



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA – Ltda.

FACULDADE DE ITAITUBA - FAI

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

GLEICIANE RODRIGUES GUERRA

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO: uma análise dos
professores de uma escola do município de Itaituba-PA**

Itaituba – Pará

2025

GLEICIANE RODRIGUES GUERRA

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO: uma análise dos
professores de uma Escola do Município de Itaituba-PA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia da Faculdade de Itaituba
para obtenção do título de Licenciada Plena em
Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Esp. Edilane da Silva Melo.

Itaituba – Pará

2025

GUERRA ,Gleiciane Rodrigues

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO: uma análise dos professores de uma Escola do Município de Itaituba-PA - Itaituba: FAI, 2025.

54 Fls.

Orientadora: ProfªEdilane da Silva Melo, Esp.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Faculdade de Itaituba-FAI, Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena em Pedagogia, Itaituba, BR-PA, 2025.

1.Educação no Campo.2.Professores Rurais .I.MELO, Edilane da Silva .II. Faculdade de Itaituba. Itaituba, BR – PA, 2025.

GLEICIANE RODRIGUES GUERRA

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO: uma análise dos
professores de uma Escola do Município de Itaituba-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da
Faculdade de Itaituba para obtenção do título de
Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Esp.: Edilane da Silva Melo.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora/Presidente da Banca: _____ Nota: _____

Prof^a Edilane da Silva Melo, Esp.

Avaliadora (1): _____ Nota: _____

Prof^a Elines dos Santos Batista, Mestre.

Avaliadora (2): _____ Nota: _____

Prof^a Margaret Ferreira de Aguiar, Esp.

Resultado: _____ Média: _____

Itaituba-PA, __ de ____ de 2025.

*A educação do campo deve ser
construída a partir das realidades e
necessidades das populações
camponesas, respeitando seus saberes,
culturas e modos de vida.*

(CALDART, 2004).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo seu infinito amor por mim, pela graça de ter me dado saúde, força, perseverança sabedoria, coragem para chegar até o fim desta caminhada abençoada. Obrigada Senhor pela oportunidade, e que teu Nome Seja louvado Sempre.

Aos meus pais, **Ivan Guerra** e **Cleris Silva Rodrigues**, sou grata pela educação, pelo caráter, por todo esforço que fizeram para que eu me tornasse o que sou hoje.

A minha filha **Eduarda Gabriele Guerra** pela oportunidade de experimentar a mais pura forma de amar e por fazer parte da minha vida revelando-me a certeza de que todos os dias ao lado dela são maravilhosos.

Aos meus colegas de classe, que ao longo desses anos aprendemos com nossas diferenças. **Giane de Oliveira**, **Inês**, **Débora** e **Maria Celeste**, minhas amigas, a quem aprendi a amar e construir laços eternos. Obrigada por todos os momentos em que fomos estudiosas e pelas brincadeiras, obrigada pela paciência, pelos sorrisos, pelos abraços e pela mão sempre estendida, esta caminhada não seria a mesma sem vocês.

A todos os professores e professoras que colaboraram com o meu crescimento intelectual e profissional, pela paciência de nos ensinar e nos acompanhar nesses quatro anos o meu sincero agradecimento a esses profissionais.

