos educacionais; o professor como agente de transformação social.</p>
Categoria 2	<p>2. Currículo e Adaptação ao Contexto do Campo</p> <p>Diferenças e semelhanças entre a educação do campo e a urbana.</p> <p>Existência de adaptações curriculares para atender às necessidades específicas dos alunos do campo.</p> <p>Presença de materiais didáticos padronizados e sua adequação à realidade local.</p> <p>Relação entre o currículo e a identidade local/rural dos alunos.</p>
Categoria 3	<p>3. Formação Continuada</p> <p>Contribuição da formação inicial para a prática pedagógica no campo.</p> <p>Existência de disciplinas voltadas à educação do campo na formação docente.</p> <p>Participação em formações continuadas específicas para o ensino no campo.</p> <p>Busca ativa por conhecimento e atualização profissional pelo professor.</p>
Categoria 4	<p>4. Identidade e Valorização do Professor do Campo</p> <p>Autopercepção do professor sobre seu papel na educação do campo.</p> <p>Sentimento de valorização por parte da comunidade e da Secretaria de Educação.</p> <p>Relação entre a prática docente e o pertencimento à comunidade rural.</p> <p>Características e valores essenciais para atuar em escolas do campo.</p>
Categoria 5	<p>5. Relação Escola-Comunidade</p> <p>Participação da comunidade escolar em eventos e no cotidiano da escola.</p> <p>Envolvimento dos professores com a comunidade rural.</p> <p>Conexão entre escola, família e comunidade na construção do ensino.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ao longo deste capítulo, detalhamos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, desde a revisão bibliográfica inicial até a análise dos dados construídos. A triangulação de métodos, com a combinação de questionários,

entrevistas narrativas e análise documental, permitiu uma exploração abrangente das percepções dos professores sobre a educação do/no campo. Acredito que a metodologia mista, ao integrar diferentes formas de análise, enriqueceu o estudo e possibilitou uma compreensão mais completa e aprofundada dos desafios e potencialidades da educação no contexto do campo. Os resultados obtidos, apresentados no quarto capítulo, refletem a complexidade e a riqueza das experiências das professoras, contribuindo para o debate e a busca por melhorias na educação do campo.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: CONCEITO, PESQUISAS E CONTEXTUALIZAÇÃO

Nesse capítulo será abordado o panorama da formação continuada de professores no Brasil, com foco na atuação docente nas escolas do/no campo. Inicia-se com a distinção entre formação inicial e continuada, destacando a formação como um processo permanente de desenvolvimento profissional, influenciado por fatores como carreira, condições de trabalho e políticas educacionais. O texto resgata a trajetória histórica da formação docente como campo de pesquisa, evidenciando sua consolidação a partir da década de 1970, e a posterior diversificação teórica e metodológica, com ênfase crescente na prática reflexiva e na profissionalização docente.

A discussão ganha contornos específicos ao tratar da formação continuada voltada para a educação do/no campo, considerando as particularidades socioculturais e econômicas das comunidades rurais. Ressalta-se a importância de formações que contemplem o conhecimento do território, das lutas sociais, da agricultura familiar, e das dinâmicas identitárias e culturais do campo. A crítica ao distanciamento entre universidade e escola também é evidenciada, sendo sugerida a criação de espaços institucionais híbridos para formação.

Na segunda parte do capítulo, apresenta-se um mapeamento sistemático da produção acadêmica sobre a temática, realizado em bases da CAPES. Os dados revelam a escassez de estudos, principalmente os que articulem formação continuada com adaptações curriculares para os anos iniciais da educação do/no campo (apenas 5). Das inúmeras publicações identificadas inicialmente, sobre formação de professores para a educação do/no campo, apenas 19 (entre artigos, teses e dissertações) foram consideradas pertinentes, sendo categorizadas em quatro grupos: histórico-político, estudos de caso locais, análises de programas governamentais e convênios entre universidades e municípios.

Na última parte trago a contextualização do recorte da pesquisa – ensino fundamental – anos iniciais – suas principais características, a quem se destina,

responsáveis pela oferta, etc., e um breve panorama da organização do ensino fundamental na cidade de Porto Feliz.

2.1 A formação continuada de professores no Brasil para a educação do/no campo

No Brasil, a formação de professores começa com a formação inicial, que ocorre no nível de graduação nas universidades, oferecendo a base fundamental para o trabalho em sala de aula. Já a formação continuada envolve os estudos que os professores realizam ao longo de suas carreiras, visando aprimorar suas habilidades e melhorar os processos de ensino e aprendizagem. André (2010, p. 175):

Concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

O conteúdo que compõe a formação continuada de professores constitui-se de acordo com a época em que os estudos foram realizados. Trata-se de estudos inicialmente estanques, atrelados a outros campos de estudos, sem uma delimitação e sem uma temática própria, que aos poucos vão se configurando e definindo seu objeto de pesquisa. Temos o conceito bastante aceito, do Marcelo Garcia, citado por André (2010, p. 175) que afirma ser objeto da formação docente:

Os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Segundo Pereira (2013), o campo de estudos que se dedica a pesquisa sobre a formação de professores é relativamente novo no mundo ocidental. Até 1973, apesar de haver estudos com essa temática, as pesquisas não eram consideradas como pertencentes a uma linha de pesquisa. De acordo com André (2010), os estudos sobre formação de professores estavam inicialmente inseridos nos campos da Didática e da Prática de Ensino, e devido ao grande

aumento de estudos, aliado a publicidade e interesse da mídia pelo tema, foi aos poucos constituindo-se como campo de estudos independente:

Pela falta de espaço específico, a produção científica sobre formação docente ficou aninhada, por um certo período de tempo, no campo da Didática. Pouco a pouco, porém, essa produção foi crescendo e tomando vida própria. (André, 2020, p. 26)

No ano de 1973, houve um marco significativo para o desenvolvimento do campo da pesquisa educacional em escala global. Esse momento crucial foi marcado pela publicação de uma revisão abrangente da literatura especializada por Robert F. Peck e James A. Tucker, na edição de 1973 do *Handbook of Research on Teaching*, reconhecido como uma contribuição seminal para o avanço dessa área, Pereira (2013).

Consolidado então como um campo de estudos sobre a formação de professores, em 1986 com a publicação de mais uma revisão especializada da literatura, o novo campo de estudos traz uma literatura diversa, com múltiplos olhares, o que enriquece a discussão. Alguns atores como Imbernón (2002), Marcelo Garcia (1999), Antônio Nóvoa (2008), trouxeram consideráveis contribuições às discussões sobre formação de professores. Segundo Pereira (2013, p.147):

No Brasil, debates e pesquisas sobre formação de professores foram sistematizados e analisados por meio de alguns estudos do tipo “estado da arte” e levantamentos bibliográficos, abrangendo os respectivos períodos: Maria das Graças Feldens (1983, 1984): de 1972 a 1981; Vera Candau (1987): de 1982 a 1985; Menga Lüdke (1994): de 1988 a 1994; Marli André (2006): de 1990 a 1998; Iria Brzezinski (2006): de 1997 a 2002.

Os aspectos que compõem a formação de professores podem ser caracterizados por alguns momentos principais. De acordo com André (2010), que se apoia nos estudos de Mizukami (2002), esses momentos correspondem aos processos de aprendizagem da docência. Nessa perspectiva, o enfoque técnico predomina nos estudos sobre formação docente, nos quais o professor é compreendido como um mero transmissor e organizador do conhecimento, sendo o planejamento considerado o ponto de partida para um ensino eficaz. Na segunda metade da década de 1970, e especialmente na década de 1980, há uma reviravolta no campo de estudos sobre formação de professores e a dimensão técnica que era priorizada nos estudos passa a ser duramente

criticada por autores de cunho marxista. De acordo com Pereira (2013), “a partir dessa concepção a prática dos professores deixa de ser considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora”.

Já nos anos 1990 a preocupação dos estudos sobre a formação dos professores centra-se na formação do professor pesquisador, busca-se a formação para a autocrítica, para o pensar voltado para a própria ação, almejando-se um profissional reflexivo e altamente engajado com a pesquisa.

Atualmente as pesquisas giram em torno da profissionalização docente. Há uma considerável busca pela identidade do professor e as maneiras pelas quais ela pode ser desvelada e compreendida. E, mais recentemente, autores reformulam suas ideias e “vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada)” André (2010).

Mas quando se trata de formação continuada de professores, a grande polêmica gira em torno de como realizar essa formação. De acordo com Nóvoa (2017), nos últimos anos tem crescido um sentimento de insatisfação resultante do aprofundamento da distância entre a universidade - conhecimento teórico, e a escola. Isso tem acontecido apesar da grande produção acadêmica que aborda o tema, disponibilizada pelas universidades nas últimas cinco décadas como dito anteriormente.

Atualmente o campo da formação de professores enfrenta alguns problemas cruciais, entre eles está o “desprestígio da profissão”. Nóvoa (2017) enfatiza o desgaste sofrido pela profissão docente frente as novas demandas de organização social neoliberais:

A desprofissionalização manifestam-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por vias de lógicas de burocratização e controle. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em “medidas de valor acrescentado”, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade (DARLING-HAMMOND, 2016). O regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão. (Nóvoa, 2017, p. 1108)

Nóvoa (2017) propõe, que através de ações ousadas, criativas e corajosas, superemos essas dificuldades, resgatando a profissionalização do professor, reformulando completamente os modelos de formação do docente instituindo matrizes de formação profissional, postas em práticas em locais institucionais novos, mas atrelados às universidades. Nesse sentido o distanciamento entre a universidade e a escola é extremamente prejudicial para que as mudanças ocorram de fato. Segundo Nóvoa (2017):

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na Universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas para cuidar da formação de professores. (Nóvoa, 2017, p. 1107)

Indubitavelmente, a formação inicial dos professores, lhes dão subsídios teóricos para exercer a profissão docente, em contrapartida a formação continuada é essencial e se faz necessária na medida em que as práticas em sala de aula trazem à tona as exigências da realidade educacional.

Sabidamente, a educação está em constante transformação, seja por novas políticas educacionais, mudanças sociais ou avanços tecnológicos, tornando obsoleta a formação inicial, aquela ofertada pela faculdade, dentro do contexto da prática educacional. A necessidade de atualização de conhecimentos, desenvolvimento de novas habilidades, melhoria das práticas pedagógicas vão ao encontro das condições de adaptabilidade do mundo moderno e tecnológico em que os alunos estão inseridos. Nesse sentido, a formação continuada deve oferecer oportunidades para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, permitindo aos professores analisarem e melhorarem suas abordagens de ensino, resultando em um ambiente de sala de aula propício, eficaz e que conduza a aprendizagens significativas.

Minha atuação em escola do/no campo denota que a formação continuada de professores para atuarem em escolas localizadas em áreas rurais é essencial para garantir uma educação adequada para os estudantes do campo. Essa formação deve corroborar com o compromisso de desfazer a imagem presente no imaginário das pessoas de que na escola do campo

qualquer um pode lecionar, tendo ou não formação para o exercício do magistério. Arroyo (2004, p. 71), nos lembra que:

Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não quase saber ler.

A formação desses profissionais deve incluir não apenas aspectos pedagógicos, mas também uma compreensão profunda das necessidades específicas e das realidades das comunidades rurais. Uma preocupação legítima, presente nos documentos que discutem a trajetória da educação do/no campo no Brasil, evidenciada no texto final da II Conferência Nacional por uma Educação do/no Campo:

A formação de professores habilitados, reconhecidos como profissionais vinculados a um plano de carreira e possibilidade de permanência no local de trabalho e com conhecimento da realidade de seus alunos, passa tanto pela formalização de um espaço próprio para a escola no próprio local onde os alunos estão assim como por prever a formação inicial e continuada de educadores.

Os movimentos sociais que reivindicaram mudanças na educação rural, culminando na educação do/no campo, tiveram influência decisiva nos documentos que trouxeram legalidade para essa modalidade de educação. A formação de professores e os conteúdos essenciais que estes deveriam ter domínio, estiveram presentes entre essas reivindicações.

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos...Um projeto educativo, curricular deslocado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo. (Arroyo, 2007, p.166).

A citação de Arroyo (2007) evidencia a centralidade dos saberes do

campo e das lutas sociais na formação de educadores e educadoras que atuam nesse contexto, destacando a necessidade de uma formação que vá além dos aspectos técnicos e que esteja enraizada nos processos históricos, culturais e territoriais das populações do campo. Essa perspectiva formativa, que valoriza os sujeitos e os saberes do campo, contrasta com a realidade institucional enfrentada por muitos docentes nas redes públicas, onde as condições concretas de trabalho e os formatos padronizados de formação continuada nem sempre dialogam com essas demandas. No município de Porto Feliz, local onde essa pesquisa foi realizada, a Rede de Ensino implementa políticas de formação continuada que, embora previstas na legislação e estruturadas em momentos específicos da jornada de trabalho, enfrentam entraves que limitam sua efetividade e seu alinhamento com as necessidades formativas próprias da educação do/no campo.

Entre esses momentos de formação destacam-se os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos (HTPC's) – realizados semanalmente nas unidades escolares; os Horários de Trabalho Pedagógico Individuais (HTPI's) – realizados nas unidades escolares, mas com horários fixos dispostos entre as aulas; os Horários de Trabalho Pedagógico Livres (HTPL's) – realizados semanalmente em locais e horários de livre escolha do professor. Duas vezes por ano, invariavelmente, na semana de planejamento, que ocorre no início do 1º semestre início do segundo semestre, são ofertadas pela Secretaria de Educação do Município, palestras relacionadas a aspectos do processo de ensino aprendizagem. O estatuto do magistério do município estabelece períodos de afastamento remunerado para os professores que queiram realizar formação continuada em nível de mestrado ou doutorado. Portanto, a rede oferta alguns horários para que a formação continuada seja realizada, no entanto, as extensas horas de trabalho, assim como outros fatores agregados ou não, dificultam ou até impossibilitam que as formações se concretizem, tornando a formação continuada do professor algo distante ou quase impossível em alguns momentos.

Como será observado no mapeamento sistemático apresentado na sequência, atualmente, existem muitos trabalhos na área da formação de professores de modo geral, pois, como vimos, este é um campo em constante crescimento, no entanto, notadamente há pouca discussão sobre a formação

de professores para a educação do/no campo, essa constatação torna-se mais evidente quando se trata da formação continuada para as adaptações curriculares.

2.2 As pesquisas sobre Formação Continuada de professores e formação para as adaptações curriculares da Educação do/no Campo no Brasil

A partir das discussões travadas no andamento do próprio mestrado suscitou-se questionamentos a respeito do quão recorrentes eram as pesquisas acerca da formação de professores que atuam em escolas do/no campo. Considerando as premissas levantadas para a referida pesquisa, evidenciou-se a necessidade de aprofundamento do tema e da construção de um panorama geral de como estavam as pesquisas sobre formação continuada de professores que atuavam nesta modalidade de ensino, surgiu a necessidade da realização de um mapeamento sistemático.

Embora exista uma vasta literatura sobre a Educação do/no Campo, ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito à pesquisa sobre a formação de professores para essa modalidade. Nesse contexto, realizei um mapeamento sistemático de teses, dissertações e artigos que tratam especificamente da formação de docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação do/no Campo. O objetivo foi levantar dados sobre as pesquisas existentes sobre a formação continuada, com foco na perspectiva da formação de professores que trabalham nessa etapa e contexto educacional, assim como pesquisar a existência de formações continuadas voltadas para preparar os professores para realizarem adaptações no currículo.

Como enfatizado anteriormente, o mapeamento da literatura existente sobre o tema é essencial para o desenvolvimento da pesquisa. A revisão da literatura oferece uma base sólida e uma compreensão mais ampla do tema, sendo um processo indispensável em qualquer investigação. Com isso em mente, organizei o mapeamento em três principais etapas: no primeiro momento, defino, justifico e apresento o tema; no segundo, exponho os dados construídos e descrevo todo o percurso metodológico; e, no terceiro momento, apresento os resultados obtidos e as considerações finais da pesquisa.

Os resultados do mapeamento são trabalhos que se enquadram no

período de 10 anos – 2012 a 2021. O recorte temporal foi aplicado devido ao grande número de trabalhos que surgiram na busca inicial, contudo não atendiam ao propósito da formação continuada.

Utilizei a Base de dados da Plataforma Periódicos Capes/Catálogo de Teses e Dissertações. Fiz inicialmente, o levantamento das quantidades de pesquisas existentes na base, após esse levantamento, fiz a leitura e análise da literatura encontrada, onde defini, utilizando critérios pré-definidos de inclusão e exclusão, que serão apresentados a seguir, o que era relevante para o estudo e o que seria descartado. Nesse sentido, caracterizamos a metodologia adotada no mapeamento como de cunho quanti-qualitativo. A partir de então, o mapeamento procurou responder a seguinte questão: Onde e como estão acontecendo as pesquisas sobre formação continuada, realizadas na perspectiva da formação de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação do/no Campo?

Com o objetivo de responder à questão levantada anteriormente, realizei um mapeamento sistemático da literatura acadêmica, buscando compreender como e onde estão sendo conduzidas as pesquisas sobre formação continuada, especificamente voltadas para a formação de professores para as adaptações curriculares que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação do/no Campo.

A pesquisa do mapeamento, foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD – Capes) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PP-Capes). A escolha dessa base de dados se deu pela elevada quantidade de trabalhos e o alto grau de abrangência.

Inicialmente a busca foi realizada para obter os dados sobre pesquisas relacionadas a formação continuada para a educação do campo de forma geral. Ao iniciar o levantamento dos dados com os descritores: “educação do campo e formação continuada de professores”, a base localizou em número expressivo de pesquisas, totalizando 15.745 trabalhos, sendo 11.265 dissertações de mestrado e 3.759 teses de doutorado, na CTD – Capes e, 4.517 artigos no PP – Capes, o que suscitou a necessidade de um recorte temporal, ficando definido o período de 10 anos – 2012 a 2021.

Utilizei os operadores booleanos⁵ (OR e AND), assim como as *strings* de busca para direcionar e restringir os resultados. Utilizei também parênteses e aspas, combinados com os descritores: educação, campo, formação, continuada, professor, anos, iniciais, ensino e fundamental. Na segunda busca com as *strings* – Educação do Campo AND Formação Continuada de Professores – encontramos 886 artigos e 1427 teses e dissertações. Na terceira busca acrescentamos as palavras-chave entre parênteses - anos iniciais, e, ensino fundamental - formando o *string* - (Educação do Campo) AND (Formação Continuada de professores) AND (Anos Iniciais) OR (Ensino Fundamental) reduzindo os resultados para 701 artigos e 873 teses e dissertações. Finalmente, na quarta busca, com os descritores - (“Educação do campo”) AND (“Formação continuada de professores”) AND (“Anos Iniciais”) OR (“Ensino Fundamental”), entre aspas e parênteses reduzimos os trabalhos para 26 artigos e 22 teses e dissertações. Refinei a busca marcando a área do conhecimento “educação” da própria base. E assim, foram obtidos os resultados apresentados na tabela 1, finalizando a primeira etapa da pesquisa.

Tabela 1 – Resultados Iniciais – Seleção por descritores

ID	Palavras chave	Artigos	Teses e dissertações
1 ^a	Educação do Campo AND Formação de Professores	4.517	15.745
2 ^a	Educação do Campo AND Formação Continuada de Professores	886	1.427
3 ^a	(Educação do Campo) AND (Formação Continuada de professores) AND (Anos Iniciais) OR (Ensino Fundamental)	701	873
4 ^a	(“Educação do campo”) AND (“Formação continuada de professores”) AND (“Anos Iniciais”) OR (“Ensino Fundamental”)	26	22

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A partir destes números, foram realizadas triagens aplicando os

⁵ Operadores Booleanos são operadores lógicos utilizados na área da tecnologia e da ciência da informação para fazer consultas em base de dados.

seguintes critérios de inclusão/exclusão: análise dos títulos; análise dos resumos; trabalhos duplicados; trabalhos não disponíveis; leitura dos trabalhos completos. Na triagem 1, foram excluídos 13 trabalhos pelo título, na triagem 2 foram excluídos 6 trabalhos após leitura e análise dos resumos; na triagem 3, saíram 4 estudos pois os textos completos encontram-se indisponíveis na plataforma; excluído também 3 textos duplicados na triagem 4; e, 3 trabalhos excluídos após a leitura e análise do corpo da pesquisa, pois não se adequavam na temática da formação de professores para a educação do/no campo.

Cabe ressaltar que alguns títulos foram descartados por serem anteriores a plataforma Sucupira, não estando, portanto, disponíveis para leitura. Selecionados, por atender a proposta deste estudo 9 artigos e 10 Teses e Dissertações. Após a leitura e análise dos 19 textos selecionados, identificamos quatro categorias de temáticas relacionadas à pesquisa sobre formação de professores que exercem a docência em escolas do Campo, e seus respectivos autores, listados na tabela 2.

Tabela 2 – Categorias relacionadas ao objeto de estudo pesquisa

GRUPO	QTD	TIPO	DESCRIÇÃO	AUTORES
G1	4	História, Análises dos Movimentos Sociais e Princípios Norteadores da Educação do Campo	Pesquisas que trazem a história da Educação do Campo, enfatizando as lutas sociais, a evolução da legislação que a norteia e as Políticas públicas implementadas ao longo do tempo para a conquista dessa modalidade de ensino.	Calisto (2015) Carvalho (2015) Marcoccia (2015) Silvério & Isobe (2020)
G2	8	Formação Continuada de Professores com foco em uma escola/localidade específica do campo	Estudos que elegem uma localidade, comunidade, escola específica para realizar suas pesquisas, geralmente indicam uma cidade/Estado.	Santos, Lunardi, Farias & Ramos (2019) Siva & Medeiros (2021) Degrande & Gomes (2021) Ventura (2015) Costa & Batista (2019) Carneiro (2013) Nickel (2016) Lima (2013)

G3	5	Análise de programas governamentais de formação continuada de professores	Descrevem e analisam a Formação continuada de professores de escolas do campo a partir de programas como Formacampo, Pnaic, Escola da Terra, etc.	Cajaiba, Santos e Brito (2022) Bezerra (2017) Melo (2018) Costa (2013) Adelino (2018)
G4	2	Convênios Universidades - Municípios para propiciar formação continuada a professores de escolas do campo	Pesquisas que procuram oferecer formação continuada a partir de programas que viabilizam a discussão sobre as necessidades formativas dos professores do campo, através dos convênios firmados entre as redes de ensino municipais e as Universidades.	Fontana (2015) Genaro, Mendes & Chelotti (2014)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No primeiro grupo, trata-se de trabalhos, que abordam as principais temáticas que envolvem a educação do/no campo trazendo seus marcos históricos, conceituando educação do/no campo, muitos trazem uma retrospectiva da legislação que a regulamenta, mas todos com o foco na formação continuada dos professores da escola do/no campo.

No segundo grupo, a pesquisa engloba a Formação Continuada de Professores com foco em uma escola/localidade específica do/no campo, são estudos que elegem uma localidade, comunidade, escola específica para realizar suas pesquisas, geralmente indicam uma cidade/Estado. É neste grupo que se insere a minha pesquisa de Mestrado, que, por sua vez, originou a necessidade deste mapeamento.

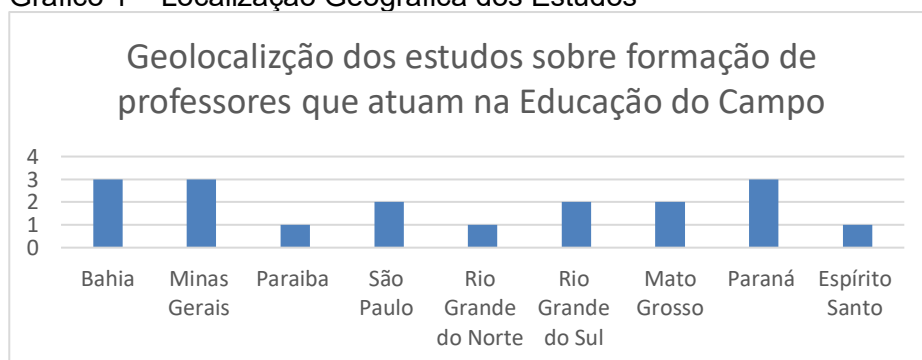
No terceiro grupo, os estudos descrevem e analisam a formação continuada de professores de escolas do/no campo a partir de programas como Formacampo, Pnaic, Escola da Terra, etc., trazendo dados de composição desses cursos, a participação do público-alvo e os impactos dessas formações na prática docente em sala de aula.

O quarto grupo, são pesquisas onde são analisados os cursos de formação continuada de professores, ofertados a partir de convênios das Universidades com os Municípios para propiciar formação continuada a professores de escolas do campo. As pesquisas nessa categoria procuram oferecer formação continuada a partir de programas que viabilizem a discussão sobre as necessidades formativas dos professores do campo, através dos

convênios firmados entre as redes de ensino municipais e as Universidades, em alguns deles analisam as potencialidades da formação a partir da pesquisa-ação.

Os quatro grupos, que formam as categorias relacionadas ao objeto de pesquisa, são constituídos de textos com abordagem qualitativa, e, encontram-se assim geolocalizados: 3 pesquisas no Estado da Bahia, 3 em Minas gerais, 1 na Paraíba, 2 em São Paulo, 1 no Rio Grande do Norte, 2 no Rio Grande do Sul, 3 no Mato Grosso, 3 no Paraná e 1 no Espírito Santo.

Gráfico 1 – Localização Geográfica dos Estudos



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Esses estudos correspondem a 0,09% das pesquisas que são realizadas sobre formação de professores que atuam em escolas do/no campo.

A partir destes resultados, iniciou-se a investigação, na mesma plataforma, sobre a formação continuada de professores para as adaptações curriculares, com o objetivo de quantificar e analisar produções acadêmicas que abordassem a formação continuada de professores do ensino fundamental – anos iniciais – em escolas campesinas, com foco em adaptações curriculares. Para tanto, os critérios de inclusão foram: ensino fundamental – anos iniciais; escola rural / educação do/no campo; Adaptações curriculares, e, formação continuada. Já os critérios de exclusão abarcaram: Ensino fundamental – anos finais; Escola urbana; Adaptações para inclusão/AEE.

Os *strings* de buscas utilizados foram: ("formação continuada" AND "educação do campo"), ("formação continuada" AND "educação do campo" AND "anos iniciais"); ("educação do campo" AND "adaptação curricular"), ("formação docente" AND "educação do campo" AND "currículo"); ("formação

de professores" AND "educação do campo" AND "adaptação curricular") ("currículo da educação do campo" AND "anos iniciais"), ("formação continuada" AND "adaptação curricular" AND "anos iniciais"). Os resultados encontrados totalizaram 208 trabalhos relacionados abaixo:

Tabela 3 – Resultado de trabalhos encontrados

String de Busca	Número de Trabalhos Encontrados
"formação continuada" AND "educação do campo"	112
"formação continuada" AND "educação do campo" AND "anos iniciais"	24
"educação do campo" AND "adaptação curricular"	21
"formação docente" AND "educação do campo" AND "currículo"	18
"formação de professores" AND "educação do campo" AND "adaptação curricular"	15
"currículo da educação do campo" AND "anos iniciais"	10
"formação continuada" AND "adaptação curricular" AND "anos iniciais"	8

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Após a aplicação dos critérios de exclusão resultaram apenas 5 trabalhos relevantes, relacionados diretamente ao tema. Os demais resultados foram excluídos por foco em contextos urbanos, outras etapas de ensino ou temas alheios (ex.: saúde, inclusão, ensino superior, etc.). Nesta busca não foi feito o mesmo recorte de tempo de 10 anos, como na primeira busca, pois o estudo sobre a formação continuada para as adaptações curriculares em escolas do campo é uma temática abordada nas pesquisas mais recentemente. Foi encontrado apenas um trabalho mais antigo, do ano de 2006. Abaixo no Quadro 1, estão os aspectos relevantes das pesquisas encontradas.