E em especial meu agradecimento à professora **Edilane da Silva Melo** por me orientar durante elaboração desse trabalho, contribuindo para essa conquista, sem você não seria possível, muito obrigada.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema central os desafios enfrentados pelos professores de uma escola rural no município de Itaituba-PA, com foco em suas práticas pedagógicas, formação e condições de trabalho. A relevância da pesquisa se justifica diante das desigualdades históricas entre a educação rural e urbana, especialmente em regiões amazônicas, onde fatores como acesso, infraestrutura precária e escassez de formação específica comprometem a qualidade do ensino. O objetivo geral é analisar os desafios enfrentados por esses professores em seu cotidiano escolar. Como objetivos específicos, pretende-se investigar as condições estruturais da escola, identificar as principais dificuldades encontradas pelos docentes, compreender as estratégias pedagógicas utilizadas e refletir sobre a formação profissional desses sujeitos. As metodologias empregadas e a relação com as políticas públicas educacionais. A metodologia adotada foi uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e quantitativa, de caráter exploratório e descritivo. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário aplicado a cinco professoras atuantes em escolas rurais, no mês de abril do ano vigente. As análises revelaram problemas estruturais nas escolas, formação docente insuficiente, dificuldades com multisseriação e carência de recursos pedagógicos, além da pouca efetividade das políticas públicas voltadas ao campo. Ainda assim, destacam-se iniciativas criativas, participação comunitária e o uso de metodologias adaptadas às realidades locais. Conclui-se que a superação dos desafios exige ações integradas, com valorização docente, formação continuada, melhorias na infraestrutura e maior articulação entre as políticas públicas. Dessa forma, será possível construir uma educação do campo mais justa, contextualizada e emancipadora.

Palavras-chave: Educação do campo. Professores rurais. Políticas públicas. Formação docente.

ABSTRACT

This final project focuses on the challenges faced by teachers at a rural school in the municipality of Itaituba, Pará, focusing on their pedagogical practices, training, and working conditions. The research is relevant given the historical inequalities between rural and urban education, especially in the Amazon region, where factors such as access, poor infrastructure, and a lack of specific training compromise the quality of teaching. The overall objective is to analyze the challenges these teachers face in their daily teaching. Specific objectives include investigating the structural conditions of the school, identifying the main difficulties encountered by teachers, understanding the pedagogical strategies used, and reflecting on the professional development of these individuals. The methodologies employed and their relationship with public education policies are also discussed. The methodology adopted was bibliographic research, with a qualitative and quantitative approach, exploratory and descriptive. Data collection was conducted through a questionnaire administered to five teachers working in rural schools in April of this year. The analyses revealed structural problems in schools, insufficient teacher training, difficulties with multi-grade programs, and a lack of pedagogical resources, in addition to the limited effectiveness of public policies aimed at rural areas. Nevertheless, creative initiatives, community participation, and the use of methodologies adapted to local realities stand out. The conclusion is that overcoming these challenges requires integrated actions, including teacher development, ongoing training, infrastructure improvements, and greater coordination among public policies. This will enable a more equitable, contextualized, and emancipatory rural education.

Keywords: Rural education. Rural teachers. Public policies. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados.	28
Quadro 2 - Você recebeu formação específica para atuar em escolas do campo? ..	30
Quadro 3 - Como você descreveria a infraestrutura da escola onde trabalha? (Adequada / Parcialmente adequada / Inadequada) Justificativas:	31
Quadro 4 - Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores na educação rural?.....	33
Quadro 5 - Como você organiza o planejamento pedagógico em turmas multisseriadas?	35
Quadro 6 - Os conteúdos e metodologias aplicadas são adaptados à realidade do campo?(Sempre / Às vezes / Raramente / Nunca) Justificativas:	36
Quadro 7 - A comunidade escolar participa das decisões pedagógicas da escola?(Sim / Não)Se sim, de que forma?	37
Quadro 8 - Como você avalia o apoio das políticas públicas voltadas à educação do campo?.....	39
Quadro 9 - Que recursos pedagógicos e tecnológicos você utiliza no ensino rural?	40
Quadro 10 - O que você considera essencial para melhorar a qualidade da educação no campo?.....	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	11
2.2 O QUE É EDUCAÇÃO RURAL?	12
2.3 O QUE É EDUCAÇÃO URBANA?	13
2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	16
2.5 FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA ZONA RURAL.....	19
2.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MULTISSERIAÇÃO	22
3 METODOLOGIA	24
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	26
3.3 PERFIL DOS ENTREVISTADOS	27
4 RESULTADOS DA PESQUISA.....	30
4.1 ANÁLISE DOS DADOS.....	30
4.2 PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES	42
5 CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS.....	46
APÊNDICE - QUESTIONÁRIO	51