Quadro- 2 – Formação Continuada de Professores para Adaptações Curriculares na Educação do Campo (Anos Iniciais)

Autor(a)	Título	Ano	Instituição	Abrangência	Pertinência ao Tema
Naura Sthocco Silva	<i>Magistério do Nível Médio do Campo e a Formação Continuada aos Educadores dos</i>	2021	UFVJM	Formação continuada em contextos rurais	Aborda diretamente a formação de professores da educação do campo em parceria com

	<i>Assentamentos no Norte de Minas Gerais</i>				políticas públicas (Pronera).
Camila Benites Bielecki More	<i>Aspectos da Visão Profissional de Professores de Escolas do Campo Mobilizados no Processo de Formação Continuada</i>	2023	UFGD	Formação continuada; escola do campo; prática docente	Relevante para compreender como a formação continuada impacta práticas pedagógicas no campo, com ênfase em matemática.
Deise Leandra Fontana	<i>Adaptações no Ensino de Matemática: uma Análise da Prática dos Educadores do Campo</i>	2006	UFPR	Adaptações curriculares; escolas rurais	Apesar de antigo, analisa diretamente as adaptações curriculares em escolas do campo, a partir da prática dos professores.
Daniel Barbosa dos Santos	<i>Currículo da Educação do Campo no Município de Palmas-TO: Concepção e Organização Pedagógica no Ensino Fundamental</i>	2022	UFT	Organização curricular no ensino fundamental rural	Contribui para a compreensão do currículo e de possíveis adaptações no contexto das escolas do campo.
Crisley Jamile Araujo	<i>Currículo de Educação do Campo: Negociações na Perspectiva da Diferença</i>	2021	UNEB	Currículo do campo; diversidade cultural	Traz uma abordagem reflexiva sobre a adaptação curricular a partir das especificidades do campo e da diversidade social e cultural.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Apenas esses 5 trabalhos encontrados cumprem os critérios de forma relevante, integrando os dois aspectos no contexto da escola rural nos anos iniciais. As demais das produções focam isoladamente em formação continuada ou em currículo. Isso demonstra, “O silenciamento, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural, nas pesquisas sociais e educacionais, é um dado histórico que se tornava preocupante. Por que a educação da população

do campo foi esquecida?” (Arroyo, 2004, p. 08). Somente 2% das pesquisas dizem respeito as questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural. Esses dados de 20 anos atrás, demonstram o quanto as pesquisas sobre educação do campo eram irrelevantes. Atualmente, percebe-se um aumento do número de pesquisas que tratam das questões relacionadas ao ensino nas escolas campesinas, no entanto, vale ressaltar que referente ao aspecto “formação de professores”, e especialmente à “formação de professores para as adaptações curriculares”, segundo este mapeamento, e nesta plataforma que utilizei, os valores continuam insignificantes e evidenciam a importância e a necessidade de pesquisas com essa temática.

A formação continuada tem o intuito de fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e afetar positivamente as práticas desenvolvidas pelos professores. No caso da educação do/no campo, contribuindo para um ensino significativo, na medida em que promove metodologias adequadas aos povos do campo, respeitando suas especificidades, assim sendo, segundo os trabalhos analisados, alguns estudos apontam programas de formação continuada, como o Formacampo, com desdobramentos significativos, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino, pois levam em consideração que a formação do professor deve voltar-se para os aspectos do conhecimento que contextualizam as necessidades da vida campesina.

No entanto, boa parte das pesquisas revelam que a maioria dos professores não possuem formação inicial, assim como não possuem formação continuada para exercerem suas funções nas escolas do campo, de maneira que respeite as individualidades, potencialize o ensino dos conhecimentos e que valorize a vida no campo. Nesse sentido, os estudos destacam a necessidade de professores buscarem formação por conta própria, assim como, do poder público formular políticas públicas de formação para estes educadores.

Conclui-se que a pesquisa que fundamentou a busca pela compreensão sobre os estudos da atual situação das pesquisas da formação de professores que lecionam na educação do/no campo revelou um panorama preocupante e complexo. A formação inicial e continuada dos educadores do campo permanece uma lacuna significativa, impactando diretamente na qualidade do

ensino oferecido. O reconhecimento de programas como o Formacampo é positivo, mas insuficiente diante das necessidades abrangentes dos professores e das comunidades rurais.

É imperativo que haja um esforço conjunto entre as instituições de ensino superior, o poder público e as comunidades para desenvolver políticas públicas robustas e programas de formação continuada que respeitem as especificidades do contexto rural. Além disso, os próprios professores devem ser incentivados e apoiados a buscar formação contínua para melhorar suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos.

2.3 Contextualizando o recorte da pesquisa: O Ensino Fundamental – anos iniciais

A seguir apresento um breve histórico da Educação Fundamental, com o intuito de contextualizar o recorte temporal da pesquisa que são os anos iniciais do Ensino fundamental. O recorte é temporal porque "anos iniciais" faz referência a um período específico dentro da trajetória educacional, ou seja, ao tempo que compreende os primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Além do recorte temporal, essa expressão também pode ter uma conotação etária, haja vista que os "anos iniciais" correspondem às fases iniciais da vida escolar das crianças no ensino fundamental, atualmente dos 6 aos 10 anos de idade. Nesta sessão também descrevo a organização do Ensino Fundamental para a Rede de Ensino da cidade de Porto Feliz.

Como demonstra o percurso histórico da educação no Brasil, o ensino fundamental passou por diversas transformações em sua estrutura e organização, refletindo a intenção de melhorar sua qualidade diante das novas demandas da sociedade que se apresentava num dado momento histórico.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 4.024/61), promulgada em 1961, estabeleceu critérios para o então chamado ensino primário. O artigo 25 desta lei, traz como principal objetivo "o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e sua integração no meio físico e social", sendo obrigatório para crianças a partir dos sete anos, com uma duração de quatro anos, que poderia ser estendida por mais dois anos.

Em 1971, a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto, mudou a

denominação de "ensino primário" para "ensino de primeiro grau". Esta lei visava promover um ensino que desenvolvesse as potencialidades do educando, permitindo sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania. A idade mínima para ingresso foi mantida, mas a duração do ensino foi ampliada para oito anos.

Com a LDB nº 9.394/96, o ensino de oito anos tornou-se obrigatório, considerado um direito do cidadão e um dever do Estado, a ser promovido em regime de colaboração com a União e os municípios. Nesse contexto, a Educação Básica passou a ter como finalidade proporcionar o desenvolvimento do educando, através de uma formação para a cidadania, qualificação para o trabalho e progressão nos estudos.

A Lei nº 11.274, que alterou artigos da LDB vigente, manteve a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, ampliando sua duração para nove anos, com ingresso dos alunos aos seis anos de idade. Dessa forma, o Ensino Fundamental tornou-se a etapa da Educação Básica com maior duração, ficando assim estruturada: compreende o período de 9 anos de estudos e é subdividido em anos iniciais – atende alunos de 6 a 10 anos de idade, constituindo-se do 1º ao 5º ano - , e anos finais – do 6º ao 9º ano, atendendo aos alunos com idade entre 11 e 13 anos.

A Educação Fundamental encontra-se dentro de uma organização maior, que juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio constituem a Educação Básica.

A Educação Básica, é organizada em três fases: 1 - Educação Infantil: ofertada para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, sendo obrigatória à partir dos 4 anos. 2 – Ensino Fundamental: já descrito anteriormente e, 3 – Ensino Médio: última fase de estudos da educação básica, tem a duração de 3 anos, voltada para os alunos com idades entre 14 e 16 anos.

Dentro desta organização, a LDB 9394 de 1996, expressa em seu artigo 22 a finalidade deste nível de ensino:

Art. 22. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Para garantir que estas finalidades realmente efetivem-se, deve-se ter como pressupostos o exposto no parágrafo único do art. 22: Parágrafo único. “São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do *caput* deste artigo”.

Dentro deste contexto da educação básica, o ensino fundamental traz especificidades, que atendam os objetivos de desenvolvimento que sejam condizentes com faixa etária atendida por essa etapa. Assim sendo, a LDB, traz nos seu artigo 32 o objetivo da educação fundamental:

Art. 32. O ensino fundamental, com duração de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A BNCC (2017 p. 58) destaca no trecho a seguir como, durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o conhecimento das crianças deve progredir através da consolidação do que já aprenderam e da expansão de suas práticas de linguagem, bem como de suas experiências estéticas e interculturais:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

Diante do exposto, e de acordo com as DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais), os objetivos desta etapa de ensino são garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento e aos elementos culturais essenciais para a vida em sociedade, bem como os benefícios de uma formação comum, independentemente da diversidade da população escolar.

Assim sendo, especificamente para os primeiros anos do Ensino Fundamental, os objetivos educacionais se concentram nos processos de desenvolvimento das diversas formas de expressão e nas aprendizagens dos conhecimentos que compõem os componentes curriculares obrigatórios, com foco na alfabetização e letramento.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BNCC, 2017 p. 59)

Compreendido o que é o ensino fundamental, a quem se destina e os objetivos traçados para essa etapa do ensino, se faz necessário também o entendimento sobre quem são os órgãos responsáveis pela garantia da sua oferta. Nesse sentido, foi recorrido novamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que dispõe sobre a oferta do ensino fundamental em diversos artigos. Alguns dos principais são: o Art. 4º que salienta o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; Já a responsabilidade pela oferta do ensino fundamental é compartilhada entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, descrita no art 8º: "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino." A LDB enfatiza a importância do regime de colaboração entre as diferentes esferas de governo para garantir a oferta do ensino fundamental, essa ideia de colaboração entre os entes federados está alinhada com o art 211 da Constituição Federal do Brasil de 1988, que diz:

I - A União deve organizar o sistema federal de ensino e o dos Territórios, além de financiar e promover a política nacional de educação; II - Os Estados e o Distrito Federal têm a responsabilidade de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; III - Os Municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil;

Contudo, a LDB enfatiza a obrigatoriedade dos municípios de priorizar a oferta da educação fundamental, mas ao mesmo tempo dá abertura para o

oferecimento das outras etapas do ensino desde que as etapas de ensino de sua responsabilidade estejam plenamente atendidas.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino apenas quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (LDB, 1996)

Os pais também tem suas responsabilidades descritas na lei quanto ao seu papel frente a educação dos filhos, essas responsabilidades estão dispostas em documentos que explicitam os direitos educacionais da criança como o Eca (Estatuto da Criança e do Adolescente), na própria CF/88 e na Lei nº 9.394/1996, a responsabilidade dos pais ou responsáveis em relação à educação fundamental dos filhos está delineada mais especificamente Art. 6º: “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.

Portanto, os pais têm a responsabilidade legal de matricular os filhos no ensino fundamental: É dever dos pais ou responsáveis garantir que seus filhos estejam matriculados na escola a partir dos quatro anos de idade, além de acompanhar a vida escolar dos filhos (LDB, 1996). Embora a LDB não detalhe explicitamente todas as formas de acompanhamento, é implícito que os pais ou responsáveis devem participar ativamente do processo educacional, o que inclui garantir a frequência e acompanhar o desempenho escolar. Além disso, a LDB incentiva a participação dos pais na comunidade escolar, promovendo uma colaboração ativa entre família e escola para o desenvolvimento educacional das crianças.

Certamente essa distribuição de responsabilidades busca assegurar uma gestão colaborativa e eficiente da educação básica, garantindo o direito à educação para todas as crianças e adolescentes do país, responsabilizando os municípios pela priorização da oferta do ensino infantil e fundamental, assim como aos pais pela matrícula e frequência.

A Rede de Ensino da cidade de Porto Feliz se configura e é organizada para atender prioritariamente a educação fundamental, como preconiza a lei⁶, mas oferta também a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos sob orientação da Secretaria Municipal de Educação, que por sua vez pertence e é supervisionada pela Diretoria de Ensino de Itú.

A Secretaria de Educação recorre, para um bom atendimento dos alunos ao auxílio do setor de Coordenação Técnica da Educação Infantil, do setor de Coordenação Técnica da Educação Fundamental, conta também com o apoio de outro setor importante para o ensino inclusivo que é a Coordenação Técnica de Atendimento Escolar Especializado. Esses setores são responsáveis pela coordenação, elaboração e acompanhamento de todas as ações e tomadas de decisões que envolvem o processo de ensino aprendizagem. O setor Técnico de AEE é responsável entre outras atividades, pelo acolhimento, análise e encaminhamentos da documentação das crianças com laudos, providenciando o acompanhante, quando necessário em atendimento ao que preconiza a lei para a efetivação do direito ao ensino da criança com deficiência. Além desses setores, a Secretaria de Educação conta com profissionais especializados que formam o Núcleo Pedagógico, esses profissionais são responsáveis pelo suporte pedagógico aos professores da rede, orientando-os e ofertando formações continuadas.

A Secretaria Municipal de Educação de Porto Feliz dispõe dos seguintes Conselhos: Conselho Municipal de Educação (CME), Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE) e Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (CACCS-FUNDEB). Os conselhos na área da educação desempenham um papel crucial na melhoria e no desenvolvimento do sistema educacional, eles proporcionam um espaço para a participação de diferentes segmentos da sociedade, incluindo pais, professores, estudantes e membros da comunidade. Essa participação garante que diversas vozes e perspectivas sejam consideradas na formulação de

⁶ LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 Art 11: Os Municípios incumbir-se-ão de: inciso V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

políticas educacionais, além disso, os conselhos atuam como órgãos de controle social, monitorando a aplicação de recursos e a implementação de políticas públicas. Eles ajudam a garantir a transparência e a eficiência na gestão educacional.

Através da análise e avaliação contínua, os conselhos contribuem para a melhoria da qualidade do ensino. Eles podem identificar necessidades, propor mudanças e acompanhar o impacto das políticas educacionais, enfim, os Conselhos ajudam a criar um sistema educacional mais participativo, transparente, eficiente e inclusivo, beneficiando toda a sociedade.

A Rede de Ensino de Porto Feliz é composta por várias instituições e serviços voltados para a educação infantil, ensino fundamental e atendimento especializado. A cidade investe continuamente em infraestrutura e tecnologia educacional, como a aquisição de tablets, notebooks, lousas digitais e equipamentos de robótica para as escolas municipais. Além disso, a prefeitura realiza reformas nas unidades escolares e fornece uniformes para aproximadamente 8 mil alunos.

Além das melhorias físicas e tecnológicas, Porto Feliz também oferece serviços especializados para crianças com necessidades especiais. Recentemente, a cidade inaugurou o Centro Infantil Especializado Municipal (CIEM) para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este centro, proporciona um ambiente integrado de educação e saúde, com apoio de uma equipe multidisciplinar composta por fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e nutricionistas.

A Rede conta com um total de 412 professores que atuam no ensino fundamental. Esses professores estão distribuídos num total de 11 escolas. Na tabela a seguir pode-se observar a quantidade de escolas, sua área de atuação e regime de atendimento.

Quadro 3 – Unidades Escolares de Ensino Fundamental

	Nome da escola	Localização	Grau de atendimento	Regime
1	EMEF Prof. Antônio de Pádua	Urbana	1º ao 9º ano	parcial
2	EMEF Prof. Aurora Machado Guimarães	Urbana	1º ao 5º ano	integral
3	EMEF Vereador Carlos Roberto de Oliveira	Urbana	5º ao 9º ano	parcial
4	EMEF Prof. Domingos de Marco	Urbana	4º ao 9º ano	parcial
5	EMEF Coronel Esmédio	Urbana	1º ao 9º ano	parcial
6	EMEF Dr. José Elias Hábice Filho	Urbana	6º ao 9º ano	integral

7	EMEF Prof. Luiza Carvalho Pires	Urbana	1º ao 5º ano	parcial
8	EMEIEF Prof. Maria Aparecida Fernandes Leite	Rural	1º ao 9º ano, EI, EM	parcial
9	EMEF Prof. Zilda Tomé de Moraes	Urbana	1º ao 5º ano	parcial
10	EMEIEF Prof. Nadyr Marchi dos Santos	Rural	1º ao 5º ano e EI	parcial
11	EMEF Prof. Vilma Fernandes Antônio	urbana	1º ao 9º ano	parcial

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Como observa-se na tabela, a Rede de Ensino de Porto Feliz é atendida por um total de 11 escolas de Ensino Fundamental. Deste total, 5 escolas ofertam ensino do 1º ao 9º ano atendendo aos anos iniciais e finais do ensino fundamental; 3 escolas atendem exclusivamente aos iniciais – 1º ao 5º ano, enquanto 2 escolas atendem parcialmente os anos iniciais e integralmente os anos finais: a EMEF Vereador Carlos Roberto de Oliveira que recebe crianças do 5º ao 9º ano, e, a EMEF Dr. José Elias Hábice Filho, que atende apenas os anos finais, ofertando ensino do 6º ao 9º ano, em regime de tempo integral. A Emef Professora Luiza de Carvalho Pires, além do ensino de 1º ao 5º ano também oferece supletivo de ensino Fundamental. Já a Emef Maria Aparecida Fernandes Leite atende também o Ensino Infantil obrigatório dos 4 aos 5 anos. Deste total de escolas apenas duas encontram-se localizadas na zona rural.

A pesquisa realizou-se em uma Escola Municipal dessa Rede, localizada na zona rural do município de Porto Feliz, interior de São Paulo, distante da capital aproximadamente 118 km, com uma população de 56.497 pessoas, distribuídas em um território de 556,706 km², sendo apenas 22,06 km² correspondentes a área urbanizada¹. A área rural do território de Porto Feliz é constituída por 534,646 Km².

A referida escola campestre é considerada a maior escola localizada no campo do estado de São Paulo, atende alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, perfazendo um total de 693 alunos distribuídos em 16 salas de aula. 97,7% desses alunos, moram na zona rural. Principais bairros rurais atendidos pela escola: Bom Retiro, Avecuia do Alto, Carvalho, Tabarro, Colônia Rodrigo e Silva, Porungal (Poertela), Gramadinho, Indaiatuba, Itaqui, Engenho Velho e Gramado. Trata-se de uma quantidade significativa de crianças atendidas por essa modalidade de ensino nessa região.

Diante do exposto, esta pesquisa insere-se precisamente dentro do Ensino Fundamental anos iniciais. A escolha pelo recorte do ensino

fundamental, especialmente nos anos iniciais, se deu, pois como constatamos durante toda a explanação inicial, esta etapa do ensino desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças e na construção de uma base sólida para sua educação futura. Segundo Libâneo (2004, p. 54):

O ensino fundamental é a base da formação educacional, pois é nesse nível que se consolidam os fundamentos da aprendizagem, os valores, as atitudes e as habilidades básicas que serão essenciais para a continuidade dos estudos e para a vida em sociedade.

Assim sendo, a importância dessa fase educativa pode ser destacada em vários aspectos, a saber: nos primeiros anos escolares, as crianças desenvolvem habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, que são essenciais para o aprendizado em fases posteriores. Esse período é crucial para a construção de capacidades cognitivas fundamentais. Libâneo (2013, p. 89) destaca que:

Os anos iniciais do ensino fundamental são decisivos para a formação das bases cognitivas, afetivas e sociais das crianças. É nesse período que se estruturam os fundamentos da alfabetização, do letramento e das operações matemáticas básicas, essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo.

As interações sociais na escola ajudam as crianças a desenvolverem competências emocionais e sociais, como empatia, cooperação, resolução de conflitos e respeito pelas diferenças. Essas habilidades são importantes para a vida em sociedade.

Os anos iniciais do ensino fundamental são vitais para a formação de hábitos de estudo, disciplina e responsabilidade. As crianças aprendem a importância da assiduidade, da pontualidade e do compromisso com suas tarefas escolares. Nessa fase, é importante estimular a curiosidade natural das crianças, incentivando a exploração, a investigação e a criatividade. Um ambiente educativo rico e variado pode promover um amor pelo aprendizado que perdurará por toda a vida.

Os primeiros anos escolares são um momento oportuno para identificar e atender as necessidades especiais de aprendizagem. A intervenção precoce pode fazer uma diferença significativa no desenvolvimento acadêmico e pessoal das crianças. A educação nos anos iniciais é fundamental para garantir que todas as crianças tenham acesso às mesmas oportunidades de

aprendizado, independentemente de seu contexto socioeconômico. Isso também contribui para a redução das desigualdades educacionais e sociais, como já observado durante toda a leitura deste trabalho, essencial para as crianças do campo.

A importância dos anos iniciais do ensino fundamental é reconhecida por educadores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais, que enfatizam a necessidade de investimentos e esforços contínuos para garantir uma educação de qualidade desde os primeiros anos escolares.

Portanto, os estudos mostram que uma educação de qualidade nos primeiros anos escolares é um forte indicador de sucesso acadêmico e profissional futuro. As crianças que recebem uma boa educação inicial têm maior probabilidade de continuar seus estudos e alcançar melhores resultados.

No contexto da educação do/no campo, esse direcionamento assume contornos específicos, exigindo do professor a capacidade de adaptar o currículo às realidades e aos saberes das comunidades rurais. Isso demanda uma formação docente que contemple não apenas os fundamentos teóricos e pedagógicos, mas também conhecimentos socioculturais e territoriais que permitam reconhecer e valorizar os modos de vida do campo. As adaptações curriculares, nesse sentido, não podem se limitar à reprodução das diretrizes oficiais, mas devem ser mediadas por professores que compreendam as singularidades dos sujeitos do campo e saibam integrá-las aos conteúdos escolares. Assim, torna-se essencial investir em processos formativos que preparem os educadores para realizar essas mediações com sensibilidade, criticidade e compromisso com uma educação contextualizada e emancipadora.

CAPÍTULO 3 – A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO, O CURRÍCULO E O CONCEITO DE PERCEPÇÃO

Este capítulo se dedica a explorar e fundamentar a intrínseca relação entre a Educação do/no Campo e o Ensino Fundamental, com um olhar atento para a trajetória de construção do conceito de Educação do/no Campo, para as adaptações curriculares e a compreensão do conceito de percepção. A escolha por aprofundar esses temas se justifica pela necessidade de compreender como as políticas e práticas educacionais se materializam no contexto rural, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Acredito que a análise das percepções dos professores, que atuam diretamente nesse cenário, é fundamental para identificar desafios e potencialidades, e assim, contribuir para a construção de uma educação mais justa e adequada às especificidades do campo.

3.1 A trajetória de construção do conceito de educação do/no campo

Dentro deste percurso considere como importantes todos os documentos que de alguma forma contribuíram para a efetivação do direito à educação do/no campo, seja a lei que o institui, sejam os pareceres, os decretos e/ou as resoluções que trazem contextos ou regulamentam os procedimentos que devem ser implementados para a efetivação da lei.

Um parecer, por exemplo, é um documento formal que apresenta uma análise técnica e fundamentada sobre um determinado assunto, geralmente elaborado por um especialista ou uma autoridade no tema. As principais funções de um parecer incluem: informar e esclarecer, orientar tomadas de decisões, justificar a viabilidade ou a necessidade de uma ação ou decisão, fornecendo argumentos e evidências que sustentem determinada posição ou recomendação, o parecer também avalia e demonstra o diagnóstico de uma realidade, e finalmente, registra formalmente a análise e as conclusões sobre um tema específico, criando um documento que possa ser consultado posteriormente para fins de controle, auditoria ou histórico.

Nesse sentido, os pareceres aqui apresentados são documentos relevantes, pois trazem o contexto da realidade pela qual a educação do/no

campo se constituiu ao longo da história, trazendo tanto o olhar criterioso dos pareceristas técnicos da educação, quanto os relatos das necessidades advindas das consultas públicas aplicadas pelos órgãos responsáveis sobre o cenário da educação do/no campo naquele momento em que houve a consulta pública. Portanto, os pareceres fundamentam assim os procedimentos e ações futuras. Portanto, esses documentos são essenciais para a administração pública, pois detalham e operacionalizam a aplicação das leis, garantindo que as normas sejam aplicadas de forma uniforme e coerente. Portarias, decretos, resoluções, pareceres são considerados documentos infralegais. Segundo Alves (2024), os documentos infralegais possuem grande relevância para a aplicação das leis:

Essas normas são emitidas por autoridades administrativas para tratar de questões internas, disciplinar procedimentos e regulamentar assuntos específicos dentro de suas esferas de competência. Assim como decretos e regulamentos, essas normas infralegais estão hierarquicamente abaixo das leis ordinárias, complementares e da Constituição. Elas não criam direitos, mas fornecem orientações e normatizações em âmbitos mais restritos e específicos para aplicação de Direitos criados anteriormente na legislação.

Dentro do contexto, da construção da educação do/no campo, estes documentos infralegais vem normatizar, complementar, regulamentar ou detalhar a aplicação das leis, garantindo que o direito a educação chegue a todos os povos que habitam o campo. Vale lembrar que apesar de terem força normativa, esses documentos não podem contrariar ou modificar o que está estabelecido na legislação superior.

Entendo que para compreender melhor esse percurso, temos que adentrar um pouco na história da educação rural no Brasil que é nitidamente marcada por desigualdades, desafios, e algumas sensíveis mudanças e avanços ao longo do tempo. Desde o período colonial, a educação no Brasil esteve fortemente ligada à realidade rural, devido à predominância da economia agrária.

Sabidamente, durante o período colonial, a educação era voltada principalmente para a elite, com oportunidades quase nulas para as classes mais baixas, em especial para os habitantes das áreas rurais. Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil em 1808, houve um impulso inicial para

a criação de escolas primárias, mas ainda com acesso limitado às áreas rurais.

No final do século XIX e início do século XX, houve um esforço para expandir a educação rural no Brasil, com a criação de escolas rurais e a implementação de políticas educacionais específicas para as populações rurais, no entanto, essas políticas não visavam ao atendimento das necessidades das populações camponesas, elas tinham como prioridade conter o fluxo migratório do campo para as cidades. A elite brasileira preocupada com o inchamento das cidades e o aumento das favelas buscaram apoio junto aos órgãos responsáveis pela educação e reivindicaram providências para reverter essa situação, sendo prontamente atendidos como demonstra os documentos oficiais da época:

Na década de 60, a fim atender os interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da EDUCAÇÃO Nacional de 1961, em seu artigo 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais (Ministério da Educação, 2007).

Nesse sentido houve a criação das Escolas de Agricultura e Horticultura, que visavam formar mão de obra para o trabalho agrícola. Durante o governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, houve uma “suposta” maior preocupação com a educação rural, com a criação de instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e a Fundação de Assistência ao Trabalhador Rural (FUNRURAL), que visavam promover a educação e o bem-estar dos trabalhadores do campo. As propostas educativas, marcadamente “urbanocêntricas”, tinham como pano de fundo a transformação do homem do campo e do meio rural, vistos como empecilhos para o progresso e desenvolvimento do país.

Na década de 1960, com o movimento da Educação Nova, houve uma renovação nos métodos de ensino, porém a educação rural permanece em segundo plano, verifica-se investimentos na educação tecnicista voltada para a formação de trabalhadores que atendessem as demandas de desenvolvimento industrial do país e as expectativas do modelo econômico capitalista.

Ao longo das décadas seguintes percebe-se uma maior visibilidade para a educação rural, no entanto, as melhorias propostas pelo Estado não passavam de afirmação do modelo urbano de sociedade, levando a deslegitimação da cultura camponesa e ao desrespeito às peculiaridades da vida e dos saberes dos povos do campo. Um exemplo dessa empreitada foi a criação em 1952 da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que segundo Freitas (2011), cumpria o papel de desvalorização da cultura e do homem/mulher rural, promovendo uma intensa migração dos povos camponeses para as cidades, em busca de uma suposta vida “melhor”. Os moradores das áreas rurais que permaneciam em suas terras enfrentavam dificuldades para o acesso à educação como a falta de infraestrutura, a distância entre as moradias e as escolas, o ensino pedagogicamente deficiente, etc.

A educação rural surge, portanto, de acordo com Isobe e Silvério (2020), “fundamentada numa concepção de superação do/a camponês/a, de seus costumes em comuns, de suas histórias, memórias e culturas, negando-lhes o direito as suas identidades, à sua diversidade de pensamento, de ser, trabalhar e viver”.

Essa concepção de educação rural, moldada historicamente por uma perspectiva assimilacionista e urbanocêntrica, contribuiu para a marginalização dos sujeitos do campo e a negação sistemática de suas identidades, saberes e modos de vida. Ao reduzir a diversidade camponesa a um modelo homogêneo de escolarização voltado à adaptação ao meio urbano e à lógica produtivista, o Estado reforçou as desigualdades sociais e culturais já existentes. Contudo, essa realidade não permaneceu sem contestação. Em meio a esse processo excludente, começaram a emergir vozes dissidentes que passaram a reivindicar uma educação coerente com as realidades do campo, dando início à organização de movimentos sociais que questionavam a hegemonia do modelo educacional imposto e buscavam construir alternativas fundamentadas nas experiências concretas dos povos do campo.

Paralelamente a essa realidade da educação rural os movimentos sociais por uma Educação do Campo trilhavam seus primeiros passos. Isobe e Silverio (2020) relatam:

Nesse processo histórico é possível identificar que o movimento

social pela Educação do Campo tem sua origem em meados da segunda metade do século XX com a organização de lutas no campo, por exemplo, do movimento das Ligas Camponesas nos anos 1950, que reivindicava a reforma agrária iniciando uma prática pedagógica importante, compartilhada por outros relevantes movimentos sociais e com grande influência de religiosos ligados a Igreja Católica na sua vertente libertadora e próxima aos pobres, conforme direcionava o Concílio Vaticano II, bem como ligados aos partidos de esquerda e sindicatos dos trabalhadores rurais. São portanto, forças políticas que tinham propostas educativas para o campo e emergidas das experiências de vida nele. (Isobe; Silvério, 2020, p. 07)

Nesse contexto, temos de um lado uma Educação Rural voltada para atendimento de demandas sociais elitizadas, que possui como uma de suas principais características a invisibilização dos povos camponeses, e de outro, o nascimento de movimentos sociais, forças de lutas contrárias a essas ideias, cujo principal objetivo é resgatar o direito desses povos a um tratamento igualitário, a uma educação de qualidade e conseqüentemente resgatar a sua identidade e saberes, valorizando assim, a sua história e sua cultura.

Nessa perspectiva, Educação Rural e Educação do Campo são conceitos que denotam realidades diferentes. A Educação do Campo traz a ideia de superação da dicotomia entre campo x cidade imposta pela Educação Rural, assim como busca a valorização de todos os povos do campo. Kolling e Molina (1999), Caldart (2000) citados por Oliveira e Campos (2021) ressaltam:

Foi exatamente isso que produziu a diferenciação da *Educação do Campo* da histórica *Educação Rural*: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural.

A Educação do Campo ganha força a partir dos anos 1980, que juntamente com outros grupos, primam pela consolidação do direito a universalização da educação garantido a todos na Constituição Brasileira. Nas décadas seguintes houve um avanço significativo para a educação do Campo. A realização de Encontros de Pesquisadores, Seminários e Conferências em Universidades brasileiras, com a participação de órgãos importantes como a Unesco, a CNBB, entre outros, trazem visibilidade a causa, dando início a

formulação de estudos e a criação de leis que, como vimos na introdução deste trabalho, corroboraram para a consolidação do conceito de Educação do/no Campo, assim como para a efetivação dos direitos dos povos do campo.

Inicialmente chamada de Educação Básica do campo, reformulada após discussões de cunho conceituais e considerando os objetivos de formação do sujeito do campo como integral, passa a ser denominada Educação do Campo. De acordo com Caldart (2000), o termo *rural* foi substituído por *campo*, a partir de discussões realizadas na I Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em 1998 e tem como base:

Utilizar-se a expressão *campo*, e não mais a usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que tentam garantir a sobrevivência desse trabalho.

Também houve avanços significativos, como a expansão do acesso à educação do/no campo, a implementação de políticas de incentivo à permanência dos estudantes na escola e o reconhecimento da importância da educação no meio rural para o desenvolvimento do país.

Assim sendo, da perspectiva da legislação, compreende-se educação, escola e populações do campo da seguinte forma:

Segundo a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, de 28 de Abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, a “Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio” é uma modalidade da educação que ocorre em espaços rurais, em suas mais variadas formas de produção de vida e visa atender as populações identificadas como “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (Brasil, Mec, 2012, p. 53).

O Decreto 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, tem como objetivo ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo e define escolas do campo e populações do campo como sendo:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:
I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (Brasil, Casa Civil, 2010, p.1)

Portanto, em relação a Educação do/no Campo a LDB traz em seu artigo 28, algumas considerações sobre como deve ser a oferta desta modalidade:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Dentre os termos utilizados, destacam-se *adaptações* e *adequações*, aplicados tanto aos aspectos curriculares quanto metodológicos. A presença dessas expressões no texto legal evidencia a exigência de que os sistemas de ensino assumam a responsabilidade de moldar a oferta educativa às especificidades do meio rural.

Sob uma perspectiva conceitual, é pertinente estabelecer uma distinção entre os termos mencionados. *Adaptação* pode ser compreendida como o processo de modificação de elementos já existentes, de modo a torná-los mais compatíveis com determinada realidade. No contexto da Educação do Campo, isso implica, por exemplo, adaptar conteúdos e práticas pedagógicas originalmente concebidos para contextos urbanos, para que façam sentido na vivência cotidiana dos sujeitos do campo. Por sua vez, *adequação* refere-se ao ajustamento mais profundo e estrutural das práticas educativas, de forma que estas estejam plenamente coerentes com as condições concretas, culturais, sociais e econômicas das populações rurais. Trata-se, portanto, de uma conformação mais abrangente e substancial às especificidades locais.

A LDB, ao empregar ambos os conceitos, propõe não apenas a flexibilização do modelo escolar urbano, mas a construção de uma proposta

pedagógica que respeite e valorize as dinâmicas próprias da vida no campo. Essa diretriz inclui, por exemplo, a reorganização do calendário escolar conforme os ciclos agrícolas e as condições climáticas, bem como a inserção de saberes e práticas tradicionais da comunidade rural nos processos educativos. Em suma, a legislação aponta para a necessidade de um projeto educacional que não apenas se adapte, mas que se adeque verdadeiramente à realidade do campo, reconhecendo-a como legítima e portadora de saberes próprios.

No entanto, o ensino é ministrado pelos professores. Esses professores estão preparados, eles têm formação para realizarem essas adaptações curriculares? A lei prevê políticas de formação para os professores do campo, o decreto 7.352, em seu artigo 2º, inciso III, propõe como princípio: “III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento das especificidades das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo.”

Ainda no referido decreto temos no artigo 5º, parágrafos 1º, 2º e 3º:

Art. 5º - A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam as especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Entretanto, como relatado inicialmente, a literatura nos diz que a educação no Brasil sempre foi pensada a partir de paradigmas urbanos (Arroyo 2007), ficando a educação dos sujeitos do campo a cargo de um sistema educacional preparado para atender demandas especificamente urbanas, que

não levavam em consideração as especificidades do campo, nos seus aspectos sociais, políticos, culturais, ambientais, entre outros.

Atualmente esse debate tem se acirrado e ganhado importância no meio acadêmico e político. Novos conceitos sobre educação do/no campo estão sendo formulados baseando-se na realidade em que o homem do campo está inserido, sucumbindo assim, a ideia de superioridade do urbano. No anseio de construir uma educação do/no campo, voltada para formar um cidadão que seja capaz de reconhecer-se como parte do mundo e da natureza, para que possa então, atuar e transformar as suas condições sociais. Para Mançano (2004), o homem tem o direito de pensar o mundo a partir de sua realidade, segundo ele:

Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado, leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

Sendo assim, a formação continuada dos professores é um dos aspectos mais importantes quando se trata de educação, contudo, ao nos referirmos a educação do/no campo, essa importância tem seu significado ampliando, pois, um professor que atua de forma despreparada e fora de contexto, corre o risco de inverter os resultados do seu propósito maior que é a formação integral do ser humano, colaborando para a própria desconstrução de identidades e culturas. Nesse sentido, o educador tem papel significativo em todo o processo educacional, e em se falando de educação do/no campo, segundo Arroyo (2007), o profissional não preparado constitui parte da desconstrução da cultura do campo: “A falta de políticas específicas de formação de educadores e educadoras e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo”.

Diante do exposto, é possível afirmar que a trajetória de construção da Educação do/no Campo é marcada por um processo histórico complexo, permeado por desigualdades estruturais, disputas políticas e avanços significativos impulsionados, sobretudo, pela atuação dos movimentos sociais. Esse percurso resultou na formulação de uma concepção de educação que busca romper com a lógica urbanocêntrica e com a negação histórica dos

saberes, práticas e modos de vida dos povos do campo. A consolidação dessa modalidade educacional como um direito implica não apenas o reconhecimento legal, mas também a efetiva implementação de políticas públicas que assegurem sua concretização, como aquelas voltadas à formação docente, à organização das escolas e, especialmente, à construção de propostas curriculares coerentes com as realidades e especificidades das populações rurais. Assim, o debate sobre o currículo assume centralidade na discussão que se segue, pois é por meio dele que se expressam, de forma concreta, os princípios, objetivos e intencionalidades da Educação do/no Campo. Analisar o currículo, portanto, é essencial para compreender como os marcos legais e as conquistas históricas se materializam no cotidiano das práticas escolares, possibilitando — ou não — a valorização da identidade camponesa, o fortalecimento de sua cultura e a promoção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

3.2 Considerações a respeito do Currículo

Com o intuito de fazer breves considerações a respeito do currículo escolar, proporcionando assim uma clareza na compreensão do conceito para que entendamos o que são as adaptações curriculares e onde elas devem ser aplicadas. Para tanto, priorizei as ideias preconizadas por Sacristán (2020), Lopes & Macedo (2011). A escolha dos autores se deu pelas suas notáveis contribuições para o campo da Educação e sobretudo para os estudos sobre currículo. Sacristán enfatiza a importância de considerar o contexto social e cultural no desenvolvimento curricular, tornando seus escritos valiosos para discussões sobre inclusão e equidade na educação, características essenciais para o currículo de uma escola no campo. Lopes & Macedo, ambas realizam pesquisas significativas que fornecem dados concretos e análises detalhadas sobre a implementação e os efeitos de diferentes abordagens curriculares, principalmente na obra Teorias de Currículo.

A definição e a função dos currículos escolares, constitui uma temática que vem reverberando, ao longo da história da educação, problemáticas decorrentes da sua questão essencial, que diz respeito ao que ensinar e para que ensinar. Segundo Lopes e Macedo (2011), foi nos anos 1920, com o

movimento da Escola Nova que surgiu a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar, e ainda segundo elas, muitos autores consideram este, um marco inicial para os estudos curriculares no Brasil.

Nesse sentido, buscando responder a essa problemática muitos estudiosos elaboraram conceitos, alguns esboçaram concepções complexas, outros propuseram ideias mais simples a respeito do que seria esse currículo. Para Sacristán (2020), “currículo é aquilo que o aluno estuda”, um conceito simples, no entanto, revela-se complexo na medida em que é esmiuçado, desvelado, evidenciadas suas origens e implicações. Definir o que o aluno estuda, selecionar entre uma incalculável gama de conhecimentos, aqueles conhecimentos que farão parte desse repertório, portanto, aparenta, mas não é uma tarefa fácil, e não é simples também.

Observando a questão de ensino e aprendizagem, podemos considerar que o currículo é um ponto de partida, pois dele saem os ensinamentos que foram escolhidos e de que os homens necessitam para ter acesso a uma formação que os tornem capazes de interagir na sociedade e no mundo do trabalho. Indubitavelmente, há uma considerável quantidade de pressupostos conceituais que perpassam a construção de um currículo, assim como da escolha dos conhecimentos que farão parte dele. Esses pressupostos advindos de intencionalidades sociais, econômicas e ideológicas em evidência no momento histórico em que ocorre a construção e implementação deste currículo, demonstra sua face complexa.

Nessa perspectiva, compreende-se que não há currículo que não esteja intrinsecamente contextualizado e influenciado pelos interesses ideológicos da época em que é definido, segundo Sacristán (2020, p. 17):

Os currículos são a expressão do equilíbrio dos interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.

Ou seja, não existe currículo neutro, eles refletem os fins educacionais que atenderão certas circunstâncias históricas, e na sociedade atual, mais precisamente, atende aos interesses capitalistas de um mercado de economia neoliberal.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é

uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (Sacristán, 2020, p. 17).

Como vimos, cada época histórica tem sua organização social e cultural e evidenciam suas prioridades e valores que moldam o conteúdo e o foco do currículo escolar. Na trajetória de construção de uma teorização sobre os conteúdos que farão parte do currículo, pode-se destacar alguns pontos como relevantes. Segundo Lopes e Macedo (2011), durante a segunda metade do século XIX a importância dos conteúdos curriculares concentrava-se na utilidade que os conhecimentos tinham para o desenvolvimento de determinadas faculdades mentais.

A partir do movimento da Escola Nova essa visão de desenvolvimento de faculdades mentais cede lugar à questão da utilidade do conhecimento. “Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis” Lopes e Macedo (2011 p. 21).

A partir de 1910, com o processo de industrialização, o currículo passa a ser visto como possibilitador do aumento da escolarização demandada pela nova fase de organização industrial da sociedade. Na sequência percebe-se um currículo estruturalmente científico, Lopes e Macedo (2011) cujo objetivo é preparar os alunos para a vida econômica. Essa fase conhecida como eficientismo, deixa de lado a preocupação com os conteúdos que devem ser ensinados e se concentra no estudo mais prático possível que forneça conhecimento em uma determinada área.

O contraponto do eficientismo é o progressismo, que traz a construção de um currículo capaz de superar as desigualdades sociais, seu principal expoente é John Dewey. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 23):

O foco central do currículo para Dewey, está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidades e estimulem sua criatividade. O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos- assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação – deixam de ser o foco da formulação curricular,

tornando-se uma fonte através da qual os alunos podem resolver os problemas que o social lhes coloca.

Ainda, de acordo com a trajetória do currículo, trazida por Lopes e Macedo (2011), Tyler surge em 1949, trazendo um modelo curricular que iria perpassar 20 anos de influência em organização de conteúdos curriculares. Sua principal contribuição diz respeito à vinculação que ele faz do currículo à avaliação.

O modelo de Tyler, é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e, avaliação do currículo. (Lopes e Macedo, 2011, p. 25).

Com o avanço da tecnologia, há discussões sobre como integrar efetivamente a tecnologia ao currículo escolar. Isso inclui debates sobre o uso de dispositivos eletrônicos, mídias digitais e recursos online para melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos.

Nas últimas décadas, nota-se a introdução no currículo, de elementos voltados à equidade e diversidade. Essas discussões sobre equidade e diversidade no currículo abordam questões como representação adequada de diferentes grupos étnicos, culturais, sociais e de gênero, bem como a inclusão de perspectivas diversas em todas as áreas do conhecimento.

Assim sendo, os debates refletem diferentes visões sobre os objetivos da educação e quais conhecimentos são considerados mais valiosos para os alunos, definindo-se assim novos conceitos de currículo, Lopes e Macedo (2011, p. 19) afirma que:

A cada “nova definição”, não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A nova definição se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação as definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas.

Apesar dessa variedade de conceitos e formas de organização apresentadas pelos autores citados acima para o termo currículo, há, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 19):

Um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo.

Com o intuito de reorganizar o conhecimento disponibilizado nos currículos escolares, o governo, a partir dos órgãos responsáveis pela educação, elabora em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consiste em um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo de sua trajetória na educação básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A BNCC traz, possibilidades de adaptações curriculares para as escolas do campo, na medida em que estabelece que fica a critério das redes de ensino organizar a parte diversificada do seu currículo.

Ela foi criada com o objetivo de promover maior equidade e qualidade na educação brasileira, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação básica de qualidade, independentemente de onde vivam ou estudem. A BNCC serve como referência para a elaboração dos currículos das escolas, orientando os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem em todo o país.

Trata-se de um documento normativo, com força de lei, que trouxe a configuração de um currículo híbrido – parte comum e parte diversificada – a parte comum deve ser adotada em todas as escolas do país e os conteúdos estão dispostos na BNCC, assim como as habilidades e competências que devem ser alcançadas; a parte diversificada fica a critério dos sistemas/redes de ensino, composta por conteúdos que atendam as especificidades culturais, regionais e locais, dos alunos, de responsabilidade dos Estados e Municípios.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BNCC, 2017, p. 08)

Nessa reconfiguração curricular subjaz a ideia de uma educação transformadora, emancipadora capaz de formar o indivíduo não apenas para se integrar na sociedade, mas busca uma formação integral do ser humano.

Apesar de seu caráter normativo e de sua proposta de garantir uma base comum de direitos de aprendizagem para todos os estudantes brasileiros, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido alvo de críticas e resistências, especialmente por parte de pesquisadores e movimentos vinculados à Educação do/no Campo. Desde sua elaboração, o processo foi marcado por centralização, pouca escuta das comunidades escolares e forte influência de setores empresariais, o que comprometeu sua legitimidade entre grupos que defendem uma educação plural, contextualizada e emancipada. Para Arroyo (2017), a BNCC representa a consolidação de uma política de currículo padronizado que desconsidera as territorialidades, os saberes e as práticas das populações do campo, impondo uma lógica homogênea de ensino centrada em competências e resultados. Da mesma forma, Caldart (2016) aponta que o documento, ao definir de forma prescritiva os conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos, enfraquece as possibilidades de construção curricular participativa, articulada aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas do campo e às suas realidades sociais e culturais. Tal contexto revela que, embora a BNCC preveja uma parte diversificada destinada a atender as especificidades locais, na prática, sua implementação enfrenta sérias dificuldades. Em muitas redes de ensino, as propostas curriculares continuam subordinadas a avaliações externas como o Ideb e o Saeb, o que tensiona as práticas pedagógicas, obscurecendo o compromisso com a formação integral dos sujeitos do campo e com a valorização de suas identidades. Assim, a resistência à BNCC no contexto da Educação do Campo não é apenas técnica, mas política, pois implica defender o direito à construção de um currículo que se faça com e a partir dos territórios camponeses. A mudança do currículo em uma rede de ensino vai ao encontro da ideia de que a qualidade da educação está diretamente relacionada com o tipo de currículo adotado. Nesta perspectiva, em atendimento às normativas da BNCC, e pautada no currículo do Estado de São Paulo, a Rede de Ensino de Porto Feliz reformulou o seu currículo, assim como diversas redes de ensino em todo o país o fizeram, objetivando melhorar a qualidade do ensino.

A homologação da Portaria SECET nº 17 de 18 de dezembro de 2019 regulamenta o novo currículo municipal de Porto Feliz:

Destarte, podemos afirmar que este documento representa parte

importante dentro do processo de melhoria da qualidade da educação ao oferecer uma fundamentação consistente no que se refere à aprendizagem dos educandos, perpassando desde a produção de materiais, o desenvolvimento das atividades propostas, o direcionamento das habilidades, culminando na potencialização das competências imprescindíveis para a vivência e desenvolvimento dos estudantes na sociedade contemporânea. (CMPF, p. 06)

Dessa forma, o Currículo Municipal de Porto Feliz em vigência, contempla cinco áreas do conhecimento, dentro destas áreas estão inseridas as competências essenciais que cada educando deve dominar. Essas áreas e competências estão mencionadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Organização Curricular Municipal

Área do Conhecimento	Competência Específica da Área
LINGUAGENS	Língua Portuguesa Arte Educação Física Língua Inglesa
MATEMÁTICA	Matemática
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências
CIÊNCIAS HUMANAS	História Geografia
ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Um currículo adaptado para escolas localizadas na zona rural deve levar em consideração não apenas os padrões educacionais gerais, mas também as características únicas do ambiente rural, como a agricultura local, as tradições culturais e as necessidades socioeconômicas dos alunos e suas famílias.

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (BNCC, 2017, p. 58)

Além disso, é importante que os professores sejam formados

continuamente para que possam desenvolver práticas pedagógicas que valorizem e incorporem o conhecimento local, promovendo assim uma educação contextualizada e significativa para os estudantes do campo. “A importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades” (Sacristán, 2000, p. 16).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 1/2002, p. 27) orienta que na construção do Currículo deve-se observar:

Retoma-se aqui o entendimento de que currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo também trazem orientações específicas para assegurar uma educação adequada às realidades, saberes e modos de vida das populações do campo. Abaixo, um resumo das principais orientações curriculares presentes nas DCN'S:

Quadro 4 – Orientações curriculares das DCN's para a Educação do Campo

Eixo	Descrição
Currículo contextualizado	Considera a realidade sociocultural, econômica e ambiental do campo, valorizando saberes e práticas locais.
Flexibilidade organizacional	Permite adequações do calendário e organização modular, respeitando as dinâmicas do campo.
Interdisciplinaridade	Integra disciplinas por meio de projetos que dialoguem com o contexto do

	campo e promovam formação integral.
Formação humana integral	Visa o desenvolvimento crítico, ético, político e cultural, e não apenas técnico.
Participação da comunidade	Prevê o envolvimento de famílias, movimentos sociais e lideranças locais na construção curricular.
Valorização da identidade e diversidade	Reconhece e respeita especificidades culturais, étnicas, linguísticas e regionais dos sujeitos do/no campo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Caldart (2008), uma autora central na construção teórica e prática da Educação do/no Campo no Brasil, defende a importância de um currículo que dialogue diretamente com a realidade, a cultura e os movimentos sociais do campo. Seus principais aportes sobre o currículo da escola no campo podem ser sintetizados em alguns pontos: 1 – Currículo enraizado na vida e na realidade camponesa: o currículo não pode ser "asséptico" ou desconectado da realidade; ele deve ser elaborado a partir dos modos de viver, dos ritmos de trabalho (plantar, colher), das tradições culturais e das relações sociais da comunidade rural; 2 – Superação de currículos pobres e alienantes: Caldart critica duramente os currículos tradicionais ou escolar-novistas, que resultam em práticas educacionais vazias, sem vínculo com a vida social dos estudantes do campo. Ela defende a necessidade de um currículo robusto, engajado e politizado, capaz de incorporar o patrimônio cultural e o saber camponês; 3 - Currículo como política: o currículo da escola no campo não é neutro: é objeto de disputa política. Ele deve ser um instrumento de formação humana e emancipação, em sintonia com os movimentos sociais. Assim, a formação curricular deve contribuir para a consciência histórica e política dos sujeitos rurais e para sua organização coletiva; 4 - Projeto educativo coletivo e plural: A educação no campo deve ser coletiva e democrática: isso significa envolver professores, famílias e comunidade na construção do currículo e do projeto político-pedagógico.

Caldart enfatiza a articulação entre o universal (o conhecimento humano) e o particular (os saberes locais), garantindo que a escola seja, ao mesmo tempo, escola e lugar de reafirmação cultural; e, 5 - Currículo integrado - trabalho, cultura e escola: a escola no campo deve integrar trabalho, cultura, luta e afetos em seu currículo. As atividades escolares devem envolver tempos e espaços da vida rural: o estudo não é separado da vida produtiva e cultural

da comunidade, nesse modelo, o currículo não é apenas uma grade formal, mas um conjunto vivo de experiências que enraízam o sujeito em sua história e projetam-no no futuro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo e os aportes de Roseli Caldart (2008) convergem ao defender um currículo contextualizado, flexível e politicamente engajado, que valorize os saberes, os tempos e a cultura das comunidades rurais, promova a participação coletiva e articule trabalho, história e afetos; contudo, a análise do Currículo Municipal de Porto Feliz e do PPP da escola investigada evidencia a ausência de adaptações específicas para o campo, revelando um currículo urbano-centrado que ignora identidades locais e contraria tanto as DCN's quanto a perspectiva emancipatória proposta por Caldart, apontando a urgência de revisão e reconstrução curricular para atender efetivamente às necessidades e às lutas dos sujeitos camponeses.

3.3 O conceito de percepção e sua relação com formação continuada para as adaptações curriculares em escolas do/no campo

A pesquisa teve a intenção de olhar para a percepção dos professores em relação as adaptações curriculares, as questões que envolvem a formação continuada para a atuação em escolas do/no campo. Com isto, houve a necessidade de compreender sobre o que se entende por percepção. Matos (2016 p. 30), afirma que “é necessário tornar mais preciso o fato de como estamos utilizando determinado conceito e de como o assumimos no campo específico da educação”. Dito isto, foi utilizado como referência para a compreensão do conceito de percepção neste trabalho as argumentações de Matos (2016), Campos (2022).

A partir da reflexão sobre como há vários significados para uma mesma palavra e que o seu sentido é alterado de acordo com o contexto em que ela é empregada, apresento as definições de percepção organizadas em uma tabela criada por Matos (2016, apud Campos 2022):

Quadro 5 – Conceitos de Percepção

Psicologia: função pela qual o espírito organiza suas sensações e forma uma representação dos objetos externos.

Resultado da atividade desta função.

KANT ‘A percepção é a consciência empírica, isto é, uma consciência acompanhada pela sensação’ (*Crítica da Razão Pura*, ‘Analítica Transcendental’, p. 167, PUF). ‘Representação acompanhada de consciência’ (*Crítica da Razão Pura*, ‘Analítica Transcendental’, p. 266, PUF).

JAMES ‘Hoje se está de acordo em definir a percepção como a consciência do objeto imediatamente presente ao órgão sensorial’ (*Súmula de Psicologia*, p. 411, Marcel Rivière et Cie.).

LAGNEAU ‘A percepção é o acabamento da representação e a retificação dos dados sensíveis, que resultam, ambos, de um juízo [...] pelo qual determinamos em essência, quantidade e qualidade um objeto a que remetem as qualidades sensíveis, numa realidade que as constitui’ (*Célebres Lições e Fragmentos*, p. 63, PUF)” (RUSS, 1994, p. 215).

“Para a psicologia, é o ato pelo qual o espírito organiza suas sensações e reconhece um objeto exterior. Designa também o resultado desse ato” (DUROZOI; ROUSSEL, 1996, p. 359).

“A percepção é o processo de organizar e interpretar os dados sensoriais recebidos para desenvolver a consciência de si mesmo e do ambiente” (DAVIDOFF, 1983).

“Frisa-se que as percepções não são como as sensações, precisamente porque têm um conteúdo, ou uma natureza que remete para fora. Perceber é estar consciente do mundo como algo que é desta ou daquela maneira, e não sofrer uma mera modificação nas sensações. No entanto, este realismo direto tem de poder ser sustentado face aos fatores (neurofisiológicos e outros) indiscutivelmente pessoais que determinam o modo como percebemos” (BLACKBURN, 1997, p. 294).

“Tomada de conhecimento sensorial de objetos ou de fatos exteriores que tenham dado origem a sensações mais ou menos numerosas e complexas. Toda percepção é uma gnosis. Fornece um percepto (fr. e ingl. percept, al. *Wahrnehmungsinhalt*) muitas vezes também denominada percepção. A resposta perceptiva, manifestada no comportamento, conseqüente a uma estimulação – e que produz uma sensação – possui caráter primitivo. V. *sensação*” (PIÉRON, 1977, p. 326).

“Percepção é uma função psicológica que possibilita ao organismo (mediante disposições especiais: *órgãos do sentido*) receber e processar informação sobre estado e modificações do meio ambiente. [...] sob influência da psicologia da *Gestalt*, logo se verificou que a percepção de uma situação total não poderia ser interpretada como simples soma dos elementos isolados, mas que a percepção de totalidades (‘formas’, *Gestalten*) seguia leis especiais gestalticas. Esta distinção entre psicologia dos elementos e psicologia da Gestalt está atualmente superada, quando os princípios de análise sistêmica e a cibernética já permitem considerar um ‘todo’ ou ‘totalidade’ como ‘sistema de partes organizadas entre si’. As pesquisas recentes caracterizam-se pela abordagem ‘perspectivista’, em que, condições básicas, propriedades específicas, realização e mecanismos de percepção, assim como desenvolvimento e capacidade de aprendizagem do indivíduo, precisam ser conceituados como em interação permanente, mas são em geral estudados separadamente e considerados em relação a outras funções do organismo” (ARNOLD; EYSENCK; MEILI, 1982, p. 37).

Fonte: Campos (2022, p. 64)

Matos (2016) é enfático ao afirmar que definir o objeto de estudo constitui elemento fundante para que uma pesquisa seja efetivamente considerada como científica. Assim sendo, buscar compreender como as cinco professoras participantes da pesquisa, todas profissionais efetivas junto a Secretaria de Educação de Porto Feliz, interior de São Paulo, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da escola sede da pesquisa, percebem sua formação continuada em relação às adaptações curriculares inerentes ao currículo da escola localizada no campo, constitui objeto de estudo nesta pesquisa.

Nessa perspectiva, adoto o conceito de percepção de Davidoff (1983), que afirma ser percepção o “processo de organizar e interpretar os dados sensoriais recebidos para desenvolver a consciência de si mesmo e do ambiente”, como subsídio teórico a partir do qual será construída a análise das narrativas das professoras após as entrevistas, acerca de como sentem o currículo adotado e a presença ou não de adaptações curriculares na escola em que lecionam, assim como analisar como percebem a sua formação continuada diante do currículo adotado na Rede e na escola.

Como vimos anteriormente as escolas do campo estão inseridas dentro de um universo particular e multifacetado, constituído ao mesmo tempo de especificidades e diversidades culturais, históricas e sociais, os professores que lecionam em escolas campesinas precisam saber sentir e interpretar para que, desta forma, possam desenvolver uma consciência de si mesmos e do ambiente, para que possam contribuir satisfatoriamente com aprendizagens significativas, capazes de transformar a vida dos estudantes.

A consciência do ambiente em que atua propicia reflexões sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, conseqüentemente incorporando qualidade ao processo de ensino aprendizagem. O exercício de refletir sobre a própria prática constitui elemento fundante para que o educador não seja apenas mais um educador, mas o destaca como um bom professor. Segundo Campos (2022, p. 67), “pode ser considerado um bom professor aquele que consegue fazer uma reflexão sobre sua atuação e que busca melhorar sua prática a cada dia estando e vivenciando o chão da escola”.

Nesse sentido, a reflexão sobre a prática docente se aprofunda com a aquisição de novos conhecimentos proporcionados pelas formações continuadas. Baseando-se nas análises de Smith & Llytle (1999, apud Campos,

2022) acerca dos saberes e conhecimentos docentes, compreende-se que a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à amplitude e profundidade do repertório do professor.

Entendo que a formação continuada é essencial para que os professores possam constantemente atualizar e ampliar seu conhecimento. A educação é um campo dinâmico, onde novas teorias, metodologias e práticas pedagógicas surgem regularmente. Quando os professores se engajam em formações continuadas, eles não apenas se mantêm atualizados, mas também refletem sobre suas práticas, o que é fundamental para o aprimoramento do ensino.

A reflexão sobre a prática educativa é uma das bases para o desenvolvimento profissional docente. Segundo a perspectiva de Smith & Lytle (1999, apud Campos, 2022), a reflexão crítica sobre as experiências de ensino e a incorporação de novos conhecimentos na prática diária são elementos que fortalecem a capacidade do professor de adaptar suas estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos. Essa reflexão permite que o docente identifique o que está funcionando, o que precisa ser ajustado e como os novos conhecimentos adquiridos podem ser aplicados de forma eficaz.

O saber docente abrange não só o domínio dos conteúdos a serem ensinados, mas também o conhecimento didático-pedagógico, a compreensão das características e necessidades dos alunos, e a habilidade de criar um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo. Professores que possuem uma base sólida de conhecimentos são mais capazes de apresentar os conteúdos de forma clara, de utilizar métodos variados para atender diferentes estilos de aprendizagem e de engajar os alunos de maneira mais efetiva.

O conceito de percepção, no contexto educacional, refere-se à maneira como os professores entendem, interpretam e respondem às diversas situações em sala de aula. Essa habilidade é crucial para o ensino eficaz, pois influencia como os docentes reconhecem as necessidades dos alunos, identificam problemas e adaptam suas práticas pedagógicas. Nesta pesquisa, mais precisamente, como os professores percebem as adaptações curriculares e a sua formação continuada frente as nuances da educação do/no campo.

CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA ESCOLA DO CAMPO: A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS

Este trabalho constitui-se de um tripé formado pelos temas Educação do/no Campo, adaptações curriculares e formação de professores, e buscou trazer a realidade sobre esses temas a partir das percepções de cinco professoras que atuam nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental de uma escola localizada no campo, ambiente desta pesquisa. As professoras disponibilizaram-se a dedicar tempo para fornecer seus conhecimentos, experiências e percepções, no sentido de enriquecer e colaborar com a concretização desta pesquisa.

Elas contribuíram inicialmente, ao responder um questionário que abordou suas percepções sobre a formação inicial, formação continuada e aspectos básicos relacionados ao ensino em escolas do/no campo. Posteriormente, com as entrevistas narrativas, houve o aprofundamento dos temas abordados. As entrevistas narrativas trouxeram dados importantes que vieram a colaborar com os dados iniciais numa dinâmica de corroboração e complementação.

Para garantir o anonimato das participantes, conforme estipulado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram utilizadas letras do alfabeto para identificá-las.

Após a análise dos dados obtidos a partir da aplicação do questionário inicial, iniciou-se a fase das Entrevistas Narrativas. Essa fase da pesquisa, consistiu-se no aprofundamento dos temas centrais da pesquisa, através da construção de dados qualitativos, construídos a partir das percepções das professoras.

As entrevistas narrativas, complementando o questionário inicial, aprofundaram os temas abordados, revelando um rico volume de informações. Para organizar e analisar esses dados de forma sistemática, adotou-se a metodologia proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002), que sugere a criação de categorias de análise. Assim, emergiram cinco categorias principais: 1) Perfil das professoras entrevistadas; 2) Currículo e adaptação ao contexto do campo;

3) Formação continuada; 4) Identidade e valorização do professor do campo; e 5) Relação escola-comunidade. A apresentação dos resultados da pesquisa, portanto, estrutura-se na triangulação dos dados em torno das análises dos resultados, organizados em torno desses cinco a categorias cinco temas, pois segundo Flick, (2009), a triangulação contribui para a obtenção de resultados mais robustos e fidedignos, enriquecendo a análise e as interpretações do estudo.

4.1 Perfil das Professoras participantes da pesquisa

O perfil profissional de um grupo de docentes pode revelar importantes aspectos sobre a dinâmica de ensino em determinados contextos educacionais. Em se tratando da Educação do/no Campo essa análise adquire uma camada adicional de complexidade, uma vez que as condições de trabalho, as demandas locais e a formação desses profissionais diferem das realidades urbanas. Tardif (2002), afirma que "os saberes docentes são construídos ao longo da carreira, a partir das experiências e das condições de trabalho em que os professores atuam". Isso indica que o contexto educacional, as formações e as experiências profissionais moldam a prática docente, refletindo diretamente na qualidade e na dinâmica do ensino. Assim, compreender o perfil profissional dos professores permite identificar como essas influências afetam sua atuação em sala de aula e no ambiente escolar.

Os docentes que atuam no campo costumam enfrentar desafios específicos, como a necessidade de atender a uma comunidade que, muitas vezes, possui uma relação mais direta com a terra e a cultura local, o que exige uma abordagem pedagógica que valorize e respeite esses saberes. Além disso, as condições de infraestrutura e acesso a recursos educacionais podem ser mais limitadas, requerendo que esses profissionais desenvolvam competências criativas e adaptativas para manter a qualidade do ensino.

Outro ponto importante é que, os professores de modo geral frequentemente atuam como agentes de transformação social, na educação do campo mais especificamente, eles devem promover o desenvolvimento comunitário e o fortalecimento das identidades culturais locais. Isso demanda uma formação continuada que considere não apenas as especificidades do

currículo, mas também as realidades socioeconômicas e culturais da comunidade em que a escola está inserida.

No quadro a seguir, apresento as informações produzidas a partir da aplicação do questionário, sobre a formação e experiência das professoras participantes da pesquisa, como salientado, mantendo a confidencialidade das suas identidades.

Quadro 6 – Formação acadêmica das professoras

Entrevista da	Formação acadêmica - Graduação	Pós-graduação	Formação Continuada	Formação Continuada para a educação do/no campo
Professora A	Pedagogia	Especialização	Sim	Não
Professora B	Normal Superior	Especialização	Sim	Não
Professora C	Pedagogia	Especialização	Sim	Não
Professora D	Pedagogia	Especialização	Sim	Não
Professora E	Pedagogia	Especialização	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Com relação a Formação Acadêmica, pode-se observar que a maioria das professoras (quatro de cinco) tem formação em Pedagogia, o que atualmente⁷ é requisito obrigatório, exigido pela legislação educacional, para professores lecionarem nos anos iniciais do ensino fundamental, assim sendo, as professoras têm a graduação exigida para atuar no ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano). Esta graduação deve proporcionar uma base sólida em metodologias de ensino e desenvolvimento infantil. Apenas uma professora tem formação em Normal Superior, que é uma graduação mais antiga, mas ainda

⁷ Antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a formação para o magistério era predominantemente realizada em nível médio, através do curso Normal (Magistério). Esse curso habilitava os profissionais a atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

relevante e aceita nas redes de ensino para a prática docente.

Todas as professoras possuem especialização e participaram de formação continuada, sugerindo um compromisso com o aprimoramento profissional e a atualização constante de suas práticas pedagógicas.

Nenhuma das professoras tem formação ou especialização específica para atuar na educação do/no Campo. Isso significa que embora todas as professoras estejam bem qualificadas e comprometidas com a formação contínua, há uma ausência de especialização no âmbito da educação campesina ou para contextos específicos relacionados à Educação do/no Campo. Essa lacuna na formação dos professores pode refletir diretamente na qualidade do ensino segundo Tardif (2002).

A partir da análise de informações sobre idade, tempo de experiência como docente e tempo de atuação em escolas do/no campo do grupo de professoras, é possível inferir diversas características que influenciam a prática pedagógica no ambiente escolar. Gatti (2003), afirma que:

As trajetórias profissionais dos docentes são marcadas por variáveis como formação, experiência e contexto de atuação, fatores que condicionam suas práticas pedagógicas e o modo como desenvolvem o trabalho em sala de aula.

Nesse sentido é importante considerar aspectos individuais, como idade e experiência, para compreender como os professores adaptam e conduzem sua prática pedagógica em diferentes contextos educacionais.

Dito isto, a tabela a seguir traz os dados sobre a experiência das professoras participantes da pesquisa:

Tabela 4 – Experiência Profissional das Docentes

Nome	Idade	Tempo de experiência como docente	Tempo de experiência em escolas do/no campo
Professora A	45 anos	14 anos	7 anos
Professora B	49 anos	18 anos	14 anos
Professora C	53 anos	31 anos	20 anos
Professora D	48 anos	10 anos	6 anos
Professora E	29 anos	3 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Há uma variação de idade e tempo de experiência entre as docentes. O grupo é formado majoritariamente por professoras acima dos 45 anos, exceto a Professora E, que, com 29 anos, com apenas 3 anos de docência, se destaca por ser a mais jovem, ter menor tempo de experiência na área educacional, no entanto, essa professora começou sua carreira em uma escola campesina. Em contrapartida, a Professora C possui 31 anos de trabalho no magistério, sendo a mais experiente do grupo, enquanto as demais professoras apresentam tempos de carreira que variam entre 10 e 18 anos. Essa diversidade em termos de trajetória docente pode contribuir para uma troca rica de experiências dentro do ambiente escolar, onde professoras mais jovens podem aprender com as mais experientes, e estas, por sua vez, podem se beneficiar de novas perspectivas trazidas por professoras com menos tempo de atuação. Essa perspectiva se relaciona diretamente com a ideia de Nóvoa (1999), quando afirma que “a função tutora do professor mais experiente desempenha um papel crucial na formação dos colegas mais jovens, promovendo um espaço de reflexão e de aprendizagem mútua”. Nesse sentido, a diversidade de experiências e tempos de atuação dentro de uma equipe pedagógica pode fortalecer o processo de aprendizagem contínua, onde os professores mais experientes poderiam assumir o papel de tutores, enquanto os mais jovens podem trazer novos conhecimentos, novas ideias e práticas pedagógicas que enriquecem o ambiente escolar.

Quando se observa o tempo de experiência em escolas do/no campo, um padrão interessante emerge. A Professora C, além de ser a mais experiente de forma geral, também é a que possui maior tempo de atuação em escola do/no campo, com 20 anos. Isso sugere que ela possui um conhecimento aprofundado das particularidades desse contexto educacional. A Professora B também apresenta uma experiência significativa no campo, com 14 anos de atuação. Por outro lado, as professoras A e D, apesar de terem uma experiência considerável como docentes, possuem menos tempo de trabalho em escolas do campo. Já a Professora E, com apenas 3 anos de experiência, começou sua carreira diretamente no campo, o que sugere um perfil mais recente e em fase de adaptação às especificidades dessa realidade educacional.

A análise também revela uma possível correlação entre o tempo de docência geral e a experiência em escolas do campo. As professoras que têm

mais tempo de atuação docente, como as Professoras C e B, são também aquelas que possuem mais experiência no campo. No entanto, há exceções, como a Professora A, que possui 14 anos de carreira, mas apenas 7 anos em escolas do/no campo.

Em termos de envolvimento com o contexto escolar rural, destaca-se o fato de que a Professora E, apesar de ser a menos experiente no grupo, já iniciou sua carreira atuando em escolas do campo, o que pode ser uma vantagem no sentido de ela já estar inserida e adaptada às particularidades desse ambiente desde o início de sua trajetória profissional. Isso contrasta com as professoras mais experientes que, em sua maioria, começaram suas carreiras em outros contextos.

Houve a seguinte pergunta: “já atuou em outra escola do/no campo neste ou em outro município? Além da atuação docente na atual escola do campo, as professoras tem experiência em outras escolas do campo?” O Quadro 6 traz os dados obtidos:

Quadro 7 - Atuação em outras Escolas do/no Campo

Nome	Atuou como docente em outras escolas do/no campo no Município de Porto Feliz.	Atuou como docente em outras escolas do/no campo em outro Município.
Professora A	Não	Não
Professora B	Não	Não
Professora C	Não	Sim, Itu/Cabreúva/Salto
Professora D	Sim, escola de assentamento rural	Não
Professora E	Não	Sim, Capela do Alto

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Professora A e Professora B, ambas não atuaram como docentes em outras escolas do/no campo, seja no Município de Porto Feliz ou em outros municípios. Professora C não lecionou em outras escolas do campo em Porto Feliz, mas tem experiência em outros municípios, como Itu, Cabreúva e Salto. Professora D lecionou em uma outra escola localizada em um assentamento

rural em Porto Feliz, o que pode ser uma “vantagem” pois a experiência da Professora D configura-se como um diferencial significativo. A Professora D não possui experiência docente em escolas do campo fora do município. A Professora E não atuou em escolas do campo em Porto Feliz, porém lecionou em Capela do Alto, outro município.

Essa vivência da Professora D, relacionada à experiência em escola de assentamento rural, assim como das Professoras C e E de ter lecionado em escolas do campo de outros municípios, proporciona um conhecimento prático e contextualizado das especificidades da educação do/no campo, que transcende a teoria e se traduz em uma compreensão mais profunda das necessidades e desafios enfrentados pelas comunidades rurais. A atuação em um assentamento rural permitiu à professora D vivenciar de perto a realidade dos alunos, suas famílias e a comunidade local, compreendendo as dinâmicas sociais, culturais e econômicas que influenciam o processo de ensino-aprendizagem no campo. Além disso, essa experiência pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e estratégias pedagógicas específicas, adaptadas às particularidades do contexto rural, como a valorização da cultura local e a integração dos saberes tradicionais, proporcionando à Professora subsídios para realizar adaptações curriculares significativas dentro do seu atual contexto escolar, alinhando a prática docente em uma escola do campo ao que a LDB (1996) preconiza em seu artigo 28: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” e, às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) reforçam essa perspectiva, estabelecendo que as propostas pedagógicas devem contemplar “a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

No contexto da Educação do/no Campo, onde a formação continuada específica para os professores que atuam neste contexto são inexistentes, demonstrados pelos dados apresentados no Quadro 5, os saberes advindos da prática, chamado por Tardif (2014) de “Saberes da experiência”, adquiridos no cotidiano da sala de aula, são essenciais para a efetivação das adaptações curriculares, essa importância é acentuada quando os sistemas de ensino que

deveriam promover as adaptações aos currículos, não o fazem, ficando esta responsabilidade restrita à iniciativa dos docentes.

Portanto, o perfil profissional das professoras participantes desta pesquisa para o contexto da formação de professores e as adaptações curriculares revela que embora o grupo demonstre um alto nível de qualificação, com a maioria das professoras possuindo graduação em Pedagogia e especializações, a ausência de formação específica para a educação do/no campo é uma lacuna significativa. A diversidade de experiências, tanto em termos de tempo de docência quanto de atuação em escolas rurais, enriquece o ambiente pedagógico, podendo proporcionar uma troca valiosa de saberes e práticas. No entanto, a necessidade de formação continuada que contemple as especificidades do contexto rural, emerge como um ponto crucial para a efetivação de um currículo adaptado e de práticas pedagógicas que atendam às demandas e peculiaridades da Educação do/no Campo.

4.2 Currículo e Adaptação ao Contexto do Campo

No contexto desta pesquisa, como salientado anteriormente no decorrer da escrita, a questão da pesquisa tem como foco as adaptações curriculares e a formação continuada dos professores para trabalhar no contexto da escola do/no campo, a partir da percepção das professoras, e nesse sentido, fiz as seguintes questões: “o currículo da sua unidade escolar é adaptado para atender especificidades locais de uma escola localizada no campo?” e “Você fez alguma adaptação para sua sala/escola que achou necessária? Em temática ou material didático?” Arroyo (2004), defende que “é fundamental reconhecer as especificidades dos sujeitos do campo, suas culturas, modos de vida e trabalho, e que o currículo escolar deve dialogar com essa realidade para ser significativo”. Arroyo (2004), enfatiza a necessidade de um currículo que considere as vivências e conhecimentos das populações rurais, promovendo uma educação contextualizada que valorize suas experiências e saberes, ao invés de impor um modelo único e descontextualizado de ensino. É desse ponto que parto para a análise dos dados sobre adaptação curricular.

A análise dos dados preliminares, obtidos no questionário inicial, sobre a adaptação curricular e as iniciativas de mudanças pedagógicas por parte das

docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental revelou uma diversidade de abordagens. Mesmo atuando no mesmo contexto escolar, as professoras apresentaram diferentes percepções e ações em relação à adequação do currículo e às necessidades de adaptação.

Para as questões relacionadas a este tema obtive as respostas, apresentadas no Quadro 8, demonstradas a seguir:

Quadro 8 – Adaptações no currículo e nas temáticas

Nome	O currículo da sua unidade escolar é adaptado para atender especificidades locais de uma escola localizada no campo?	Você fez alguma adaptação para sua sala/escola que achou necessária? Em temática ou material didático?
Professora A	Não	Sim, em temática e em material
Professora B	Não	Sim
Professora C	Sim	Não
Professora D	Não	Sim
Professora E	Sim	Não lembra

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Em relação à pergunta sobre ser o currículo da escola adaptado para atender às especificidades locais do campo, observa-se que duas professoras (Professora C e Professora E) indicam que o currículo de sua unidade escolar foi ajustado para o contexto campesino. Entretanto, as demais professoras (A, B e D) apontam que o currículo da escola não passou por adaptações formais, o que pode sugerir que a percepção dessas docentes quanto à adequação do currículo difere, por questões de entendimento do que seria essa adaptação curricular, ou mesmo por desconhecem o conceito, justamente por não existirem adaptações curriculares na escola.

Posteriormente, na entrevista narrativa, com o aprofundamento das questões sobre o currículo, essas suspeitas se confirmaram. As professoras que, no questionário inicial, afirmaram haver adaptação curricular na escola do campo em que atuam, apresentaram uma outra compreensão nas entrevistas narrativas, como demonstrado no Quadro 9, que traz os dados qualitativos correspondentes a categoria 2 – Currículo e adaptação ao contexto do campo, do quadro de categorias de análise da entrevista narrativa:

Quadro 9 – Currículo e adaptação ao contexto do campo

	Dados da Entrevista Narrativa
Professora A	<p>A educação do campo deveria se diferenciar da educação urbana, mas isso não ocorre. O modo de vida dos alunos do campo é diferente do conteúdo ensinado.</p> <p>Não existem adaptações curriculares para atender às necessidades específicas dos alunos do campo. O currículo adotado é o mesmo da rede. Tudo é padronizado, sem considerar a diversidade dos estudantes. O currículo não está alinhado com a identidade local e rural dos alunos.</p> <p>Materiais didáticos e uniformes são os últimos a chegar às escolas do campo.</p> <p>A preocupação da gestão escolar é com resultados de avaliações como o Saesp e Ideb, e não com a identidade local.</p>
Professora B	<p>A educação do campo deve trabalhar com a realidade local, centrada no campo e na natureza, em contraste com a cidade, que é desconhecida para muitos alunos do campo. A formação não contempla essas diferenças, o que torna o ensino mais genérico.</p> <p>Não há adaptações curriculares percebidas para atender às necessidades específicas dos alunos do campo, e a entrevistada desconhece a existência de documentos ou propostas de adaptação.</p> <p>O currículo não contempla a identidade rural, o que pode limitar a conexão dos alunos com o conteúdo, pois suas experiências de vida no campo não são suficientemente reconhecidas.</p>
Professora C	<p>O currículo do campo segue os mesmos conteúdos da educação urbana, sem diferenciação significativa.</p> <p>A escola utiliza apostilas padronizadas da Rede de Ensino de Porto Feliz, sem adaptações específicas para o campo.</p> <p>Afirma que há a possibilidade de ajustes por meio do PPP (Projeto Político-Pedagógico), mas isso depende da equipe gestora e docente.</p>
Professora D	<p>A entrevistada não percebe diferenças significativas entre a educação campestre e a educação urbana, pois o currículo e os materiais didáticos são os mesmos usados nas escolas urbanas. A única diferença seria a estrutura física da escola, mas o conteúdo não é adaptado ao contexto rural.</p> <p>Não há adaptações curriculares. O currículo e os materiais são os mesmos</p>

	<p>da cidade, sem nenhuma personalização para a realidade dos alunos do campo.</p> <p>Os materiais são padronizados, sem adequação específica à realidade local ou às necessidades do campo.</p> <p>A falta de um currículo voltado para a identidade local tem sido um problema, pois os alunos do campo ficam "perdidos" entre o ensino urbano e o rural, o que afeta seu senso de pertencimento.</p>
Professora E	<p>O currículo adotado na escola do campo não tem diferenciação em relação à educação urbana.</p> <p>A escola segue apostilas padronizadas da Rede de Ensino de Porto Feliz, sem adaptações específicas.</p> <p>A professora menciona que adapta conteúdos dentro do possível, mas não há um currículo pensado para a realidade do campo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

De acordo com a legislação para a educação dos povos do campo, apresentado ao longo deste trabalho, o currículo para o ensino dessa população deve ser adaptado, buscando com essa adaptação, adequá-lo ao atendimento das necessidades específicas, oriundas da realidade da vida no campo. Todas as professoras entrevistadas destacaram a ausência de adaptações curriculares e afirmaram que o currículo utilizado na escola do campo em que trabalham é o mesmo das escolas urbanas. Esses dados contrastam parcialmente com os dados obtidos no questionário, construídos a partir das informações das professoras C e E, que afirmaram haver adaptação curricular em sua unidade de ensino campesina. Na entrevista narrativa elas reforçam a ideia da ausência dessas adaptações:

A escola faz o que é possível dentro do limite da escola, agora sobre adaptação curricular, de conteúdo, não existe um currículo adaptado para a escola do campo. Nós professores, a gente vai tentando encaixar, mas falar assim: ah, isso aqui é voltado para o campo, para crianças do campo, documento, papelada, não, nada desta questão. (Informação verbal)⁸

Não tem currículo adaptado. Currículo é o que vem da secretaria, é esse que a gente trabalha. É o currículo comum da rede. (Informação verbal)⁹

Verifica-se, a partir das falas das professoras, que há uma falta de reconhecimento das especificidades da educação no campo, tornando o ensino

⁸ Professora E, Porto Feliz, dezembro de 2024.

⁹ Professora A, Porto Feliz, dezembro de 2024.

desconectado da realidade dos alunos. A professora descreve um cenário em que os docentes, por iniciativa própria, "vão tentando encaixar" os conteúdos curriculares, sem o suporte de documentos ou diretrizes específicas. Ela realiza adaptações nas práticas pedagógicas quando possível, o que demonstra que a professora faz uma reflexão crítica sobre a sua prática docente, conforme proposto por Smith & Lytle (1999), postura que assume uma relevância ainda maior no contexto da escola campesina, exigem uma adaptação constante das estratégias pedagógicas, .no entanto, cabe ressaltar que essa improvisação, embora demonstre o comprometimento dos professores, evidencia a falta de um planejamento sistemático e contextualizado, que poderia otimizar o processo de ensino-aprendizagem no campo, exaustivamente defendido pelos documentos oficiais que orientam as políticas públicas para a Educação do/no Campo.

Apenas a Professora C menciona a possibilidade de ajustes por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), mas essa adaptação, segundo ela, depende da gestão escolar, o que pode limitar sua efetivação. A fala da professora faz muito sentido, na medida em que o PPP da unidade escolar é um instrumento flexível, que deve ser construído pela escola e comunidade para atender as necessidades locais.

Segundo as DCN's no Art. 13, § 3º:

A organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas.

E complementa dizendo:

O percurso formativo deve ser aberto e contextualizado, [...] conforme cada projeto escolar estabelece, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos estudantes.

Essa fala das DCN's se alinha a percepção da professora quando suscita a possibilidade de uma adaptação curricular através do PPP da unidade escolar:

O que acontece é o PPP, que poderia construir uma proposta dentro do currículo direcionada para as necessidades que ocorram com cada situação de cada escola, aqui no caso, sendo rural, de campo, ele teria que ter de certa forma, professores e uma equipe gestora, que soubessem adequar os assuntos

abordados na apostila com os temas da realidade da escola do campo. (Informação verbal)¹⁰

A professora destaca o papel fundamental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento de construção de um currículo contextualizado. É importante que a gestão escolar reconheça e valorize o PPP como um espaço de participação e construção coletiva, incentivando a comunidade escolar a contribuir para a sua elaboração e implementação. Ela menciona a necessidade de "professores e uma equipe gestora que soubessem adequar os assuntos abordados na apostila com os temas da realidade da escola do campo". Isso evidencia a importância da formação continuada, que deve ser direcionada principalmente para o desenvolvimento de competências e habilidades para a contextualização do currículo.

A gestão escolar pode promover cursos, oficinas e grupos de estudo que abordem temas como educação do campo, currículo contextualizado, metodologias ativas e uso de recursos didáticos adequados ao contexto rural. A adequação do currículo não deve ser responsabilidade exclusiva dos professores e da equipe gestora. É fundamental promover um trabalho colaborativo, envolvendo toda a comunidade escolar, incluindo pais, alunos e membros da comunidade local.

A gestão escolar pode criar espaços de diálogo e participação, como conselhos escolares, associações de pais e mestres e grupos de trabalho, para que todos possam contribuir para a construção de um currículo que atenda às necessidades da escola do campo. A gestão escolar pode ainda, buscar recursos didáticos que valorizem a cultura e os saberes locais, como livros, vídeos, jogos e materiais produzidos pela comunidade. Além disso, é importante incentivar o uso de tecnologias da informação e comunicação, que podem ampliar as possibilidades de aprendizado.

A fala da professora também evidencia a necessidade de flexibilidade curricular, que permita adaptar os conteúdos e as atividades às características dos alunos e do contexto local, apesar de fazerem adaptações pontuais, quando possível, o ensino é voltado prioritariamente para atender exigências de avaliações externas como Ideb e Saesp por exemplo.

¹⁰ Professora C, Porto Feliz, dezembro de 2024.

A equipe gestora pode incentivar a criação de projetos interdisciplinares, que abordem temas relevantes para a comunidade rural, e a realização de atividades práticas, que permitam aos alunos vivenciarem e aplicar os conhecimentos aprendidos.

Essa desconexão entre o ensino e a realidade dos alunos é reforçada pela padronização dos materiais didáticos utilizados na escola do/no campo. A maioria das professoras indica que os materiais didáticos utilizados são os mesmos das escolas urbanas, sem adequação para o contexto rural. Observe a fala da Professora C:

Primeiramente, porque já temos apostila, então essa apostila é direcionada na Rede de Ensino de Porto Feliz, que vem para todas as escolas, tanto rural quanto urbana (Informação verbal)¹¹.

As Professoras C e E mencionam o uso de apostilas padronizadas da Rede de Ensino de Porto Feliz, o que confirma a ausência de um material específico para a educação do campo. Além disso, a Professora A aponta que os materiais e uniformes chegam com atraso nas escolas rurais, evidenciando uma desigualdade no fornecimento de recursos: *“Inclusive, tudo que é de material aqui na escola é o último a chegar. Tudo. Material didático, uniformes, etc.”*.

A Professora A levantou uma questão relevante sobre o equilíbrio entre a busca por indicadores de desempenho, como o Saesp e o Ideb, e a valorização de outros aspectos importantes da educação.

Primeiro, eu acho que a gente teria que ter um currículo, não sei se é possível, mas um currículo próprio, voltado para o que está estabelecido no Projeto Político Pedagógico da escola, teríamos que ter a comunidade mais perto, fazer com que a escola participe mais, porém não é isso que acontece, não tem atividades, e tudo voltado para o Saesp e Ideb. É sala de aula, teve uma vez que o diretor pra ajudar na alfabetização queria tirar uma aula de educação física, eles têm duas aulas de educação física por semana, e o diretor queria tirar uma para que as crianças que tivessem dificuldade fizessem aula de reforço nesse tempo que seria para a educação física. Então tudo é questão de resultados, eu acho que a gestão não está preocupada com o social, não está preocupada se o aluno é do campo, se o aluno é da cidade, ela está preocupada em atingir o ideb. (Informação verbal)¹².

¹¹ Professora C, Porto Feliz, dezembro de 2024.

¹² Professora A, Porto Feliz, dezembro de 2024.

O depoimento citado evidencia, de forma clara, uma das principais tensões vividas pelas escolas do campo: a dificuldade de construção e implementação de um currículo que respeite as especificidades locais, culturais e sociais da comunidade em que está inserida. Ao afirmar que “tudo é questão de resultados”, a fala denuncia uma lógica de gestão escolar pautada em indicadores de desempenho — como o Saesp e o Ideb —, que frequentemente ignora as singularidades do contexto rural e desconsidera as reais necessidades dos sujeitos do campo.

Essa centralidade nas avaliações externas, frequentemente descontextualizadas da realidade vivida pelos estudantes do campo, reflete o que Arroyo (2007) chama de educação reguladora, na qual o foco está na padronização e no controle dos resultados, e não na formação integral do sujeito. A tentativa de substituir uma aula de educação física por reforço escolar revela um entendimento tecnicista e reducionista de currículo, tratado como um instrumento de compensação para falhas de aprendizagem, sem considerar o papel formativo, lúdico, corporal e social que outras áreas do conhecimento também desempenham. Isso mostra o quanto o currículo ainda é concebido sob uma perspectiva urbana e utilitarista.

Nesse sentido, a fala aponta para a fragilidade dos processos de adaptação e adequação curricular preconizados na LDB, especialmente em seu artigo 28, que determina que a oferta da educação básica no campo deve considerar as peculiaridades da vida rural. A ausência de diálogo com a comunidade e a imposição de práticas pedagógicas padronizadas revelam obstáculos estruturais à construção de uma educação verdadeiramente contextualizada. Segundo Caldart (2000), a construção do currículo na Educação do Campo deve estar ancorada no território, nos sujeitos que nele vivem e nas suas formas de produzir vida e conhecimento. Ou seja, o currículo não deve ser um transplante do modelo urbano para o meio rural, mas fruto de processos de escuta, participação e construção coletiva com a comunidade.

Além disso, Frigotto (2009) alerta para os perigos da subordinação da educação aos interesses de mercado e à lógica da produtividade, o que se materializa na excessiva valorização dos índices numéricos como referência exclusiva da qualidade educacional. Tal perspectiva esvazia o sentido social e

político da educação e deslegitima os saberes locais, contribuindo para o apagamento das identidades camponesas.

Assim, mesmo diante de avanços legais e conceituais na consolidação da Educação do Campo, a prática cotidiana ainda carrega marcas profundas de um modelo escolar urbano e homogeneizador. A fala analisada, portanto, contribui para revelar os desafios concretos enfrentados pelas escolas do campo na efetivação de propostas curriculares adaptadas e adequadas à realidade rural, e reforça a urgência de políticas públicas que não apenas reconheçam essas especificidades, mas que garantam as condições para sua implementação no chão da escola. identidade local e das necessidades específicas dos alunos.

A seguir, na tabela 5, alguns dados numéricos complementares, a respeito da recorrência de assuntos dessa categoria na fala das professoras:

Tabela 5 – Recorrência dos assuntos da categoria 1 na narrativa das professoras

Crítérios	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D	Professora E	Total de menções
Ausência de adaptações curriculares	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	5
Currículo sem identidade Rural	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	4
Materiais didáticos padronizados	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	4
Falta de documentos/ propostas de adaptação	Não	Sim	Não	Não	Não	1
Possibilidade de adaptação via PPP	Não	Não	Sim	Não	Não	1
Gestão focada em avaliações externas	Sim	Não	Não	Não	Não	1
Atraso na entrega de materiais/ uniformes	Sim	Não	Não	Não	Não	1

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

O maior consenso está na falta de adaptações curriculares (5/5 professoras). Currículo sem identidade rural e materiais padronizados foram mencionados por 4 professoras. Apenas 1 professora mencionou a

possibilidade de adaptação via PPP (Projeto Político Pedagógico). Gestão escolar focada em avaliações externas e atraso na entrega de materiais foram apontados por apenas 01 professora cada.

Essa análise reforça a percepção geral de que a educação do/no campo nesta unidade de ensino, não tem diferenciações em relação a educação urbana, resultando em maiores desafios para a aprendizagem e a identidade dos alunos rurais. Os depoimentos das professoras revelam também uma realidade recorrente e preocupante. Há um consenso de que o currículo não considera a identidade local dos alunos camponeses, o que gera um distanciamento entre o conteúdo ensinado e a realidade vivenciada pelos estudantes.

Além disso, a padronização dos materiais didáticos e a falta de adaptações curriculares são fatores apontados como prejudiciais ao aprendizado dos alunos do campo, uma vez que suas experiências e conhecimentos prévios não são valorizados. Essa desconexão pode impactar negativamente o engajamento e a construção de um senso de pertencimento.

Outro ponto relevante é a dependência da equipe gestora para realizar adaptações por meio do PPP. Isso indica que, mesmo havendo uma possibilidade de ajustes, essa prática não é institucionalizada e depende da iniciativa dos gestores e professores. Por fim, a falta de prioridade na entrega de materiais didáticos e uniformes às escolas do campo, mencionada pela professora A, sugere um descaso estrutural com a educação rural, reforçando desigualdades educacionais.

No entanto, a ausência de uma adaptação curricular formal percebida pelas professoras não as impede de agir de forma autônoma. A Professora A, por exemplo, relatou ter feito adaptações tanto na temática quanto no material didático utilizado em sua sala de aula, uma iniciativa pessoal para atender melhor às necessidades de seus alunos. De maneira semelhante, as Professoras B e D também realizaram mudanças que consideraram necessárias, mesmo sem o respaldo institucional de um currículo adaptado. Essas iniciativas demonstram o compromisso dessas docentes em ajustar suas práticas pedagógicas para garantir um ensino mais contextualizado e significativo para os alunos do campo.

A Professora E afirmou não lembrar se fez alguma adaptação, mas traz o relato que houve alterações no calendário devido a mudanças climáticas:

Atualmente não consigo me lembrar exatamente. Mas já tivemos que mudar datas de atividades e avaliações, devido ao clima que as vezes dificulta acessibilidade do aluno até a unidade escolar, ex. dias de chuva. (Informação verbal)¹³

Esse cenário evidencia a coexistência de diferentes práticas dentro da mesma escola. Enquanto algumas professoras seguem o currículo da Escola/Rede de ensino, outras buscam, de maneira independente, complementar o conteúdo e os materiais didáticos com adaptações próprias. Esse tipo de iniciativa docente é fundamental em contextos rurais, onde as particularidades da comunidade local exigem uma abordagem educacional diferenciada.

A professora D respondeu de forma mais detalhada:

Sim, já realizei diversas adaptações no currículo, nos materiais didáticos e no uso dos espaços físicos da escola, sempre com o objetivo de atender às necessidades dos alunos. No aspecto curricular, é essencial ajustar o conteúdo à realidade dos estudantes, o que faço praticamente em todas as aulas. Em relação aos materiais didáticos, como jogos, materiais concretos e lúdicos, o acesso é frequentemente dificultado pela administração da escola e pela burocracia envolvida, que traz a necessidade de adquirir com recursos próprios esse tipo de material até mesmo sulfite para uso coletivo dos alunos. A escola não tem acessibilidade, o que dificulta ainda mais a inclusão de alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Isso exige adaptações frequentes no uso dos espaços, como a reorganização de mobiliário para facilitar o deslocamento dos alunos. Para trabalhar em uma escola localizada no campo é necessário muita criatividade e adaptação por parte do professor. (Informação verbal)¹⁴

A fala da Professora D reflete as múltiplas dimensões do desafio que ela enfrenta ao trabalhar em uma escola no campo, destacando a necessidade constante de adaptação em diversos aspectos da prática pedagógica. Sua abordagem revela um compromisso forte com a educação dos alunos, ajustando o currículo, os materiais didáticos e o uso dos espaços físicos da escola para melhor atender às necessidades dos estudantes.

¹³ Professora E, Porto Feliz, dezembro de 2024.

¹⁴ Professora D, Porto Feliz, dezembro de 2024.

No aspecto curricular, a Professora D enfatiza a importância de contextualizar o conteúdo à realidade dos alunos, o que ela faz de forma recorrente. Esse ajuste é essencial em áreas rurais, onde os conteúdos pedagógicos precisam dialogar com as vivências dos alunos para que o ensino se torne mais significativo. A fala também sugere uma postura proativa, na qual a Professora D não se limita ao currículo oficial, mas faz adaptações contínuas para tornar as aulas mais relevantes e acessíveis. Freire (1996), destaca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Freire argumenta que a educação deve partir das experiências e realidades dos estudantes, permitindo que o conteúdo seja relevante e significativo para suas vidas, especialmente em contextos específicos como o rural. A postura proativa da Professora D em adaptar o currículo também reflete o princípio de que o professor deve ser um mediador crítico, capaz de transformar o currículo para atender às necessidades dos alunos.

Em relação aos materiais didáticos, a Professora D enfrenta um grande obstáculo: a dificuldade de acesso a recursos básicos, como jogos, materiais lúdicos e até papel sulfite. Ela critica a burocracia da administração escolar, que impede o fluxo adequado de materiais pedagógicos. A necessidade de adquirir esses materiais com recursos próprios é um reflexo de uma estrutura institucional deficiente, que coloca sobre os ombros do professor a responsabilidade de suprir o que deveria ser fornecido pela escola. Essa situação demonstra não apenas a precariedade de recursos no ambiente escolar, mas também o comprometimento da professora em garantir que os alunos tenham acesso a um aprendizado de qualidade, mesmo que às suas custas pessoais.

A falta de acessibilidade é outro ponto crítico levantado pela professora D. A ausência de adaptações físicas adequadas na escola torna o ambiente hostil para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Nesse contexto, a Professora D precisa reorganizar os espaços, como o mobiliário, para que os estudantes possam se deslocar com maior facilidade. Isso indica que, além de sua função pedagógica, a professora se vê obrigada a atuar como facilitadora das condições físicas da escola, um esforço adicional que sobrecarrega sua rotina de trabalho e revela a falta de suporte estrutural.

Por fim, a fala da professora D destaca a criatividade e adaptação como características fundamentais para trabalhar em uma escola localizada no campo. Ela evidencia a realidade de muitos professores em áreas rurais, que, além de ensinar, precisam lidar com limitações físicas, materiais e institucionais. Essa adaptabilidade constante demonstra uma resiliência docente e um compromisso em garantir que seus alunos tenham as melhores condições possíveis de aprendizado, apesar das adversidades.

A fala da Professora D não apenas revela a precariedade das condições de ensino em áreas rurais, como também expõe a sobrecarga imposta ao professor, que muitas vezes precisa improvisar soluções para questões estruturais e materiais que fogem de seu controle. Sua capacidade de adaptação e criatividade é essencial para lidar com essas limitações, mas o relato também aponta para a necessidade urgente de uma maior responsabilidade institucional em prover os recursos e as condições adequadas para a educação do/no campo.

Em síntese, a escola, embora tenha implementado algumas adaptações reconhecidas por parte de seu corpo docente, também conta com professoras que, de forma autônoma, ajustam suas práticas pedagógicas. Isso demonstra a importância de se valorizar tanto as iniciativas institucionais quanto a flexibilidade e autonomia dos docentes na construção de uma educação que responda às realidades e especificidades do campo.

4.3 Formação dos Professores

A formação abrange todo o processo de desenvolvimento do indivíduo, desde a educação básica até a especialização profissional. É um conceito amplo que engloba a aquisição de conhecimentos teóricos, o desenvolvimento de habilidades práticas e a formação de valores e atitudes. Nesse sentido, a formação é um processo contínuo e permanente, que se estende ao longo da vida. Paulo Freire (1996), em sua obra "Pedagogia da Autonomia", destaca a importância da formação como um processo de construção da identidade e da autonomia do sujeito. Para Freire, a formação não se limita à transmissão de conhecimentos, mas envolve a reflexão crítica sobre a realidade e a construção de um projeto de vida.

A formação inicial refere-se ao período de formação formal que antecede o exercício de uma profissão. No caso dos professores, a formação inicial ocorre no nível de graduação, em cursos de Pedagogia ou licenciaturas específicas. Tem como objetivo fornecer a base teórica e prática necessária para o início da carreira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, estabelece que a formação inicial dos professores deve ser realizada em nível superior, em cursos de licenciatura, com duração plena, em universidades e institutos superiores de educação. A LDB também prevê a necessidade de uma formação inicial sólida, que prepare o professor para atuar de forma crítica e reflexiva na sala de aula.

No campo da formação de professores, a formação continuada é o processo de desenvolvimento profissional que ocorre após a formação inicial, ao longo da carreira. Visa a atualização e o aprimoramento constante dos conhecimentos e habilidades do profissional, acompanhando as mudanças e demandas do mercado de trabalho. A formação continuada é essencial para que os professores se mantenham atualizados com as novas tendências pedagógicas, tecnologias e demandas da sociedade. Autores como André (2010), Pereira (2013), Nóvoa (2014), Sacristán (1999) em seus estudos sobre formação de professores, destacam a importância da formação continuada como um processo de construção da identidade profissional e de desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Em suma, a formação no geral é um processo amplo e contínuo, que se estende ao longo da vida. A formação inicial é a etapa formal que antecede o exercício da profissão, e a formação continuada é o processo de desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da carreira. Cada uma dessas etapas desempenha um papel fundamental na formação de professores qualificados e comprometidos com a educação de qualidade.

Esta sessão se dedica a analisar, os dados produzidos a partir dos questionários e das entrevistas narrativas, buscando compreender como a formação continuada sobre educação do/no campo influencia a prática docente e as adaptações curriculares realizadas na escola do/no campo.

4.3.1 Formação Inicial

A formação docente inicial e a falta de preparação, são fatores abordados pelas professoras que também não se adaptam ao contexto do campo. Como o foco deste trabalho é a formação continuada, faço apenas uma breve menção a formação inicial das professoras, tratamos desses dados no questionário, salientando que os dados obtidos na entrevista narrativa sobre esse ponto corroboram os dados iniciais apresentados no questionário, destacando que a formação inicial das professoras destoa dos requisitos necessários para professores que atuam em escolas do campo.

Com relação a formação inicial das professoras obtive as seguintes informações a partir da aplicação do questionário, disposta no Quadro 10:

Quadro 10 – Formação inicial das professoras

Nome	Na sua formação inicial houve alguma disciplina de formação para atuar na educação do/no campo?
Professora A	Não me recordo
Professora B	Não
Professora C	Não
Professora D	Não
Professora E	Não

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

O levantamento realizado sobre a formação inicial de professores no contexto da educação do/no campo revela um dado preocupante: nenhuma das educadoras entrevistadas se recorda ou confirma ter recebido disciplinas específicas voltadas para a atuação na educação do/no campo durante sua formação inicial. Esse resultado confirma uma lacuna na preparação de profissionais para trabalhar em um contexto rural, que demanda abordagens diferenciadas. Com relação a formação inicial das professoras que se formaram há mais tempo, como as Professoras A, B e C com, respectivamente, 14, 18 e 31 anos de formação inicial, não havia no momento em que cursaram suas faculdades nenhuma legislação que mencionasse uma formação específica para se lecionar em escolas camponesas. Já a professora D (formada há 10 anos) e a professora E (formada há 3 anos), apesar de ter concluído sua formação inicial mais recentemente, também não tiveram disciplinas que abordassem conceitos de Educação do/no Campo.

A Professora B menciona que sua formação inicial não contemplou as diferenças entre a educação urbana e rural, tornando o ensino mais genérico. Sobre o processo de formação inicial, foi perguntado às professoras na EN: A partir das experiências de sujeito imerso nas atividades pedagógicas da escola do/no campo, sua formação inicial contribuiu para sua prática pedagógica em uma escola do/no campo? Obtive relatos como estes:

“Não. Eu acho que não. Porque eles não colocam só coisas do campo pra gente, é muito pouco trabalhado isso, e não há formações pra isso, e ai eles dão uma formação que é pra todo mundo, como se só tivesse cidade. No meu curso superior não tinham disciplinas que abrangessem o ensino no campo. (Informação verbal)¹⁵

Não. Dentro da formação inicial eles preparam, mas é tudo muito superficial, não é nada específico. Não tem uma matéria pensada nisso, não tem uma grade pensada nisso, é difícil você encontrar mesmo conteúdos relacionados a educação do campo, não é tão fácil. (Informação verbal)¹⁶

Não. Não tive nenhuma orientação a respeito, nem disciplinas, nada com relação ao ensino no campo. (Informação verbal)¹⁷

Não. Porque na realidade a faculdade não contribui em quase nada para a sala de aula, eu acho que é muita teoria, e já não ajuda de qualquer jeito, mas não tinha nada falando sobre educação do campo, não tinha nenhuma disciplina, não havia nada que tratasse ou ajudasse a compreender a vida no campo, como os alunos vivem, enfim. (Informação verbal)¹⁸

Na faculdade, não houve uma disciplina para o ensino no campo, nada mais específico ou relacionado a educação do campo, mas no magistério que eu fiz sim, e em outros cursos também, porque eu acho que a formação para o professor educador, ela tem que ser abrangente, porque o professor, ele não sabe se ele vai lecionar, se vai voltar-se ao trabalho no campo ou urbano, ou em cidades próximas ou distantes. Então ele tem que ter a qualificação sim, mas na faculdade, não teve, no magistério a formação foi mais abrangente. (Informação verbal)¹⁹

Como as falas apontam, a ausência de disciplinas focadas na educação do/no campo pode refletir uma falha nos currículos de formação de professores, que, em geral, ainda são muito voltados para a realidade urbana, desconsiderando as especificidades e desafios enfrentados pelas comunidades

¹⁵ Professora B, Porto Feliz, dezembro de 2024.

¹⁶ Professora E, Porto Feliz, dezembro de 2024.

¹⁷ Professora D, Porto Feliz, dezembro de 2024.

¹⁸ Professora A, Porto Feliz, dezembro de 2024.

¹⁹ Professora C, Porto Feliz, dezembro de 2024.

rurais. Como dito anteriormente, isso pode gerar um distanciamento entre o conteúdo ensinado nas escolas do campo e as necessidades reais dos alunos, além de dificultar a valorização das identidades e culturas locais.

Nesse sentido, atualmente, algumas universidades oferecem cursos de Pedagogia com foco específico na formação de professores para atuar em escolas do campo. Esse movimento faz parte de uma política pública de valorização da Educação do/no Campo, que ganhou mais força a partir da década de 2000, com a criação das diretrizes curriculares específicas para a Educação do/no Campo pelo Ministério da Educação (MEC). As iniciativas visam atender as demandas educacionais de populações rurais, quilombolas, indígenas, assentados da reforma agrária, entre outros grupos que vivem no campo.

Algumas universidades que oferecem cursos voltados para a formação de professores para atuar em escolas do campo são:

1. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Oferece o curso de Pedagogia com ênfase na Educação do Campo, voltado para a formação de professores que irão atuar em escolas situadas no campo, contemplando as especificidades e os desafios desse contexto.
2. Universidade Federal da Bahia (UFBA): Tem o curso de Licenciatura em Educação do Campo, que forma professores para atuar tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio em áreas rurais.
3. Universidade Federal do Paraná (UFPR): Também oferece a Licenciatura em Educação do Campo, com habilitações em diferentes áreas do conhecimento, como Ciências da Natureza, Ciências Humanas, entre outras.
4. Universidade de Brasília (UnB): A UnB oferece o curso de Licenciatura em Educação do Campo, que tem como objetivo formar educadores que compreendam as particularidades das populações rurais e desenvolvam práticas pedagógicas adequadas a essas realidades.
5. Universidade Federal do Ceará (UFC): Disponibiliza a Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase na formação de professores para trabalhar com as especificidades da educação em zonas rurais.

Portanto, os resultados indicam a necessidade de repensar ou expandir os currículos dos cursos de formação de professores, de modo a incluir disciplinas e práticas pedagógicas voltadas para a Educação do/no Campo,

garantindo que os futuros educadores estejam preparados para atuar de maneira eficaz e sensível às demandas das populações rurais.

4.3.2 Formação Continuada

Sobre as formações continuadas a pesquisa focou inicialmente em três pontos principais: 1 – Descrição das formações continuadas durante sua carreira como docente; 2 – Entre essas formações houve alguma temática relacionada a Educação do/no Campo; e 3 – Os horários de HTPC e HTPI são momentos de formação continuada.

Na perspectiva da participação das professoras em formações continuadas a partir da aplicação do questionário obtive os seguintes dados apresentados no Quadro 11:

Quadro 11 – Participação em formações Continuadas

Nome	Descreva as formações continuadas que participou durante a carreira como docente	Houve temáticas relacionadas a Educação do/no Campo	Os horários de HTPI e HTPC são momentos de formação continuada?	Existem outros momentos de formação ?
Professora A	Alfabetização e sistemas de avaliação	Não	Não	Sim, nos HTPC's de rede
Professora B	Alfabetização e letramento, avaliação	Não	Não	Sim, formações ofertadas pela rede
Professora C	Educação e educação especial	Não	Sim	Sim
Professora D	Alfabetização em língua portuguesa e matemática	Não	Alguns sim	Sim, depende do professor
Professora E	Alfabetização e letramento, alfabetização matemática	Não	HTPI sim, HTPC Não	Não respondeu

Elaborada pela autora (2024)

Os dados da tabela revelam um panorama sobre as formações continuadas das professoras e sua relação com a educação do/no campo.

Embora todas as docentes tenham participado de formações ao longo de suas carreiras, observa-se uma ausência de temas relacionados à educação do/no campo em todas as formações descritas.

A professora E revela:

Como docente já tive algumas formações, principalmente voltada à alfabetização e letramento e alfabetização matemática, porém nunca tive formação voltada diretamente para a escola de campo. (Informação Verbal)²⁰

As formações mencionadas pelas professoras estão focadas principalmente em temas de alfabetização, letramento, sistemas de avaliação e educação especial. Essas formações são importantes no contexto geral de formação dos professores, no entanto, ao focar apenas nelas, desconsidera que, “A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, [...] em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo” (Brasil, 2010). A alfabetização, seja em língua portuguesa ou matemática, aparece de forma recorrente, indicando que essa é uma área prioritária nas formações continuadas oferecidas. No entanto, essas temáticas são orientadas para contextos urbanos, sem uma abordagem que considere as particularidades das escolas no campo, como as características socioculturais das populações rurais e a realidade de vida dessas comunidades.

Neste contexto, destacou-se a fala da professora B, ela traz um relato interessante e preocupante na medida em que afirma que em sua carreira de 18 anos, nunca havia tirado proveito das formações continuadas de que participou, ela afirma também que nunca participou de uma formação voltada para a Educação do/no Campo. Em suas palavras:

Das formações continuadas que participei no decorrer da minha profissão não agregaram para o meu trabalho em sala de aula. Mas no ano de 2024 as formações continuadas foram mais proveitosas, colaboraram para o meu trabalho em sala de aula. Não houve temática relacionada a Educação do/no Campo. (Informação verbal)²¹

²⁰ Professora E, Porto Feliz, dezembro de 2024.

²¹ Professora B, Porto Feliz, dezembro de 2024.

No entanto, a fala da Professora B revela um processo de evolução na qualidade e na relevância das formações continuadas ao longo de sua carreira. Do ponto de vista pedagógico, essa mudança tem implicações importantes.

Inicialmente, o fato de as formações anteriores não terem agregado ao trabalho em sala de aula indica que elas podem ter sido pouco contextualizadas, distantes da prática docente ou não alinhadas com as necessidades reais da Professora B e de seus alunos. Esse tipo de formação, muitas vezes, não promove uma transformação significativa na prática pedagógica, pois não dialoga diretamente com os desafios e demandas do cotidiano escolar. Quando as formações continuadas não são eficazes, há um desperdício de tempo e recursos, e os professores ficam menos motivados para se engajar em processos de aperfeiçoamento.

Em contrapartida, a fala sobre a experiência de 2024 sugere que as formações continuadas desse ano foram mais contextualizadas, práticas e alinhadas com a realidade da sala de aula. Isso implica que, quando as formações são bem estruturadas, com conteúdo que respondam às necessidades reais dos educadores e das escolas, há um impacto direto na melhoria da prática pedagógica. Formações significativas podem trazer novas metodologias, estratégias e conhecimentos que se traduzem em práticas mais eficazes para os alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e colaborativa.

Concordamos com Sacristán (1999) quando afirma que "a formação permanente se torna irrelevante quando não está relacionada com as necessidades reais dos professores e da prática educativa, resultando na perda de interesse e na ineficácia do processo formativo". Sacristán destaca que as formações devem ser significativas e contextualizadas para que promovam impacto real na prática pedagógica e mantenham o interesse e a motivação dos professores.

Além disso, o fato de as formações de 2024 terem sido mais proveitosas aponta para uma possível mudança nas políticas de formação continuada, que podem estar mais focadas na personalização do desenvolvimento profissional, levando em consideração as realidades específicas dos professores, como a faixa etária dos alunos, o contexto socioeconômico e os conteúdos curriculares. Isso reflete um movimento mais amplo de buscar formações que integrem teoria

e prática, gerando reflexões e ações diretamente aplicáveis no cotidiano escolar.

Pedagogicamente, essa fala da Professora B, destaca a importância de uma formação continuada significativa como um fator essencial para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria do ensino. Ela sublinha a necessidade de que as formações ofereçam ferramentas práticas e contextualizadas, para que os educadores possam não apenas adquirir novos conhecimentos, mas também aplicá-los efetivamente em sala de aula, resultando em ganhos reais na educação dos alunos.

No entanto, como a Professora B trabalha em escola campesina, essas supostas mudanças nas políticas de formação deveriam estar alinhadas com as particularidades e demandas oriundas de uma realidade rural, o que não foi constatado na fala das demais professoras. Nóvoa (2000) enfatiza que “a relação com o conhecimento e o papel do professor é absolutamente decisivo para a aprendizagem”. Olhando para este aspecto, quando os professores não têm uma formação adequada para lidar com as realidades e particularidades do contexto rural, sua relação com o conhecimento e, conseqüentemente, sua prática pedagógica podem ficar comprometidas.

Nóvoa (2000) destaca a importância do professor como um mediador essencial no processo de aprendizagem, e para que esse papel seja desempenhado de forma eficaz, é necessário que o docente esteja preparado para atuar em diferentes contextos, incluindo o campesino. A ausência de formações específicas voltadas para esse cenário pode resultar em práticas pedagógicas descontextualizadas, limitando a capacidade do professor de promover aprendizagens significativas e de valorizar as experiências culturais e sociais dos alunos no campo.

Assim, a falta de uma formação adequada não apenas afeta o desenvolvimento profissional do professor, mas também tem implicações diretas na qualidade da educação oferecida aos estudantes de escolas localizadas no campo, reforçando a importância de incluir a Educação do/no Campo nas formações iniciais e continuadas dos docentes.

Outro ponto relevante é a utilização dos horários de HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual) e HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) como momentos de formação continuada. A maioria das professoras

afirma que o HTPC não é utilizado para formações, com exceção da professora C, que o considera um momento para capacitação. A Professora B diz o seguinte sobre o HTPC ser formativo: “Não são. São momentos de recados e conversas sobre os alunos”. Já a professora D é enfática:

Embora alguns momentos do HTPC e HTPI sejam destinados a formação continuada dos professores, nem todos são. Muitos desses encontros são utilizados para outras atividades, como o preenchimento de relatórios, repasse de informações administrativas e comunicados (Informação verbal)²²

O HTPI, por sua vez, também apresenta uso limitado como espaço de formação, sendo mencionado por duas professoras (C e E) como um tempo para esse fim. Esses dados sugerem que os horários pedagógicos, que poderiam ser oportunidades importantes para o aprimoramento profissional, não estão sendo sistematicamente utilizados para formação continuada. A Professora E traz o seguinte relato: “Em alguns HTPI’s uso para formação sim, tento ler e me manter atualizada, o HTPC é principalmente para recados e necessidades da unidade escolar”.

Os dados trazidos pelo Quadro 10 também indicam que existem outros momentos de formação continuada fora dos horários de HTPI e HTPC. As professoras mencionam a participação em formações oferecidas pela Rede de Ensino, como os HTPCs de rede e formações indicadas pela Secretaria de Educação, que proporcionam oportunidades de aprendizado adicionais, uma vez que a Rede de Ensino aderiu ao apostilamento ofertado por esta editora. Contudo, não há evidência de que essas formações abordem a Educação do/no Campo, reforçando a lacuna existente nesse aspecto.

Afinal, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é uma prática fundamental nas escolas, especialmente nas públicas, pois deve promover a formação contínua dos professores e a reflexão sobre os saberes docentes. Segundo Souza (2013), os HTPCs possuem um grande potencial para contribuir para a formação contínua dos professores e para a reflexão sobre os desafios enfrentados na escola pública brasileira. Ela destaca que essas horas de trabalho coletivo são essenciais para possibilitar uma educação de qualidade, por meio da reflexão sobre os problemas cotidianos da escola e

²² Professora D, Porto Feliz, dezembro de 2024.

considerando os saberes docentes. Além disso, Mendes (2008) aponta que o HTPC pode ser visto tanto como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento profissional dos professores quanto como uma oportunidade perdida, dependendo de como é implementado e utilizado dentro das escolas. Essa ambivalência ressalta a importância de um planejamento cuidadoso e uma execução eficaz para maximizar os benefícios desse espaço coletivo.

Enfim, a análise dos dados revela que, embora as professoras participem de formações continuadas, há uma clara falta de enfoque na Educação do/No Campo. Além disso, a utilização dos horários de HTPI e HTPC para formação continuada é variável, sugerindo uma necessidade de maior estruturação e orientação para que esses momentos sejam mais produtivos e voltados para as realidades específicas das escolas camponesas.

Essa falta de formação específica, como dito anteriormente, pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a identidade do campo e suas peculiaridades, e, aliada a uma inexistente prática de formações continuadas, ampliam incalculavelmente essas dificuldades. Na nossa terceira categoria de análise – Formação Continuada -, os dados obtidos reforçam o descaso histórico, despendido à educação do/no campo ao longo dos anos, com maior ou menor ênfase, dependendo dos grupos que constituem o poder e a elaboração de políticas públicas para a educação do/no campo, e, corroboram os dados tratados acima. Nesse sentido apresento o quadro 12, onde contém também os dados da formação inicial produzidos na EN:

Quadro 12 – Formação Inicial e Continuada

Categoria 2 – Formação Continuada	
Dados da Entrevista Narrativa	
Professora A	<p>A formação inicial não contribuiu para a prática pedagógica no campo, pois foi muito teórica e sem disciplinas voltadas à educação do campo.</p> <p>Não há oferta de formação continuada específica para a educação do campo por parte da rede.</p> <p>O professor não busca ativamente conhecimentos sobre educação do campo, pois a carga de trabalho e as exigências do currículo são muito altas, impossibilitando essa busca.</p> <p>Formações continuadas são realizadas na cidade, dificultando a participação dos professores do campo devido ao deslocamento e horários inadequados.</p>
Professora B	<p>A formação inicial não foi adequada, já que o curso superior não abordou o ensino no campo, tratando a educação de forma genérica, voltada para a</p>

	<p>realidade urbana.</p> <p>Não havia disciplinas específicas para a educação do campo na formação inicial.</p> <p>Não há lembrança de formações continuadas focadas no campo. No entanto, a entrevistada destaca que as formações melhoraram recentemente, embora ainda sejam limitadas para a realidade rural.</p> <p>A entrevistada busca constantemente conhecimento por iniciativa própria, estudando e pesquisando para melhorar sua prática pedagógica.</p>
Professora C	<p>A formação inicial da professora não incluiu disciplinas voltadas especificamente para a educação do campo.</p> <p>No magistério, houve uma abordagem mais abrangente sobre o ensino no campo, ao contrário da graduação.</p> <p>A professora participou de formações continuadas que contribuíram para sua prática pedagógica.</p> <p>Ela busca conhecimento por iniciativa própria, aproveitando sua experiência na educação especial e em projetos como hortas escolares</p>
Professora D	<p>O entrevistado não recebeu nenhuma orientação específica sobre ensino no campo durante sua formação inicial.</p> <p>Não houve disciplinas ou treinamento relacionado à educação do campo durante a formação inicial.</p> <p>Não há formações continuadas específicas para a educação do campo na escola, as formações oferecidas são mais voltadas para a alfabetização.</p> <p>O entrevistado busca por conhecimentos de forma individual e independente, sem apoio da escola ou da Secretaria de Educação.</p>
Professora E	<p>A formação inicial da professora não abordou especificamente a educação do campo.</p> <p>No magistério, houve uma visão mais ampla sobre o ensino no campo, mas na graduação isso não foi contemplado.</p> <p>A professora participou de formações continuadas voltadas para alfabetização, mas não específicas sobre educação do campo.</p> <p>Ela busca conhecimento por conta própria, mas relata dificuldades em encontrar materiais específicos sobre o tema.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os principais aspectos observados incluem: a ausência de oferta específica de capacitação, as dificuldades logísticas para participação nas formações oferecidas e a iniciativa individual dos docentes na busca por conhecimento.

Todas as professoras entrevistadas relataram que a formação inicial não contemplou de maneira adequada a educação do campo. As disciplinas foram

voltadas majoritariamente para a realidade urbana, sem abordagem específica sobre as particularidades do ensino no meio rural, sendo que no magistério houve uma abordagem mais ampla sobre a Educação do/no campo para as professoras C e E, mas essa formação não se manteve no nível superior.

Todas as professoras afirmaram que a Rede de Ensino não oferece formação continuada específica para a educação do campo. “Não, nunca fiz. A rede nunca ofertou nenhum tipo de formação continuada focada na educação do campo” (professora A). As Professoras A e D destacam que a formação continuada ofertada é voltada principalmente para a alfabetização e educação especial, portanto, não contempla a realidade rural - “Não. Nunca tivemos, aqui toda formação é mais voltada para a alfabetização” Professora D). A Professora B mencionou que as formações melhoraram recentemente, mas ainda são inexistentes no que diz respeito à educação do campo. A Professora C é uma exceção ao relatar que participou de formações continuadas que contribuíram para sua prática pedagógica, entretanto, cabe ressaltar que essa formação aconteceu em outro município e na esfera estadual.

Mesmo quando formações continuadas são ofertadas, em outras áreas do ensino, os professores do campo encontram dificuldades para participar, como: Localização - As formações acontecem na cidade, dificultando o deslocamento (Professora A); Horários inadequados: Conflito entre os horários das formações e a jornada de trabalho. A Professora A explica que as aulas na escola do campo encerram-se as 17:30 e que as formações começam neste mesmo horário, na cidade, que fica a 18 km de distância, portanto, sempre chegam atrasadas. Quando chegam ao local das formações, estas, já estão acontecendo e sempre perdem parte do conteúdo abordado (Professora A).

Diante da ausência de oferta institucionalizada de formação continuada, muitos professores recorrem às suas próprias iniciativas para suprir essa lacuna, buscando conhecimento de forma independente. A Professora B busca conhecimento por meio de estudos independentes e pesquisas. A Professora C aproveita sua experiência na educação especial e em projetos como hortas escolares para enriquecer sua prática.

O Quadro 13, a seguir, apresenta uma síntese quantitativa das respostas das professoras sobre a formação inicial e continuada:

Quadro 13 – Síntese quantitativa sobre formação inicial e continuada

Aspecto Avaliado	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D	Professora E
Formação inicial adequada ao campo	Não	Não	Não	Não	Não
Magistério abordou educação do campo	Não	Não	Sim	Não	Não
Graduação abordou educação do campo	Não	Não	Não	Não	Não
Há formação continuada específica?	Não	Não	Não	Não	Não
Participa de formação continuada?	Dificuldades	Sim	Sim	Não	Sim
Busca conhecimento de forma autônoma?	Não	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Professora A, afirma não ter o hábito de estudos para formação por iniciativa própria, pois a demanda de trabalho é muito extensa, impossibilitando os estudos e o aprimoramento profissional.

Na verdade, não. A gente já nem consegue buscar dar conta do que a gente já tem na realidade, do que foi proporcionado né? Do currículo regular no caso, o que eu acho que é muito extenso e a gente é obrigado a trabalhar o currículo inteiro, mas a gente não consegue aprofundar nada, então é uma demanda grande e não sobra tempo. Por exemplo, a gente havia comentado sobre os htpi's, que o ideal seria estudar, mas a gente não consegue fazer um estudo, mal a gente consegue fazer os cursos que dão on line, porque sempre a demanda do trabalho é muito grande. Eu levo serviço pra casa todo dia e ainda assim fica serviço por fazer. (Informação verbal)²³.

A Professora A menciona que o currículo é extenso e que há uma obrigação de cobrir todo o conteúdo, o que dificulta o aprofundamento dos temas. Isso aponta para um problema estrutural no sistema educacional,

²³Professora A, Porto Feliz, dezembro de 2024.

agravado pelas cobranças excessivas por resultados, onde o foco indubitavelmente está na quantidade e não na qualidade do ensino. Sacristán (1999) destaca que o currículo escolar não deve ser visto apenas como um conjunto de conteúdos a serem cumpridos, mas como um meio de formação integral dos estudantes, considerando suas realidades e necessidades.

No ensino campesino, a crítica à imposição de um currículo extenso e homogêneo se torna ainda mais pertinente, pois como é sabido, a educação rural precisa respeitar as especificidades culturais e produtivas das comunidades camponesas. A ênfase na quantidade de conteúdos, mencionada no relato da professora A, acaba prejudicando esse ensino mais contextualizado e significativo para os alunos do campo.

Como já mencionado, a formação continuada é essencial para que os professores acompanhem as mudanças na educação e aprimorem suas práticas. No entanto, o relato evidencia que essa formação se torna custosa devido à carga excessiva de trabalho, o que demonstra uma contradição entre a expectativa de aprimoramento profissional e as condições reais de trabalho. A Professora A menciona os HTPI's, afirmando que esse tempo, que deveria ser usado para estudo e planejamento, acaba sendo consumido por outras demandas. Isso reafirma que a organização da carga horária não favorece o desenvolvimento profissional dos docentes. O fato de a Professora A levar trabalho para casa e, ainda assim, não conseguir concluir todas as tarefas, evidencia um problema recorrente na docência: a falta de equilíbrio entre vida profissional e pessoal, o que pode levar ao esgotamento e à desmotivação. De maneira geral, o relato aponta para um desafio comum na educação: a necessidade de reformular as condições de trabalho dos professores para permitir que eles se dediquem não apenas ao ensino, mas também à sua formação contínua, garantindo um ensino mais qualificado e eficaz.

4.4 Identidade e valorização do Professor do Campo

É de facto a crise que revela o sujeito a ele próprio, o obriga a reflectir, a mudar, a lutar para «a superar» e a inventar-se a si próprio, com os outros. A identidade pessoal não se constrói de outra forma”.

Claude Dubar, (2006)

A palavra "identidade" é um conceito complexo e multifacetado, abordado por diversos autores de diferentes áreas do conhecimento. De modo geral, a palavra "identidade" significa um conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento.

A identidade profissional está diretamente ligada ao conceito de identidade pessoal, pois envolve as características, valores e experiências que permitem a identificação de um indivíduo dentro de um determinado campo de atuação. Essas características, valores e experiências passam por um contínuo processo de construção e desconstrução ao longo da vida do indivíduo. Segundo Claude Dubar (2006), a identidade profissional não é algo fixo ou estático, mas sim um processo contínuo de construção e reconstrução ao longo da trajetória profissional.

Historicamente, Dubar (2006), analisa a identidade profissional a partir das mudanças sociais e do contexto do trabalho. Ele argumenta que, tradicionalmente, a identidade profissional era fortemente associada a categorias rígidas, como por exemplo as guildas e profissões regulamentadas, nas quais os indivíduos seguiam trajetórias relativamente previsíveis. Com a modernidade e a globalização, essa identidade passou a ser mais fluida, dependendo tanto do reconhecimento social quanto da própria autopercepção dos profissionais.

Nesta perspectiva, a identidade profissional, segundo Dubar (2006), é construída a partir de duas dimensões principais: a biográfica, que diz respeito à história individual e às experiências subjetivas (como o professor se vê), e a relacional, que envolve o reconhecimento dos outros (empregadores, colegas, clientes, sociedade). Dessa forma, a construção da identidade profissional ocorre na interseção entre as expectativas sociais e as aspirações individuais, (o que ele chama de crises) sofrendo influência das transformações no mundo do trabalho, como a flexibilização das carreiras e a exigência de adaptação constante.

Portanto, percebemos que a identidade profissional é formada por um conjunto de características que permitem o reconhecimento do indivíduo em sua profissão, mas que essa construção não é apenas individual – ela depende de processos sociais e históricos que moldam o significado do trabalho e das

profissões ao longo do tempo.

A identidade docente refere-se à forma como os professores percebem e constroem a si mesmos no exercício da profissão, considerando aspectos pessoais, sociais, culturais e profissionais. Esse conceito é dinâmico, multifacetado e constantemente moldado pelas experiências, contextos e interações ao longo da trajetória docente.

Para Nóvoa (1992), a identidade docente não é algo que o professor "possui", mas algo que ele "constrói" a partir de sua prática e interação com outros professores, alunos e o meio social. Ele ressalta a importância da formação contínua e da reflexão crítica sobre a prática como pilares fundamentais na construção da identidade docente. Nesse sentido, ele reforça a importância da formação continuada como um processo de construção da identidade docente, destacando que o professor não pode ser um mero executor de políticas educacionais, mas um sujeito ativo em sua formação.

A identidade docente pode ser compreendida, conforme Gatti (2010) em "A construção da pesquisa em educação no Brasil", como um processo dinâmico e influenciado por fatores institucionais e contextuais. A autora destaca que a formação de professores e as políticas educacionais desempenham um papel fundamental na construção dessa identidade, moldando práticas pedagógicas e percepções sobre o ensino. Dessa forma, o reconhecimento profissional e as condições de trabalho impactam diretamente na constituição do ser docente.

Tardif (2014), em *Saberes docentes e formação profissional*, também apresenta a identidade docente como um processo dinâmico e multifacetado, construído a partir da interação entre diferentes saberes e experiências ao longo da trajetória profissional do professor. Ele enfatiza que a identidade docente não é fixa, mas sim formada e transformada continuamente por meio da prática, das relações sociais e institucionais, e das influências culturais e históricas. Tardif argumenta que a identidade do professor é moldada pelos *saberes docentes*, que incluem: "Saberes da experiência" – adquiridos na prática e no cotidiano da sala de aula; "Saberes da formação profissional" – adquiridos na formação acadêmica e nos cursos de capacitação. "Saberes disciplinares" – ligados às áreas de conhecimento que o professor ensina; e,

ao “Saberes curriculares” – relacionados às diretrizes e conteúdos prescritos pelos sistemas educacionais.

Essa concepção de identidade docente valoriza a experiência e a prática profissional, destacando que a construção do ser professor acontece em meio a desafios, adaptações e aprendizagens contínuas. Além disso, Tardif reforça a ideia da importância do reconhecimento social e das condições de trabalho na formação da identidade do professor, mostrando que fatores institucionais e políticos também impactam essa construção. Portanto, para Tardif, a identidade docente se dá na interseção entre o conhecimento teórico, a prática pedagógica e o contexto sociocultural, sendo um processo contínuo e influenciado por múltiplas dimensões.

Tendo em vista esses referenciais, portanto, apresento os dados obtidos na EN concernentes à categoria 4 de análise dos dados - Identidade e Valorização do Professor do Campo, dispostos no quadro 14, a seguir:

Quadro 14 – Identidade e Valorização do Professor do Campo

Categoria 3 – Identidade e Valorização do Professor do Campo	
Dados da Entrevista Narrativa	
Professora A	<p>Não se sente valorizado pela Secretaria de Educação e acredita que poderia haver mais reconhecimento por parte da comunidade local, caso houvesse mais momentos de interação entre escola e comunidade.</p> <p>A realidade dos alunos do campo é diferente da realidade do professor, exigindo um olhar sensível para situações de vulnerabilidade socioeconômica, como estudantes que frequentam a escola principalmente pela merenda.</p> <p>Todos os docentes da escola são provenientes da cidade.</p>
Professora B	<p>A entrevistada sente que sua prática é diferenciada no campo, considerando as dificuldades dos alunos e a necessidade de empatia, especialmente com as condições de transporte e as limitações da infraestrutura local.</p> <p>Ela se sente valorizada pela comunidade local, mas não pela Secretaria de Educação, que não reconhece as dificuldades enfrentadas no campo, como a falta de recursos e de infraestrutura.</p> <p>Ela se sente parte da comunidade, especialmente pelo tempo que passou ali, trabalhando de forma colaborativa com outras professoras e com o diretor. No entanto, a escola poderia ser mais inclusiva na relação com as famílias.</p> <p>O professor deve ser empático, entender a realidade dos alunos e suas dificuldades, como o transporte e o acesso à escola, além de trabalhar de acordo com a vivência dos alunos no campo.</p>
Professora C	<p>No magistério, houve uma abordagem mais abrangente sobre o ensino no campo, ao contrário da graduação.</p> <p>A professora participou de formações continuadas que contribuíram para sua</p>

	<p>prática pedagógica.</p> <p>Ela busca conhecimento por iniciativa própria, aproveitando sua experiência na educação especial e em projetos como hortas escolares.</p>
Professora D	<p>A entrevistada não se vê de forma diferente ao ser professor no campo e sente que não há valorização do seu trabalho específico no contexto rural.</p> <p>O professor não se sente valorizado pela comunidade ou pela Secretaria de Educação, considerando que não há diferenciação no tratamento em relação aos professores da cidade.</p> <p>Há uma desconexão entre o professor e a comunidade rural, com dificuldades de integração e compreensão da cultura local.</p> <p>A entrevistada acredita que são necessárias estratégias de ensino criativas, além do conhecimento sobre o local para lidar com as limitações de recursos e atender às necessidades dos alunos.</p>
Professora E	<p>A professora se sente realizada profissionalmente e reconhecida pela comunidade local.</p> <p>Os pais e alunos demonstram respeito e gratidão pelo seu trabalho, o que não percebeu em outras escolas.</p> <p>Em relação à Secretaria de Educação, sente que há um esforço, mas percebe que as escolas do campo são esquecidas em algumas questões administrativas e pedagógicas.</p> <p>Relata que o olhar atento às realidades dos alunos é essencial para um professor do campo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A identidade docente no campo e a valorização dos professores, indubitavelmente, são aspectos essenciais para garantir uma Educação do/no Campo adequada, ou que, no mínimo, garantam os direitos de aprendizagem desses alunos, assim sendo, os momentos da entrevista narrativa, dedicados a investigação acerca da construção da identidade docente e valorização do trabalho das professoras, as questões versaram sobre os seguintes subtemas: o impacto da formação pessoal e profissional para a construção das suas identidades; Valorização e reconhecimento da comunidade e da Secretaria Municipal de Educação; De que forma, o fato de trabalharem em uma escola do campo influencia a maneira como as professoras se veem enquanto profissional da educação; Contribuições da escola para reforçar o sentimento de identidade local e pertencimento dos professores à comunidade rural; e, os desafios que afetam a identidade docente.

Como vimos anteriormente, Dubar (1997) ressalta que a identidade profissional é construída em um processo de negociação entre o que se espera

do profissional e sua trajetória pessoal e social. O que se espera de um professor que exerce suas atividades de ensino em uma escola campesina? Espera-se que este professor tenha passado por uma formação básica capaz de lhe dar subsídios teóricos para lidar com as nuances de uma escola de campo, permitindo assim que ele possa compreender, planejar e executar suas propostas de ensino utilizando metodologias e práticas educativas condizentes com a realidade local, principalmente considerando os aspectos históricos, culturais e sociais dos povos do campo.

No contexto do ensino campesino, essa construção é desafiada, como vimos anteriormente, quando tratei da formação inicial das professoras, primeiramente pela falta de formação específica para a docência no campo, evidenciadas pela unanimidade de relatos de professoras que não tiveram disciplinas voltadas para a educação campesina em sua graduação.

Já Tardif (2014), apresenta a identidade docente como um processo contínuo influenciado pelos saberes adquiridos na prática, na formação acadêmica e nas diretrizes curriculares. O quadro mostra que os professores do campo desenvolvem saberes da experiência, principalmente ao lidar com alunos em vulnerabilidade socioeconômica e com dificuldades de transporte e infraestrutura (Professora B e Professora E). No entanto, há desafios relacionados à formação específica para o ensino no campo, como apontado pela Professora C, que destacou a diferença na abordagem entre o magistério e a graduação. Isso reflete a perpetuação da ausência de políticas educacionais que reconheçam as especificidades desse contexto e impacta a forma como os professores constroem sua identidade e se percebem em seu papel enquanto profissionais que atuam neste contexto. Além disso, os saberes institucionais estão pouco alinhados às necessidades dos professores do campo.

A ausência de reconhecimento por parte da Secretaria de Educação dificulta o desenvolvimento de um saber curricular que atenda às especificidades do ensino campesino. A falta de reconhecimento institucional é uma queixa recorrente entre os entrevistados. As Professoras A, B e D relatam que a Secretaria de Educação não valoriza adequadamente o trabalho docente no campo, evidenciando um descompasso entre as políticas públicas e as necessidades da educação campesina.

A valorização profissional aparece como um ponto crítico na percepção

das docentes entrevistadas. Os relatos das professoras evidenciam essa realidade, ao serem questionadas a respeito de como elas percebem a sua identidade como professora em uma escola do campo, e sobre valorização e reconhecimento pela comunidade local e pela secretaria de educação municipal, dizem o seguinte:

Pela secretaria não. Pela comunidade poderia ser melhor se nós tivéssemos realmente esses momentos de interação, que não acontecem, o que é normal, se tem esses momentos de interação, não tem como ser valorizada, mas pela gestão e pela secretaria de educação não. (Informação verbal)²⁴

Sim. Eu enxergo de forma bem positiva sim. eu vejo que eu sou valorizada sim, e, recompensada também. Recompensada no sentido que meu trabalho é bem-visto. Eu consigo colher o fruto. Eu planto a sementinha e eu colho. A comunidade me enxerga de muito bons olhos, e a secretaria também acredito que sim. (Informação verbal)²⁵

Pela comunidade local sim. eles me valorizam muito. Nunca tive problemas com pais lá. Pela secretaria de educação é meio difícil de falar ne, eles não valorizam a gente não, porque lá quase não chega as coisas pra gente, é muito complicado, a gente tem que trabalhar de acordo com o que consegue, mas é mais complicado, a internet lá é mais complicada, e aí, se torna mais difícil o nosso trabalho. (Informação verbal)²⁶

Pela comunidade local sim, os pais, os alunos, eles são muito gratos, eles respeitam muito a gente. É um respeito que não tem igual. Eu sou chamada de senhora, de dona, que é um negócio que eu não vejo mais em lugar nenhum, não vi isso em outras escolas. Pela Secretaria de Educação eu acho assim, que eles tentam, - e isso não é nenhuma rebeldia – eles tentam, mas eles esquecem, por conta de verem tudo como rede, e é normal, entendeu? A secretaria de educação vê tudo como rede, tudo é rede, a rede de Porto Feliz, a rede de Poro feliz, mas esquece questões as vezes básicas assim, então, as vezes esquecem datas de coisas, Saresp por exemplo, o Saresp aqui é um rolê, entendeu? Aqui é uma escola de sítio, então tudo aqui é diferente, não é fácil, tipo o pai vai lá levar e busca, não, não é assim. (informação verbal)²⁷

Professoras como a Professora B e a Professora E se sentem valorizadas pela comunidade local, indicando um reconhecimento relacional positivo. No entanto, a falta de valorização pela Secretaria de Educação,

²⁴ Professora A, Porto Feliz, dezembro de 2024.

²⁵ Professora C, Porto Feliz, dezembro de 2024.

²⁶ Professora B, Porto Feliz, dezembro de 2024.

²⁷ Professora E, Porto Feliz, dezembro de 2024.

mencionada por quatro docentes, revela uma fragilidade no reconhecimento institucional. A luz do pensamento de Gatti (2010), que destaca a influência das políticas educacionais e das condições de trabalho na construção da identidade docente, os dados evidenciam um descompasso entre a valorização dos professores pela comunidade e o reconhecimento institucional por parte da Secretaria de Educação.

A Professora D, que não percebe diferenças na docência no campo e sente uma desconexão com a comunidade ao afirmar que não se sente valorizada:

Acredito que não. Não sinto porque não vem nenhum curso, nenhuma formação diferente voltada para nós aqui do campo, então acredito que não, me sinto igual a outra professora de outra escola, sem nenhuma diferença de campo ou cidade (Informação verbal)²⁸

Essa professora demonstra uma identidade profissional menos integrada ao contexto rural, reforçando a ideia de que a identidade docente não é fixa, mas construída. No entanto, a professora, apesar dos seus vários anos de experiência lecionando na escola do campo, não criou laços significativos de pertencimento. O sentimento de pertencimento não se constrói naturalmente, mas através de esforço e planejamento. Requer um compromisso ativo com a comunidade local, a valorização da cultura e dos saberes tradicionais, e a criação de espaços de diálogo e colaboração. A construção de uma identidade docente enraizada no contexto rural exige que o professor se veja como parte integrante da comunidade, que compreenda suas necessidades e aspirações, e que busque construir pontes entre a escola e o mundo ao seu redor. É um processo contínuo de aprendizado e adaptação, que exige sensibilidade, respeito e abertura para o novo.

Foi perguntado às professoras como a escola poderia contribuir para reforçar o sentimento de identidade local e pertencimento dos professores à comunidade campesina, a Professora C destacou a atualização e o crescimento profissional, assim como a proximidade com a comunidade e as tradições do campo, como fatores relevantes:

Sempre atualizando eles, dando oportunidades, fazendo com eles sempre cresçam, e tenham perspectivas dentro do mundo

²⁸ Professora D, Porto Feliz, dezembro de 2024.

rural. Propiciar com que os professores trabalhem e enxerguem a comunidade, conversando ou participando das coisas que acontecem na comunidade faz com que o professor cresça, ele enxergue um pouco também cada vez mais, e com isso faz com que ele consiga trabalhar de forma produtiva, de forma gratificante. (Informação verbal)²⁹

A Professora D afirma que projetos pedagógicos voltados para a valorização das características campesinas, aliados a um currículo adaptado, poderia contribuir para reforçar, ou até criar sentimentos de pertencimento e identidade nas professoras:

Eu acredito que a escola deveria ter projetos voltados para a Educação do Campo, valorizar experiências deles, deveria ter um currículo voltado para isso, ou pelo menos uma parte do currículo que tratasse mais essas questões. Eu vejo que as vezes os alunos ficam meio perdidos entre a escola do campo e a escola da cidade e perdem um pouco essa identidade do local onde eles estão. (Informação verbal)³⁰

Diante das percepções das professoras, fica evidente que a escola desempenha um papel fundamental na construção e no fortalecimento do sentimento de identidade e pertencimento dos docentes à comunidade campesina. A atualização profissional contínua, a aproximação com a comunidade e a valorização das tradições locais são apontadas como fatores essenciais para esse processo. Além disso, a implementação de projetos pedagógicos voltados para a Educação do/no Campo e a adaptação curricular para contemplar a realidade campesina são estratégias que podem fortalecer esse vínculo. Dessa forma, a escola não apenas contribui para o crescimento dos professores, mas também fortalece a identidade cultural e social da comunidade em que está inserida.

Sobre o fato de como trabalhar em uma escola do campo influencia a forma como elas se veem enquanto profissionais da educação, as entrevistadas expressaram diferentes posturas. As professoras A e D não percebem influências sobre elas e a forma como se veem. Afirmam ser professoras como quaisquer outras. A professora D afirmou “Não me vejo de forma diferente” A professora A disse:

Eu não tive muitas experiências fora daqui, porque quando eu fixei sede, eu fiquei aqui, mas a questão do ambiente por

²⁹ Professora C, Porto Feliz, dezembro de 2024.

³⁰ Professora D, Porto Feliz, dezembro de 2024.

*exemplo, eu acho muito bom, eu acho muito gostoso, agora na verdade como professora não vejo a influência. (Informação verbal)*³¹

As professoras B e E se percebem como “diferentes”, pois afirmam que têm que manter uma postura diversa na escola campesina, elas percebem a necessidade de uma postura profissional mais flexível, empática e adaptada às especificidades do contexto rural, tanto no que diz respeito às relações interpessoais quanto aos desafios de infraestrutura e logística. A professora B faz um comparativo com a escola urbana em que também leciona, destacando a empatia como forma de lidar com as circunstâncias diversas apresentadas nas relações travadas entre professores, escola, comunidade e os problemas típicos de infraestrutura, oriundos de escolas localizadas no campo, como por exemplo, a dificuldade de locomoção para chegar nas reuniões de pais.

A professora C se enxerga como altamente realizada. Em suas palavras:

*Como eu me enxergo? Realizada. Porque eu gosto muito, muito, eu me dou muito bem com eles, porque como eu falei, tento enxergar a realidade de cada um, pouco ou muito, o que importa é o que eles trazem, o que eles são e o que eles vão acrescentando no dia a dia. Eles vão evoluindo e essa evolução, o olhar deles, ah, é muito gratificante, eu gosto muito mesmo de trabalhar no campo. (Informação verbal)*³²

A resposta demonstra um forte sentimento de realização profissional e conexão com o contexto da educação no campo. A professora expressa satisfação e envolvimento emocional com seu trabalho, destacando a importância de compreender a realidade dos alunos e valorizar suas experiências, essa compreensão da realidade dos alunos e a valorização de suas experiências no contexto da Educação no/no Campo frequentemente implicam em adaptações curriculares. Essa abordagem pedagógica reconhece que os alunos do campo possuem vivências, conhecimentos e necessidades específicas, que podem diferir significativamente daqueles dos alunos de áreas urbanas. Além disso, evidencia um olhar atento à evolução dos estudantes, mostrando que essa transformação é uma das principais fontes de gratificação

³¹ Professora A, Porto Feliz, dezembro de 2024.

³² Professora C, Porto Feliz, dezembro de 2024.

profissional. O uso de repetições, como "muito, muito" e "gosto muito mesmo", reforça a intensidade desse sentimento.

Além da forte conexão emocional expressa na resposta, a professora evidencia uma abordagem pedagógica baseada na valorização da individualidade dos alunos e no reconhecimento de suas trajetórias. Ela enfatiza a importância de enxergar a realidade dos estudantes e de acompanhar sua evolução, o que sugere um envolvimento além do ensino tradicional, incorporando um olhar mais humanizado, sendo um reflexo das influências do contexto campesino nas suas ações.

As respostas das professoras não detalham de maneira explícita como o fato de trabalhar em uma escola do campo impacta suas práticas pedagógicas ou sua identidade profissional de forma mais ampla. No entanto, no contexto geral, percebe-se uma reflexão sobre os desafios e particularidades do ensino no campo, como a adaptação do currículo, as metodologias utilizadas e a relação com a comunidade como forma de manter uma postura diversa.

A falta de recursos, infraestrutura precária e ausência de diferenciação no tratamento dos professores do campo impactam diretamente a valorização e o desenvolvimento profissional desses docentes. Essa situação pode gerar frustração e desmotivação, como indicado pelos relatos da Professora A e da Professora D, que não se sentem valorizadas institucionalmente.

Segundo Minayo (2000), a valorização profissional está diretamente ligada às condições de trabalho e ao reconhecimento simbólico da importância do professor. A ausência desse reconhecimento pode gerar desmotivação e dificultar a construção de uma identidade docente fortalecida. Como resultado, os docentes recorrem ao saber da experiência para adaptar suas práticas, o que reforça a importância da formação continuada e de políticas educacionais que valorizem a docência no campo.

Com relação a construção da Identidade Docente e Formação Contínua Nóvoa (1992), enfatiza que a identidade docente é construída pela prática e pela interação com outros professores e com a comunidade. Nesse sentido, a Professora C, que busca formação continuada por iniciativa própria e adapta sua prática com base na experiência e em projetos como hortas escolares, demonstra um processo ativo de construção identitária. A Professora B, ao enfatizar a empatia e a adaptação às dificuldades dos alunos, também

exemplifica essa construção ativa. Por outro lado, a Professora D, que não percebe sua docência no campo como diferente, demonstra estar menos envolvida nesse processo reflexivo, o que pode limitar sua adaptação e identidade profissional dentro desse contexto específico.

Por outro lado, a valorização por parte da comunidade é um fator que contribui para a identidade docente, como observado nas falas das Professoras B e E, que se sentem reconhecidas pelos pais e alunos. Esse reconhecimento é fundamental para que o professor se sinta parte do contexto em que atua e possa estabelecer um vínculo significativo com os estudantes. No entanto, a Professora D aponta que há, de modo geral, uma desconexão entre o professor e a comunidade rural, o que pode ser explicado pela origem urbana da grande maioria dos docentes, dificultando sua imersão na cultura local e a adaptação de suas práticas pedagógicas.

Além disso, os desafios socioeconômicos dos alunos do campo são um fator altamente citado pelas professoras que influenciam na prática docente. As Professoras A e B destacam a necessidade de empatia para lidar com questões como a vulnerabilidade social e as dificuldades de transporte. Minayo (2000) enfatiza que o contexto social influencia diretamente a dinâmica educacional e deve ser considerado na formulação de estratégias pedagógicas. A Professora D sugere a adoção de metodologias criativas para lidar com as limitações de recursos, o que reforça a necessidade de inovação e flexibilidade no ensino rural.

A análise dos dados a partir dos referenciais teóricos indica que a identidade docente no campo é construída a partir da interação entre fatores individuais (experiência, empatia, formação contínua) e fatores institucionais (valorização pela Secretaria de Educação, reconhecimento da profissão). Na prática, observou-se que a identidade docente no campo se constrói entre a resiliência e a frustração. O contexto rural exige dos professores uma adaptação constante e estratégias pedagógicas diferenciadas, mas a falta de apoio institucional dificulta esse processo. Professores que se sentem valorizados pela comunidade demonstram maior engajamento na construção de sua identidade docente, enquanto aqueles que percebem uma desconexão com a realidade local ou a ausência de reconhecimento institucional enfrentam maiores desafios na afirmação de sua identidade profissional.

A partir das narrativas das professoras, fica evidente a necessidade de maior valorização e suporte aos professores do campo, tanto em termos de formação específica quanto em reconhecimento profissional, ao suporte nas necessidades de adaptações curriculares e infraestrutura, para que possam consolidar uma identidade docente fortalecida e significativa dentro desse contexto educacional.

4.5 Relação Escola-Comunidade

A relação entre a escola e a comunidade em contextos rurais como o da EMEIEF, local de pesquisa deste estudo, envolve uma análise cuidadosa das dinâmicas sociais, econômicas e culturais presentes no território. Esta categoria de análise do estudo se propõe a explorar as percepções das professoras sobre essa relação, buscando compreender os desafios e as potencialidades que emergem do cotidiano escolar. A partir da análise dos relatos das educadoras, buscamos identificar as características da comunidade local, as realidades dos alunos, as atividades que podem fortalecer os vínculos entre escola e comunidade, as estratégias que podem ser implementadas para promover uma educação mais contextualizada e significativa para os estudantes do campo, levando em consideração como este contexto se alinha com as adaptações do currículo e a formação continuada das professoras.

As informações acerca das características sociais, econômicas e culturais dos grupos de indivíduos que compõem a comunidade, cujos filhos frequentam a EMEIEF, foram adquiridas na fase de análise de documentos desta pesquisa. O documento responsável pelos dados é o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade escolar. Os demais dados foram construídos a partir da percepção das professoras participantes da pesquisa acerca da relação escola escola-comunidade na fase das entrevistas narrativas.

A EMEIEF, estabelecida pela Lei Municipal nº 4429, de 10 de janeiro de 2007, localiza-se na área rural da cidade de Porto Feliz, estado de SP, trata-se de uma escola localizada em uma via principal, portanto, teoricamente deveria proporcionar fácil acesso à comunidade. Entretanto, segundo as Professoras, vários fatores que vão de climáticos à falta de infraestrutura básica, esse acesso é bastante dificultado, especialmente em dias chuvosos. A escola atende,

principalmente trabalhadores do campo, incluindo assalariados de lavouras, sítios e chácaras, bem como empregados domésticos nessas propriedades, e, pequenos proprietários de terras.

Como salientado anteriormente, Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental atende aproximadamente 650 estudantes, abrangendo desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. Geralmente a instituição organiza-se em 30 turmas, salvo se fechar ou abrir sala de acordo com demanda, sendo seis dedicadas à educação infantil – obrigatória: 4 e 5 anos de idade – e 24 ao ensino fundamental – 1º ao 9º ano. Como observado nas análises anteriores a escola não conta com um currículo adaptado institucional e oficialmente, porém além do currículo padrão, a escola oferece atividades como fanfarra e robótica educacional.

Em termos de infraestrutura, a escola dispõe de uma quadra poliesportiva coberta, uma quadra de vôlei de menor porte e um amplo espaço ao ar livre, que inclui um campo de futebol e uma área de bosque. As instalações internas compreendem 16 salas de aula, um laboratório de informática, sala de professores, sala de recursos, sala de psicologia, biblioteca e sala de leitura.

A atividade econômica predominante na comunidade é a agricultura, com destaque para o cultivo de uvas e cana-de-açúcar, além da avicultura e pecuária. Muitas dessas atividades seguem um padrão sazonal, levando algumas famílias a residirem na região apenas durante os períodos de safra. Essa dinâmica resulta em um fluxo constante de entrada e saída de alunos na escola, refletindo a natureza temporária da presença de certas famílias na área. Essa sazonalidade e conseqüente fluxo constante de matrículas e transferências de alunos ao longo do ano letivo, foi corroborada pela fala das Professoras A e E. Ao questioná-las, na EN, sobre o conhecimento de um possível alto fluxo de alunos se deslocando do campo para a cidade em busca de estudo, as professoras apontaram a sazonalidade das atividades agrícolas como fator determinante para esta movimentação dos alunos.

Eu sei que tem muitos alunos que vão e voltam. Não sendo necessariamente que vão para a cidade. A gente percebe que que tem um certo período que acontece isso, sai muito aluno e os mesmos voltam um tempo depois, acredito que seja por conta

da época das colheitas. (Informação verbal)³³

Olha, eu vou falar a minha percepção, o que eu percebo, tá? A escola do campo, ela tem uma questão, porque tem questões de plantações, questões de colheita e de época, então tem alguns pais que trabalham com isso, e quando acaba a colheita eles saem daqui e vão pra outra região que tenha colheita. Então o que acontece? Tem muitas questões de transferências. Entendeu? E tem os pais que conseguiram emprego fixo na cidade e se muda. Aqui tem muita transferência. Aqui na nossa escola vão ficando aqueles que o pai tem emprego fixo por aqui, que o pai trabalha numa fazenda, ou tem a sua própria fazenda, enfim. E isso já mudou também, o público antigamente era mais os filhos do pessoal que já tinha fazenda, agora é mais dos filhos do pessoal que trabalha nas fazendas, nas chácaras, caseiro, caseira etc. Antes tinha os filhos dos donos – isso é o que me falaram – mas já mudou o público e agora é mais os filhos dos trabalhadores rurais; aqui também tem muita gente vinda do Nordeste, muita gente que vem para cá, os pais vem trabalhar aqui nas épocas de colheitas, plantações, essas questões de fazenda. Aqui tem muita transferência, mas não necessariamente, por conta de ser na cidade, trabalhar na cidade, alguns vão para a cidade e outros vão trabalhar em outras regiões que tenham colheitas também, e, por conta dos pais e não por escolha deles. (Informação verbal)³⁴

A maioria dos alunos (98,5%) reside na zona rural, com uma distribuição diversificada de moradia: 48% vivem em residências cedidas por parentes ou empregadores, 16,6% em imóveis alugados e 34,5% em casas próprias (dados do PPP de 2020). Aproximadamente 1,5% dos alunos matriculados na escola são filhos de professores que lá trabalham. A escolha por matricular seus filhos na mesma escola onde lecionam se dá por razões de conveniência ou necessidade.

Em relação à escolaridade dos responsáveis, observa-se que 30% concluíram o ensino médio, enquanto apenas 2% são analfabetos (PPP, 2020). A escola não oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA), obrigando esses familiares a frequentarem escolas na área urbana, o que dificulta o acesso à educação.

A renda familiar também apresenta variações: 27,6% das famílias sobrevivem com um salário-mínimo, 55,7% com renda entre um e três salários-mínimos, e 16,7% com renda entre três e seis salários-mínimos. Além disso, quase 70% das residências abrigam mais de quatro pessoas (PPP, 2020).

³³ Professora A, Porto Feliz, dezembro de 2024.

³⁴ Professora E, Porto Feliz, dezembro de 2024.

A realidade atendida pela escola não difere muito de boa parte da população brasileira, que acaba necessitando de programas assistenciais do governo para conseguir suprir suas necessidades básicas. Um salário-mínimo atualizado para o ano de 2024 é de R\$ 1.412,00. Em uma família em que 4 pessoas residem na mesma casa, temos uma renda de apenas R\$ 353,00 por pessoa. Para se ter uma ideia do quão insuficiente é este valor, em uma pesquisa de 2018 sobre o salário-mínimo ideal para uma família de 4 pessoas, Lima, Schreiber e Gabbi (2018), no ano de 2018 concluíram que este deveria ser de R\$ 3.700,22, considerando apenas critérios como alimentação básica, saúde e moradia. Assim, é possível perceber que a vulnerabilidade social é uma situação constante nessa escola, infelizmente. (Thomé, 2024, p. 47)

A comunidade atendida pela EMEIEF "Professora Maria Aparecida Fernandes Leite" apresenta características socioeconômicas marcadas pela vulnerabilidade. A maioria dos residentes vive em áreas rurais, com uma distribuição diversificada de moradia que inclui casas cedidas por empregadores ou parentes, imóveis alugados e residências próprias. A renda familiar é predominantemente baixa, com grande parte das famílias sobrevivendo com até três salários-mínimos, e a densidade populacional nas residências é alta. A escolaridade dos responsáveis é limitada, com baixa taxa de conclusão do ensino médio e a ausência de programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola local restringe ainda mais as oportunidades educacionais. Diante desse cenário, a comunidade pode ser classificada como uma população rural de baixa renda, com acesso limitado à educação e alta dependência de programas sociais, demandando intervenções que visem à melhoria das condições de vida e ao acesso a oportunidades de desenvolvimento.

O quadro 15, a seguir, sintetiza as informações construídas a partir dos dados obtidos na EN sobre a percepção das professoras no que concerne a relação entre a escola e a comunidade no contexto do ensino da escola do campo.

Quadro 15 – Relação Escola- Comunidade

Categoria 4 – Relação Escola-Comunidade	
Dados da Entrevista Narrativa	
Professora A	As interações entre a escola e a comunidade se limitam às reuniões de pais e festas escolares. A comunidade não está suficientemente envolvida na educação escolar. A gestão escolar não prioriza atividades que reforcem a identidade local dos alunos.

	<p>O Projeto Político Pedagógico da escola poderia ser um instrumento para um currículo mais contextualizado, mas não há estrutura para sua efetivação.</p>
Professora B	<p>A maioria dos pais participa da escola, especialmente em eventos, mas a falta de transporte e outras dificuldades limitam essa presença.</p> <p>A entrevistada conhece bem os membros da comunidade e a vida dos alunos, como suas atividades domésticas e a dificuldade de transporte. A relação é construída com base no carinho e acolhimento.</p> <p>A escola tem algum contato com a comunidade, mas a falta de entendimento sobre as dificuldades, como a impossibilidade de algumas famílias comparecerem a reuniões, é um desafio. O diretor poderia se envolver mais ativamente para incluir as famílias na vida escolar.</p>
Professora C	<p>A professora se sente realizada profissionalmente e enxerga seu trabalho como significativo.</p> <p>Relata se sentir valorizada e reconhecida tanto pela comunidade quanto pela Secretaria de Educação.</p> <p>Destaca que o olhar atento às realidades dos alunos é essencial para um professor do campo.</p>
Professora D	<p>Participação da comunidade escolar em eventos e no cotidiano da escola: O contato com a comunidade se limita principalmente às reuniões de pais, e não há uma maior integração entre a escola e a vivência local.</p> <p>Envolvimento dos professores com a comunidade rural: O envolvimento é limitado, e a escola não consegue estabelecer uma proximidade significativa com a comunidade rural.</p> <p>Conexão entre escola, família e comunidade na construção do ensino: A conexão é fraca, e a escola não consegue integrar adequadamente a cultura e a identidade da comunidade rural no processo de ensino.</p>
Professora E	<p>A comunidade valoriza a escola e participa ativamente de eventos, como festas juninas que destacam a produção agrícola local.</p> <p>A escola busca formas de estreitar laços com a comunidade, como a realização de eventos e adaptações para facilitar a participação dos pais.</p> <p>A professora mantém um grupo de WhatsApp para comunicação com os responsáveis, considerando que alguns pais têm dificuldades de leitura.</p>

Fonte: Elaborado pela autora 2024.

A relação entre a escola e a comunidade, segundo os relatos das professoras entrevistadas, apresenta desafios e potencialidades distintas. De modo geral, percebe-se que há uma participação da comunidade em eventos escolares, mas a interação contínua e significativa ainda enfrenta barreiras estruturais e organizacionais.

Os depoimentos indicam que o engajamento é limitado e pontual, a interação entre a escola e a comunidade ocorre principalmente em eventos específicos, como reuniões de pais e festas escolares. Tanto a Professora A quanto a Professora D ressaltam que essa participação é esporádica e não há um envolvimento mais profundo na construção do ensino. A Professora B complementa essa visão ao destacar que a falta de transporte e outras dificuldades impedem maior presença das famílias no cotidiano escolar.

Por outro lado, a Professora E aponta um esforço da escola para criar alternativas que estreitem os laços com a comunidade, como eventos temáticos e até a comunicação via WhatsApp, visando superar barreiras de acesso e alfabetização dos pais. Isso demonstra que, apesar das dificuldades, há estratégias que podem ser implementadas para fortalecer essa conexão.

Sobre o papel da gestão escolar, as narrativas das professoras apontam para a falta de estratégias que possam fortalecer os vínculos. A ausência de uma gestão escolar ativa na promoção de uma relação mais integrada com a comunidade é uma preocupação levantada pelas professoras. A Professora A menciona que a gestão não prioriza atividades que reforcem a identidade local dos alunos, e a Professora B sugere que a direção poderia se envolver mais para incluir as famílias na vida escolar. Essa lacuna na liderança impede que o Projeto Político Pedagógico (PPP) seja utilizado como ferramenta para um currículo mais contextualizado, o que poderia promover maior pertencimento dos alunos e envolvimento das famílias.

Apesar das dificuldades estruturais, como percebemos na discussão anterior, algumas professoras destacam aspectos positivos da relação “Reconhecimento e Valorização da Comunidade”. A Professora C menciona que se sente valorizada pela comunidade e percebe a importância de compreender a complexa realidade dos alunos para exercer um ensino mais eficaz. Já a Professora E reforça que a comunidade reconhece a escola e participa ativamente de eventos tradicionais, como festas juninas, que valorizam a cultura e a produção agrícola local. No entanto, a falta de um vínculo contínuo entre escola e comunidade reflete-se na dificuldade de integração da cultura local no currículo escolar, como apontado pela Professora D. Esse distanciamento impede que os alunos percebam a escola como parte de sua

realidade e reforça a ideia de que a educação acontece de forma isolada de sua vivência cotidiana.

Nesse sentido, as professoras propõem alguns caminhos para uma maior integração da escola com a comunidade, como por exemplo, a ampliação dos canais de comunicação com os pais como os grupos de mensagens, já utilizados pela professora E, um maior envolvimento da gestão escolar no sentido de promover estratégias para integrar a identidade local ao ensino e torná-lo mais significativo, assim como a criação de atividades que promovam o envolvimento contínuo da comunidade, indo além dos eventos festivos.

Essas atividades podem se concentrar na criação de projetos de pesquisa e estudos de campo, oficinas e cursos para a comunidade, e a promoção de espaços de diálogo e colaboração podem transformar a escola em um centro de referência para a comunidade. Projetos de intervenção social, que visem melhorar as condições de vida da comunidade, também podem estreitar os laços entre a escola e os moradores, desenvolvendo o senso de responsabilidade social nos alunos.

Sobre a frequência de participação da comunidade, 4 professoras (A, B, D e E) afirmam que a comunidade comparece apenas em eventos esporádicos (reuniões e festas), 1 professora (E) afirma que a comunidade participa ativamente e de forma contínua, ou seja, a maior parte das interações ocorre de forma esporádica (80%), enquanto apenas 20% são contínuas e ativas. 80% das professoras apontam que a gestão poderia fazer mais para fortalecer a relação escola-comunidade. A maioria dos professores se preocupa em conhecer o contexto dos alunos (60%), mas isso não se traduz necessariamente em uma maior participação da comunidade na escola. A cultura local ainda não é totalmente incorporada ao ensino, mas algumas iniciativas estão sendo desenvolvidas. 60% afirmam que a escola ainda depende de reuniões presenciais, o que limita a participação de famílias com dificuldades de acesso.

Gráfico 2 – Participação da comunidade na Escola



Fonte: Elaboração da autora (2025)

A relação escola-comunidade apresenta um envolvimento ainda frágil, com 80% das professoras relatando baixa participação contínua dos pais e falta de estratégias da gestão escolar para integrar melhor a identidade local. No entanto, há iniciativas positivas (40%) que podem servir de modelo para ampliar essa conexão.

Dessa forma, percebe-se que, embora haja reconhecimento da importância da relação escola-comunidade, ainda existem barreiras estruturais e organizacionais que dificultam um vínculo mais significativo. A escola poderia investir em estratégias mais sistemáticas para envolver a comunidade no cotidiano escolar, promovendo uma educação mais contextualizada e alinhada à identidade local, tornando a escola um espaço mais acolhedor e integrado à realidade dos alunos.

A valorização da cultura e dos saberes locais, através de festivais, eventos e inclusão no currículo escolar, é fundamental para fortalecer a identidade dos alunos e promover um sentimento de pertencimento.

O sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, se os sujeitos não se sentirem pertencentes ao campo ou à cidade não podem desenvolver suas competências, seus valores. Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e é este sentimento que faz com que possam defender as suas ideias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração. São esses, sentimentos fundamentais na

formação da identidade com o campo ou com a cidade (BRASIL, 2003, p. 32)

A construção de uma relação escola-comunidade mais sólida e efetiva exige um compromisso conjunto, com a implementação de estratégias que promovam o diálogo, a colaboração e a valorização da cultura local. Ao superar as barreiras existentes e investir em iniciativas inovadoras, a escola pode se tornar um espaço de transformação social, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade e para a formação de cidadãos conscientes e engajados, o professor tem papel central nesse processo, e para tanto ele deve ser preparado, qualificado para compreender e atuar neste contexto.

Nesta perspectiva, mais uma vez a formação continuada dos professores emerge como um pilar essencial para a concretização das ideias expostas e para a efetiva implementação de adaptações curriculares contextualizadas. Ao investir em programas de formação que abordem a valorização da cultura local, o diálogo colaborativo e o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos alunos, a escola capacita seus educadores a desenvolverem práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas.

Através da formação continuada, os professores adquirem conhecimentos e habilidades cruciais para: compreender a cultura local e aprofundar-se na história, nos saberes tradicionais e nas manifestações culturais da comunidade, permitindo a incorporação desses elementos no currículo escolar; desenvolver metodologias participativas e implementar práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos alunos e da comunidade, como projetos de pesquisa, estudos de campo e atividades práticas; Criar espaços de diálogo e colaboração e organizar encontros regulares entre a escola e a comunidade, promovendo a discussão de temas relevantes e a tomada de decisões conjuntas; adaptar o currículo às necessidades da comunidade, flexibilizando o currículo escolar para incluir temas relacionados à realidade local, como agricultura, meio ambiente e desenvolvimento comunitário; Utilizar recursos didáticos diversificados, selecionando e produzindo materiais didáticos que dialoguem com a realidade dos alunos, como livros, vídeos e jogos que abordem temas locais.

Nesse sentido, concordamos com Arroyo (2007, p 76), ao afirmar que:

A formação continuada de professores para a Educação do/no Campo deve abranger: questões relativas ao equacionamento da terra ao longo da nossa história; questões relacionadas as questões do campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e agricultura familiar; conhecer os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa; conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos. Um projeto educativo, curricular deslocado desses processos de produção da vida e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação de educadores do campo.

Ao capacitar seus professores a desenvolverem essas habilidades, a escola cria um ambiente de aprendizagem mais relevante, engajador e significativo para os alunos, fortalecendo os laços com a comunidade e promovendo o desenvolvimento local. A formação continuada, portanto, não é apenas um investimento no aprimoramento profissional dos professores, mas também um investimento no futuro da comunidade e na construção de uma educação mais justa e equitativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada constitui-se de um tripé formado pelo tema Educação do/no Campo, com foco nas adaptações curriculares e na formação continuada de professores. Os dados obtidos a partir da participação de cinco professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do campo revelou um panorama complexo e multifacetado da educação nesse contexto específico. Através da análise de questionários e entrevistas narrativas, emergiram cinco categorias principais que delineiam os desafios e as potencialidades da prática docente no campo: perfil das professoras, currículo e adaptação, formação continuada, identidade e valorização, e relação escola-comunidade.

A educação integral, ao transcender o mero desenvolvimento cognitivo, abraça as dimensões social, emocional, física e cultural do indivíduo. No contexto específico da Educação do/no Campo, essa abordagem assume um caráter ainda mais profundo, entrelaçando-se com as particularidades das populações rurais, seus saberes, culturas e intrínseca relação com a terra. Nesse cenário, a percepção do educador emerge como ferramenta indispensável. Conforme definido por Davidoff (1983), a percepção é o processo de organizar e interpretar os dados sensoriais para construir a consciência de si e do ambiente. Assim, o professor, imerso na realidade rural, necessita aguçar sua percepção para decifrar as nuances desse contexto, as necessidades específicas dos alunos e as complexas dinâmicas sociais que o permeiam. Nesse sentido, as professoras disponibilizaram e dedicaram seu tempo para fornecer seus conhecimentos, compartilhar suas experiências e percepções, colaborando para o enriquecimento dos resultados desta pesquisa.

A legislação brasileira, especialmente a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece os fundamentos para a educação integral e para a educação do campo. O artigo 205 da Constituição define a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, à sua preparação para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. Já a LDB reforça esse compromisso ao estabelecer que a educação básica deve garantir

o acesso aos conhecimentos e bens culturais, promovendo uma formação que integre diferentes linguagens e saberes.

Com a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a lei avança no sentido de reconhecimento das especificidades dessa modalidade de ensino. O artigo 28 da LDB reforça a necessidade de adaptação curricular, assegurando que a educação do campo respeite e valorize as realidades locais, os saberes tradicionais e a relação das comunidades camponesas com o meio ambiente e o trabalho.

A efetivação da educação integral no campo depende da atuação conjunta do Estado, da família e da sociedade. Como observado ao longo deste estudo, movimentos sociais, instituições educacionais e comunidades locais desempenham um papel fundamental na construção de políticas educacionais que garantam o direito a uma formação de qualidade, contextualizada e alinhada às necessidades dos povos do campo. Além disso, é essencial a existência de mecanismos de avaliação e monitoramento que assegurem a efetividade das políticas públicas e a proteção dos direitos dos estudantes rurais.

Dessa forma, a legislação desempenha um papel central na promoção da formação integral do ser humano através da educação, garantindo que tanto as populações urbanas quanto as do campo tenham acesso a um ensino de qualidade. A Educação do/no campo, ao integrar conhecimentos formais e tradicionais, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade de saberes é reconhecida e valorizada.

Dito isto, é evidente que a educação integral é direito de todos os cidadãos, independentemente de sua origem, raça, sexo, idade ou condição social. A lei também prevê a criação de mecanismos de avaliação e monitoramento da qualidade da educação, com o objetivo de assegurar que os direitos dos educandos sejam respeitados.

Nesta perspectiva, onde os direitos estão postos e regulamentados, buscou-se responder aos objetivos específicos da pesquisa, a partir da percepção das docentes. Foram três os objetivos específicos: investigar como se dá a formação das docentes; identificar se na escola de ensino fundamental localizada no campo, onde lecionam, existia ou se havia a necessidade de

adaptações curriculares que considerassem as especificidades do campo; e, analisar como as particularidades da vida no campo são percebidas e integradas, tanto no currículo da escola, quanto na formação continuada das professoras.

No tocante ao primeiro objetivo específico, a análise da formação de professores que atuam em escolas do campo a partir das suas próprias percepções revelou um cenário preocupante, marcado por um descaso histórico e sistêmico que impacta diretamente a qualidade da educação oferecida nessas localidades. De acordo com os dados obtidos as professoras não têm formação inicial específica, assim como também nunca tiveram acesso a formações continuadas voltadas para o ensino no campo. Esse fato nos remete a Arroyo (2007), o profissional não preparado constitui parte da desconstrução da cultura do campo: “A falta de políticas específicas de formação de educadores e educadoras e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo”.

Na perspectiva da formação continuada, o mapeamento sistemático, realizado com o objetivo de levantar dados sobre a implementação das políticas de formação continuada, com foco na perspectiva da formação de professores que trabalham nessa etapa e contexto educacional, demonstrou um número inexpressivo de pesquisas, representando apenas 0,09% das pesquisas realizadas sobre formação de professores que atuam em escolas do/no campo. A constatação de que apenas 0,09% das pesquisas em formação de professores se dedicam à realidade do campo revela um abismo de negligência que transcende a mera estatística. Essa invisibilidade acadêmica se traduz em um conjunto de implicações sociais que perpetuam a desigualdade e ameaçam a identidade cultural das comunidades rurais.

A ausência de estudos específicos sobre a formação continuada de professores do campo perpetua a desvalorização dos saberes locais, relegando ao esquecimento as práticas pedagógicas que se conectam com a realidade e a cultura dessas comunidades. Essa invisibilidade contribui para a precarização do ensino, afetando diretamente a qualidade da educação oferecida aos alunos do campo e limitando suas oportunidades de desenvolvimento. “O silenciamento, esquecimento e até desinteresse sobre o rural, nas pesquisas sociais e educacionais, é um dado histórico que se tornava preocupante” Arroyo

(2004, p. 08) A negligência na formação de professores do campo aprofunda a desigualdade social, limitando o acesso a uma educação de qualidade e perpetuando o ciclo de pobreza.

Portanto, o ínfimo percentual de pesquisas sobre a formação de professores do campo não se trata apenas de um dado estatístico, mas de um sintoma de um problema social urgente que exige atenção e ação imediata. É fundamental que a comunidade acadêmica, os gestores públicos e a sociedade em geral se mobilizem para reverter esse quadro, investindo em pesquisas e políticas públicas que valorizem a educação do campo e garantam o direito a uma educação de qualidade para todos os brasileiros, independentemente do local onde vivem.

A análise da formação continuada na pesquisa, se concentrou em três pontos principais – a descrição das formações continuadas, a presença de temáticas relacionadas à Educação do/no Campo e a utilização dos horários de HTPI e HTPC como espaços de formação –, evidenciou uma série de desafios e lacunas que merecem atenção.

O aspecto mais alarmante, relacionado à formação, é a ausência de formações continuadas específicas para a Educação do/no Campo. As professoras entrevistadas relataram que, ao longo de suas carreiras, participaram de formações voltadas principalmente para temas como alfabetização, letramento e educação especial, todos centrados em contextos urbanos e desvinculados das particularidades da realidade rural. Essa falta de formação específica dificulta a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a identidade do campo e suas peculiaridades, comprometendo a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos.

Essas formações se tornam ainda mais importantes, na medida em que os educadores das escolas do campo são majoritariamente das cidades e se deslocam para lecionar nas escolas campesinas, sem o conhecimento da realidade dos alunos, comprometendo por exemplo, a possibilidade da realização de adaptações curriculares e a aplicação de metodologias de ensino diferenciadas.

Além da ausência de formações específicas, a pesquisa também revelou dificuldades logísticas que impedem a participação dos professores em formações continuadas. A localização das formações em áreas urbanas, os

horários inadequados e a carga excessiva de trabalho são alguns dos obstáculos que dificultam o acesso dos professores a oportunidades de aprimoramento profissional. Essa situação contribui para a desmotivação e o desinteresse das professoras em buscar a formação continuada, perpetuando um ciclo de desvalorização e negligência.

Diante da falta de suporte institucional, muitas professoras recorrem a iniciativas individuais para suprir a lacuna na formação continuada. No entanto, essa busca autônoma por conhecimento esbarra na dificuldade de encontrar materiais e recursos específicos sobre a Educação do/no Campo. A ausência de um acervo de materiais didáticos e pedagógicos que contemplem as especificidades da realidade rural agrava ainda mais a situação, limitando o acesso dos professores a informações e ferramentas que possam enriquecer suas práticas pedagógicas.

A pesquisa também evidenciou a subutilização dos horários de HTPI e HTPC como espaços de formação continuada. A maioria das professoras relatou que esses horários são utilizados para outras atividades, como o preenchimento de relatórios e a transmissão de informações administrativas, em vez de serem aproveitados para o aprimoramento profissional. Essa constatação revela uma falta de planejamento e organização que impede a otimização desses espaços como momentos de formação e reflexão sobre a prática pedagógica.

Em suma, a análise da formação continuada de professores que atuam em escolas do campo revela um cenário de negligência que exige medidas urgentes. É fundamental que as políticas públicas priorizem a formação de professores para a Educação do/no Campo, garantindo o acesso a formações específicas, a valorização profissional e a criação de condições de trabalho que permitam o aprimoramento contínuo dos docentes. Somente assim será possível construir uma educação do campo de qualidade, que valorize as identidades e culturas locais e contribua para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

Sobre os resultados obtidos na busca para alcançar o segundo objetivo específico que buscou identificar se na escola de ensino fundamental localizada no campo, onde as professoras lecionam, existia ou se havia a necessidade de adaptações curriculares que considerassem as especificidades do campo, a

pesquisa traz um cenário onde a necessidade de adaptação curricular se manifesta de forma evidente, embora nem sempre seja reconhecida ou implementada de maneira uniforme.

Há consenso entre as professoras sobre a ausência de adaptações curriculares formais que atendam às especificidades locais do campo. O currículo utilizado na escola é, o mesmo das escolas urbanas, ignorando as particularidades e necessidades dos alunos do campo. Essa realidade gera um distanciamento entre o conteúdo ensinado e a vivência dos estudantes, prejudicando o engajamento e a construção de um senso de pertencimento.

No entanto, a ausência de adaptação curricular formal não impede que as professoras ajam de forma autônoma. Muitas delas relatam realizar adaptações em suas práticas pedagógicas, seja na temática, nos materiais didáticos ou no uso dos espaços físicos da escola. Essas iniciativas demonstram o compromisso das docentes em buscar um ensino mais contextualizado e significativo para os alunos do campo, mesmo diante da falta de suporte institucional.

A possibilidade de adaptação curricular via Projeto Político-Pedagógico (PPP) é apontada como uma alternativa, e evidencia a necessidade de um maior envolvimento e compromisso de todos os atores da escola na construção de um currículo que atenda às necessidades específicas do contexto rural. A construção de um currículo que atenda às especificidades do contexto rural exige um engajamento coletivo, que transcende as iniciativas individuais das professoras, apesar de serem mais marcantes em todo o contexto desta pesquisa, é fundamental que todos os atores da escola – gestores, professores, alunos, pais e comunidade – se unam em um esforço colaborativo, compartilhando saberes, experiências e perspectivas.

A padronização dos materiais didáticos e a falta de recursos adequados também se destacam como obstáculos para a adaptação curricular. A maioria das professoras relata o uso de materiais padronizados, sem adequação para o contexto rural, e a dificuldade de acesso a recursos básicos, como jogos e materiais lúdicos. Essa situação evidencia a necessidade de um maior investimento em recursos didáticos específicos para a educação do campo.

A pesquisa evidencia uma tensão entre a necessidade de alcançar bons resultados em avaliações externas, como o Saesp e o Ideb, e a importância de

valorizar as particularidades do contexto rural na educação do campo. A priorização excessiva dos resultados pode levar a uma descontextualização do ensino, negligenciando as necessidades e vivências dos alunos do campo. No entanto, é possível buscar um alinhamento entre esses dois pontos, reconhecendo que a qualidade da educação não se resume aos resultados em avaliações externas, mas também envolve a promoção de um ensino contextualizado e significativo para os alunos do campo.

Para alcançar esse alinhamento, é fundamental que as escolas do campo desenvolvam projetos pedagógicos que integrem os conteúdos curriculares com as particularidades da realidade rural. Isso pode ser feito por meio da adaptação dos materiais didáticos, da realização de atividades práticas que valorizem os saberes locais e da promoção de projetos interdisciplinares que abordem temas relevantes para a comunidade campesina. Além disso, é importante que as escolas do campo desenvolvam estratégias para preparar os alunos para as avaliações externas, sem que isso implique em uma descontextualização do ensino. Entretanto, a adaptação curricular nas escolas do campo, conforme delineado, exige um processo de formação continuada de professores que transcenda a mera transmissão de conteúdos. É fundamental que os educadores desenvolvam a capacidade de perceber e integrar os saberes locais ao currículo, adaptando materiais didáticos e promovendo atividades práticas que dialoguem com a realidade campesina com propriedade.

A gestão escolar também tem um papel fundamental nesse processo, promovendo a formação continuada dos professores para que possam desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos do campo e preparando a comunidade escolar para participar ativamente da construção de um projeto pedagógico que valorize a identidade local e as particularidades do contexto rural. Em síntese, a pesquisa evidencia a necessidade urgente de adaptação curricular na escola do campo, tanto em nível formal quanto informal. As professoras demonstram um compromisso em buscar um ensino mais contextualizado, mas enfrentam obstáculos como a falta de suporte institucional, a padronização dos materiais didáticos e a priorização dos resultados em avaliações externas. Assim como a falta de formações continuadas.

Ao analisar como as particularidades da vida no campo são percebidas e integradas, tanto no currículo da escola, quanto na formação continuada das professoras, percebe-se que todos os aspectos mencionados, até aqui, influenciam e afetam diretamente o sentimento de pertencimento e o processo de construção da identidade docente. Identidade e a valorização do professor do campo são construções complexas, moldadas por uma interação dinâmica entre experiências individuais, reconhecimento social e condições institucionais (Tardif, 2014). A análise das narrativas das professoras evidencia um cenário onde a resiliência e a frustração coexistem, refletindo os desafios e as particularidades do ensino em contextos rurais.

A ausência de formação específica para a docência no campo, aliada à falta de reconhecimento por parte da Secretaria de Educação, configura um obstáculo significativo para a construção de uma identidade docente fortalecida. As professoras relatam a necessidade de adaptar suas práticas pedagógicas com base no saber da experiência, suprimindo lacunas deixadas pela formação inicial e continuada. Essa realidade evidencia, como dito anteriormente, a urgência de políticas educacionais que valorizem as especificidades do ensino no campo, garantindo formação adequada e reconhecimento institucional. Universidades e escolas devem fazer parcerias para ofertar formação continuada às professoras, rompendo o distanciamento histórico dessas instituições (Novoa, 1992).

Por outro lado, a valorização por parte da comunidade local emerge como um fator crucial na construção da identidade docente. O reconhecimento dos pais e alunos, o sentimento de pertencimento e a conexão com a realidade rural são aspectos citados, que podem contribuir para o engajamento e a motivação dos professores. No entanto, a origem urbana da maioria dos docentes da escola e a falta de integração com a comunidade gera uma desconexão, dificultando a adaptação e a construção de uma identidade profissional alinhada ao contexto local.

Os desafios socioeconômicos enfrentados pelos alunos do campo também exercem influência significativa na prática docente. A necessidade de lidar com a vulnerabilidade social, a falta de recursos e as dificuldades de infraestrutura exigem dos professores uma postura empática, criativa e

adaptável. A empatia é considerada um valor importante pelas professoras para trabalhar no contexto campesino.

Portanto, a construção da identidade e a valorização do professor do campo são processos, que exigem a atenção de diferentes atores. É fundamental que as políticas educacionais, as instituições de formação e as comunidades locais trabalhem em conjunto para garantir que os professores do campo se sintam valorizados, reconhecidos e capacitados para exercer seu papel com excelência.

Na relação escola-comunidade no contexto do ensino do campo, os dados da pesquisa revelaram tanto desafios quanto potencialidades a serem exploradas. A análise das narrativas das professoras destaca a importância desse vínculo para a construção de uma educação contextualizada e significativa, assim como do sentimento de pertencimento, mas também aponta para a necessidade de superar barreiras estruturais e organizacionais que limitam a interação contínua e efetiva.

Um dos principais desafios identificados é a participação limitada da comunidade nas atividades escolares. As professoras relatam que o engajamento se restringe, em grande parte, a eventos esporádicos, como reuniões de pais e festas escolares, o que impede uma participação mais ativa na construção do processo educativo. A falta de transporte e outras dificuldades enfrentadas pelas famílias também contribuem para essa baixa frequência, evidenciando a necessidade de estratégias que facilitem o acesso e a participação da comunidade na escola.

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na promoção de uma relação mais integrada com a comunidade, nesse sentido, a gestão escolar pode promover estratégias para fortalecer os vínculos e diminuir a ausência atividades que valorizem a identidade local dos alunos. O Projeto Político Pedagógico (PPP) também pode ser utilizado como ferramenta para um currículo mais contextualizado e significativo, e, portanto, mais capaz de atrair a comunidade para a escola.

Apesar dos desafios, algumas professoras destacam aspectos positivos da relação escola-comunidade, como o reconhecimento e a valorização por parte da comunidade local. A participação ativa em eventos culturais tradicionais, como festas juninas, e a comunicação por meio de ferramentas

como o WhatsApp demonstram o potencial de estratégias que aproximam a escola da realidade dos alunos e suas famílias.

No entanto, a falta de um vínculo contínuo entre escola e comunidade dificulta a integração da cultura local no currículo escolar, o que impede que os alunos percebam a escola como parte de sua realidade e reforça a ideia de que a educação acontece de forma isolada de sua vivência cotidiana.

Diante desse cenário, as professoras propõem caminhos para uma maior integração da escola com a comunidade, como a ampliação dos canais de comunicação, o maior envolvimento da gestão escolar na promoção de estratégias que integrem a identidade local ao ensino e a criação de atividades que promovam o envolvimento contínuo da comunidade.

A relação escola-comunidade no contexto do ensino campesino, a partir da percepção das professoras, apresenta um envolvimento ainda frágil, com a maioria das professoras relatando baixa participação contínua dos pais e a falta de estratégias para melhorar a identidade local. No entanto, as iniciativas positivas identificadas podem servir de modelo para ampliar essa conexão e construir uma escola mais acolhedora e integrada à realidade dos alunos.

Diante do exposto, no contexto desta pesquisa, as reflexões sobre educação do campo foram feitas à luz do conceito de *Educação do/no Campo*, (Caldart, 2002). Nesse sentido, a pesquisa demonstrou, que a escola, local de trabalho das Professoras entrevistadas, insere-se apenas no conceito *Educação no campo*, na medida em que, é apenas um ensino que é oferecido em um espaço rural, uma escola que reproduz os modelos e conteúdo da educação urbana, sem levar em conta as especificidades e necessidades das populações do campo. Assim sendo, desconsidera os saberes, culturas e realidades locais. Esse tipo de "Educação no Campo", é vista como uma forma de adaptar as populações rurais aos padrões da sociedade urbana, em vez de valorizar e fortalecer suas identidades e modos de vida e pode contribuir para a alienação e o êxodo rural.

A *Educação do/no Campo*, representa um projeto político-pedagógico que busca construir uma educação emancipadora, que esteja intrinsecamente ligada às lutas, culturas e realidades dos povos do campo, busca a participação dos povos do campo na construção de seus projetos educativos, valorizando assim, os saberes e práticas locais, promovendo a construção de

conhecimentos a partir da realidade concreta das comunidades rurais, para formar sujeitos críticos e atuantes, capazes de transformar suas realidades e construir um futuro mais justo e sustentável para o campo.

Em suma, enquanto a "*educação no campo*" se limita a oferecer educação em áreas rurais, a "*Educação do/no Campo*" busca construir uma educação que seja do e para o campo, que valorize suas identidades e contribua para a construção de um projeto de sociedade mais justa e igualitária. A Educação do/no Campo vai ao encontro dos ideais de uma educação que desenvolva o educando de forma integral.

A educação do campo enfrenta desafios significativos, mas também possui um grande potencial de transformação social. A valorização da identidade local, a adaptação do currículo, a formação continuada de professores e a participação da comunidade são elementos essenciais para a construção de uma educação de qualidade e relevante para os alunos do campo.

Produzir essa dissertação sobre a educação do/no campo representa, para mim, uma realização pessoal profundamente significativa, pois une minha trajetória acadêmica à minha própria história de vida. Sendo filha de camponeses e atuando profissionalmente em uma escola do campo, este trabalho transcende o âmbito estritamente acadêmico, tornando-se também um ato de reconhecimento e valorização das raízes que me constituem. A oportunidade de investigar, refletir e propor caminhos para uma educação que respeite e fortaleça a identidade das comunidades rurais é, ao mesmo tempo, um compromisso ético e uma forma de honrar a experiência de minha família e de tantos outros sujeitos do campo. Dessa maneira, a pesquisa se transforma não apenas em um requisito formativo, mas em uma conquista que reafirma minha identidade e meu propósito como educadora.

6. Referências Bibliográficas

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Princípios pedagógicos da educação do campo**: caminho para o fortalecimento da escola do campo. *Ciência & Trópico*, 39(2), 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo, Pioneira, 1999.

ALVES, Marco Túlio Elias Alves. **Primeiros Passos para Entender o Direito**. São Paulo: Editora Dialética, 2024

AMARO, Ana; PÓVOA, Andreia; MACEDO, Lúcia. **Metodologias de Investigação em Educação: A Arte de Fazer Questionário**. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_arte_de_fazer_questionario.pdf

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

ANDRÉ, Marli. **Formação de Professores: A Constituição de um Campo de Estudos**. *Educação* v. 33, nº 3 set/dez 2010, p. 174-181, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

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

ARROYO, Miguel G. **Políticas de formação de educadores do campo**. In: *Caderno CEDES*, Campinas, V. 27, p. 157- 176, Maio/Agosto, 2007.

ARROYO, Miguel. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire (orgs.). **Contribuições para a construção de uma política de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004. p. 21-37.

ARROYO, Miguel G.. CALDART, Roseli S. e MOLINA, Mônica C. (orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. Cap. 1.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga; BRITO, Silvia Helena A. de. **Análise de uma proposta de escola específica para o campo**. In: ALVES, Gilberto Luis (org.) *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas, SP: Autores associados, 2009. Cap. 2, p. 23- 62.

BAHIA. Lei Estadual nº 1741, de 20 de julho de 1962. Dispõe sobre a criação do município de Elísio Medrado e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, BA, 20 jul. 1962.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional da educação do campo**. 2ª Ed. Brasília, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. (Resolução CNE/CEB 1, 03/04/2002).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação do Campo: Diferenças Mudando Paradigmas**. Cadernos SECAD, Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre a alimentação escolar e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 21 ago. 2023

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Regulamenta a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que trata do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Regulamenta a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e estabelece normas para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001. "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo." Publicado no Diário Oficial da União em 13 de março de 2002, Seção 1, página 11. Homologado por despacho do Ministro da Educação em 12 de março de 2002.

CALDART, R., PEREIRA, I., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.) Por uma educação do campo. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, Cap. 3

CALDART, Roseli Salete. **Trecho sobre crítica à realidade da educação do campo**. Em 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, out. 2008, p. 132–133.

CAMPOS, Sheila Garbulha Tunuchi. **Repertório sobre a contenção/movimento do corpo**: percepções das professoras da educação infantil sobre a prática corporal em tempos de pandemia. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, 2022. Disponível em: Repositório UFSCar.

DEMO, Pedro. Pesquisa e Construção do Conhecimento: **Metodologia Científica no Caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DUARTE, Jorge. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

FALBO, Ricardo de Almeida; SOUZA, Érica Ferreira; FELIZARDO, Katia Romero. Mapeamento Sistemático. In: FELIZARDO, Kátia; NAKAGAWA, Elisa; FABBRI, Sandra; FERRARI, Fabiano (Org.). **Revisão Sistemática da Literatura em Engenharia de Software: Teoria e Prática**. 1.ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier Editora Ltda, 2017. p. 79-98.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 4.

FERREIRA, L. G. **Professoras da zora rural em início de carreira: narrativas de si edesenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: entre a dualidade e a exclusão social**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Rumos da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.) **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 85-112, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora. 2010

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende; SILVÉRIO, Leandra Domingues. **Educação do Campo em Perspectiva: História, Política Pública e Formação Continuada de Professores/as do Ensino Básico**. Revista Brasileira de Educação do Campo, Universidade Federal do Tocantins, 2020.

JOVCHLOVITCH, S.; BAUER, M. W. **A entrevista Narrativa**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 90-113.

KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Editora Autores Associados. 2013.

Libâneo, J. C. **Didática**. Cortez. 2004.

- LOPES, Alice Casemiro. Elizabeth Macedo. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MATOS, D. A. S. & JARDILINO, J. R. L. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional**: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. *Educação & Formação*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016.
- MARA, Sandra Cristinne Xavier da. PASSEGGI, Maria da Conceição. **O gênero memorial acadêmico no Brasil**: concepções e mudanças de uma autobiografia intelectual. In: Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, XXIV, Natal: UFRN, 2012.
- MENDES, C. C. T. (2008). **HTPC: Hora de trabalho Perdido Coletivamente?** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.
- NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escrita de si como arte de (re) conhecimento. In: CORDEIRO, V. M. R. SOUZA, E. C. (orgs.). Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 19- 42.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156. Maio/ago. 2011. [Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8697/6351> Acessado em julho/2023
- PEREIRA, Julio Emilio Diniz. **A Construção do Campo de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Revista da Faceba – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 22, nº 40 p. 145 a 154, julho/dezembro, 2013.
- Plano Municipal de educação. Porto Feliz. disponível em <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-porto-feliz-sp> acessado em 06/08/2024.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SOUZA, G. R. (2013). **Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92363>.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMÉ, Tiago Ferraz. **Brincadeiras de mãos cantadas nas aulas de educação física**: acolhendo e divulgando as culturas infantis na escola. Dissertação de Mestrado. Rio Claro, 2024. 176 p.

<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/hierarquia-das-normas-juridicas/2149661213>

Acessado em 25/07/2024

8 - Anexos

Anexo 1 - Questionário Inicial da Pesquisa

Pesquisa de Mestrado - UFSCAR

Você está participando de uma Pesquisa de Mestrado e responderá as questões a seguir após ciência e assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Esta pesquisa acadêmica faz parte da Linha de Formação de Professores e Práticas Educativas da Pós-Educação da UFSCAR. Esta etapa da pesquisa consiste em responder algumas questões referentes a sua formação e atuação como docente no ensino fundamental anos iniciais em escola localizada no campo.

lusandes2021@gmail.com [Mudar de conta](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome completo.*
2. endereço de e-mail*
3. Data de nascimento e idade. *
4. Descreva a sua formação acadêmica (graduação, especialização, mestrado, doutorado) se houver mais de um especifique todos. *
5. Há quanto tempo você leciona? *
6. Há quanto tempo você leciona no Ensino Fundamental anos iniciais? Há quanto tempo nessa escola? *
7. Já atuou em outra escola do/no campo, neste ou em outro município? Descreva. *
8. Na sua formação inicial houve alguma disciplina de formação para atuar na educação do/no campo? Qual?
9. Descreva as formações continuadas que você participou durante sua atuação como docente. Houve alguma temática relacionada a Educação do/no campo?
10. Em qual turma você leciona no ano de 2024? *
1º ano
2º ano
3º ano
4º ano
5º ano
11. Os horários de htpc e htpi são momentos de formação continuada? Existem outros momentos de formação? *

12. O currículo da sua unidade escolar é adaptado para atender especificidades locais de uma escola localizada no campo?

Sim

Não

13. Você já fez alguma adaptação para sua sala/escola que achou necessária? Em temática ou material didático?*

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Formulários

Anexo 2 - Pesquisa de Mestrado – Ufscar - Roteiro da Entrevista Narrativa

Primeiro momento – Quem sou enquanto educador de uma escola do/no campo

1. O que você entende por educação do/no campo?
2. Na sua perspectiva em que a educação do/no campo se diferencia da educação urbana? (porque acha que não se diferencia)?
3. A partir das experiências de sujeito imerso nas atividades pedagógicas da escola do/no campo, sua formação inicial contribuiu para sua prática pedagógica em uma escola do/no campo?
4. Você realizou formação continuada em relação a Educação do/no campo? Se sim, essa formação contribuiu para sua prática pedagógica em uma escola no campo? Como?
5. Sobre conhecimentos de formação a respeito do ensino na escola campesina, você já buscou também esses conhecimentos por iniciativa própria? De que forma e por que esses conhecimentos foram adquiridos?
6. Quais características ou valores você acredita que são importantes para um professor que trabalha no campo?
7. Como o fato de trabalhar em uma escola do campo influencia a forma como você se vê enquanto profissional da educação?
8. Em sua opinião, como a escola pode contribuir para reforçar o sentimento de identidade local e pertencimento dos professores à comunidade rural?

Segundo momento – Vivências em escola no campo

1. Como você percebe a sua identidade como professor(a) em uma escola do campo? Você se sente valorizado e reconhecido pela comunidade local e pela secretaria de educação municipal?
2. Que tipo de desafios ou oportunidades você acredita que são específicos do ensino no campo e como eles afetam sua identidade docente?
3. A comunidade escolar no campo é constituída de especificidades próprias da zona rural, em que medida você conhece e estabelece relações com os membros da comunidade?
4. No currículo adotado, na sua unidade escolar, há de fato, adaptações para atender as necessidades específicas dos alunos de uma escola localizada no campo? Quais são essas adaptações?
5. Você tem conhecimento se há um alto fluxo de alunos que se deslocam do campo para estudar na cidade?
6. Na unidade escolar em que você leciona os docentes são predominantemente vindos da cidade?

7. Há na proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação, na qual a escola é vinculada, uma orientação para a diversidade da escola no campo? Você percebe uma preocupação direcionada as questões sobre o ensino no campo?

Terceiro momento – Necessidades experienciadas

8. O que você, enquanto professor (a), faz para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades de uma escola localizada no campo?
9. A partir das percepções e experiências da sua rotina diária em uma escola do/no campo, o que você considera como maiores desafios enfrentados pelos professores em se tratando de adaptação curricular e formação continuada?
10. De acordo com a sua experiência a falta de políticas específicas de formação de educadores para a educação do/no campo traz prejuízos aos alunos? E em que medida isso afeta o professor?
11. Você se sente preparada para ofertar práticas e metodologias diferenciadas?
12. Cite experiências de sala de aula em que houve adaptação dos conteúdos e/ou metodológicas para atender situações que surgiram por conta de peculiaridades da escola no campo.
13. Levando em consideração a sua experiência, quais os aspectos que considera importantes para que haja uma educação do/no campo de qualidade?
14. Dentro do contexto da escola campesina, da qual você faz parte, acredita que a implementação de uma Política Municipal de Educação do/no campo em Porto Feliz trará modificações para a educação no município? Quais?
15. Em sua opinião, como a escola pode contribuir para reforçar o sentimento de identidade local e pertencimento dos alunos à comunidade rural?

Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar / Pró-Reitoria
de
Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 -
São Carlos
- SP – Brasil.
Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 510/2016 do CNS)

FORMAÇÃO CONTINUADA E ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA
ESCOLA NO CAMPO: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eu, Luciene Sandes Mota, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Campus Sorocaba, convido você a participar da pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA E ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA ESCOLA NO CAMPO: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, orientado pela professora Dr^a Rosa Aparecida Pinheiro.

O objetivo é pesquisar como se dá a formação continuada em relação as adaptações curriculares ao ensino da escola no campo, a partir da percepção dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Buncando responder a seguinte questão: Qual a percepção dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública situada na zona rural de Porto Feliz, em relação a formação continuada e as adaptações curriculares feitas para atender as particularidades do ensino no campo?

Você foi escolhido para participar da pesquisa por fazer parte dos profissionais efetivos da Rede Municipal de Educação de Porto Feliz, cidade

onde a pesquisa será realizada. Primeiramente ocorrerá uma entrevista com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem sua trajetória profissional na rede municipal de ensino de Porto Feliz, e seu trabalho com a educação na escola no Campo. A entrevista será realizada de maneira individualizada, de acordo com o local e horário previamente definidos pelo(a) senhor(a), que melhor acolha suas necessidades.

Solicito sua autorização para gravação em vídeo e/ou áudio das entrevistas, as quais serão transcritas, firmando-se a garantia de se manter o seu teor de forma mais fidedigna possível. Depois de transcrita, está lhe será apresentada para fins de validação das informações.

As perguntas não serão invasivas à sua intimidade. Também estará garantido o direito de não responder a qualquer questão apresentada, sem necessidade de explicação ou justificativa. É importante ressaltar que a participação poderá causar cansaço físico ou desgaste emocional. Caso isso aconteça, poderá ser reagendado novo dia e horário, conforme sua disponibilidade. Caso sinta-se desconfortável com o teor da entrevista, poderá solicitar desistência, ciente que não acarretará nenhum prejuízo moral ou financeiro. A pesquisadora se responsabilizará pelo descarte dos documentos com os seus dados recebidos, sem nenhuma penalização ou prejuízo. Caso haja necessidade de atendimento médico para o(a) senhor(a), por sentir qualquer desconforto durante a entrevista, a pesquisadora providenciará que o participante receba o atendimento necessário, contando com a colaboração das instituições públicas de saúde como as Unidades Básicas de Saúde (UBS) ou hospitais municipais da região de Porto Feliz-SP, providenciando assistência integral e imediata, sem nenhum custo ou prejuízo ao participante.

Cabe salientar que, a partir das recomendações contidas no TCLE, a participação é voluntária e o(a) senhor(a) não terá qualquer tipo de despesa, no entanto, se houver algum tipo de gasto decorrente da pesquisa, será ressarcido(a) pela pesquisadora. A qualquer momento o(a) senhor(a) poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento, não causando prejuízos a si mesmo em relação ao âmbito profissional, à pesquisadora ou à Universidade Federal de São Carlos - UFSCar campus Sorocaba. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo

assegurado o sigilo sobre a participação dos sujeitos em todas as etapas do estudo, de acordo com o que determina a Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando a identificação dos participantes. Sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores reflexões e discussões que poderão trazer benefícios para a área da formação continuada de profissionais da educação que buscam compreender e atuar de forma que produzam aprendizagens significativas para os alunos que estudam em escolas no campo, contribuindo assim, para a formação integral do educando, a partir da interação com sua realidade e para a construção de novos conhecimentos. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante a pesquisa.

O(a) senhor(a) receberá uma via deste termo que deverá ser rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o e-mail da pesquisadora para contato. O(a) senhor(a) poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à PróReitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado na Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de

Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam.

Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - 18 Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato:

Pesquisadora Responsável: Luciene Sandes Mota

Contato telefônico e WhatsApp: 15 – 98825-2318

E-mail: lucienemota@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: _____

Nome do Participante: _____

Responsabilidade da Pesquisadora: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 (CNS/MS) e complementares na elaboração do protocolo e na elaboração deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pelo CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pela participante.

Os dados produzidos serão armazenados, em local seguro, por pelo menos 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme a Resolução CNS 510/16, Art. 28, inciso IV.

Local e data: _____

Assinatura da pesquisadora