1 INTRODUÇÃO

A educação no campo no Brasil é um direito assegurado por legislações nacionais e internacionais, contudo, ainda marcada por diversos desafios que comprometem a equidade e a qualidade do ensino. Historicamente, as populações rurais foram negligenciadas por políticas públicas que privilegiaram o modelo urbano de educação. No contexto amazônico, como no município de Itaituba, localizado no estado do Pará, esses desafios tornam-se ainda mais agudos em função das distâncias geográficas, da escassez de recursos e da formação insuficiente dos docentes para atuarem em realidades multisseriadas e culturalmente diversas.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como tema central os desafios da educação rural e do campo, tendo como objeto de estudo a análise da atuação dos professores de uma escola localizada na zona rural de Itaituba-PA. O objetivo geral é analisar os desafios enfrentados por esses professores em seu cotidiano escolar. Como objetivos específicos, pretende-se investigar as condições estruturais da escola, identificar as principais dificuldades encontradas pelos docentes, compreender as estratégias pedagógicas utilizadas e refletir sobre a formação profissional desses sujeitos.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de dar visibilidade às condições de ensino no campo e às vozes dos professores que, mesmo diante de diversas adversidades, buscam garantir uma educação de qualidade. A realidade da educação rural é frequentemente invisibilizada, o que dificulta a construção de políticas públicas eficazes e contextualizadas. Assim, compreender os obstáculos enfrentados por esses profissionais pode contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais adequadas às especificidades do campo.

A problemática que orienta este estudo é: quais os principais desafios enfrentados pelos professores de uma escola rural do município de Itaituba-PA, e como esses desafios impactam sua prática pedagógica? A partir dessa questão central, desdobram-se as seguintes questões norteadoras: Quais são as condições estruturais e pedagógicas da escola estudada? De que maneira os professores enfrentam as dificuldades relacionadas ao contexto rural? Como se dá a formação desses docentes e sua preparação para o trabalho no campo?

Os resultados obtidos por meio da pesquisa demonstram que os professores lidam com desafios estruturais significativos, como a falta de recursos didáticos,

distância entre a escola e as residências dos alunos, e a escassa formação continuada. Apesar disso, os docentes demonstram comprometimento com a aprendizagem dos alunos, utilizando-se de metodologias adaptadas à realidade local e promovendo atividades integradoras com a comunidade. Além disso, relatam que o apoio institucional e a formação específica são fatores essenciais para a melhoria do ensino.

Como conclusão, destaca-se que a educação rural necessita de maior atenção por parte dos órgãos públicos, com investimentos em formação docente, infraestrutura escolar e materiais pedagógicos contextualizados. É fundamental que a educação no campo seja compreendida a partir de sua própria dinâmica, respeitando os saberes locais e promovendo a autonomia das comunidades.

Este TCC está estruturado em cinco capítulos. O primeiro trata da introdução ao tema, com apresentação dos objetivos, justificativa, problemática, questões norteadoras e estrutura do trabalho. O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, abordando conceitos e autores que discutem a educação do campo, a formação docente e as políticas educacionais. O terceiro capítulo descreve a metodologia utilizada, os instrumentos de coleta e análise dos dados. O quarto capítulo apresenta e analisa os resultados da pesquisa. Por fim, o quinto capítulo contém as considerações finais, destacando as principais conclusões e as contribuições da pesquisa para o debate sobre a educação rural.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Historicamente, a educação no campo no Brasil foi negligenciada pelas políticas públicas, sendo moldada por uma lógica urbana que desconsiderava as especificidades rurais. As escolas do campo funcionavam com estruturas precárias e conteúdos alheios à realidade local, este modelo urbano imposto reproduzia a exclusão e não valorizava os saberes das comunidades camponesas. Durante décadas, a escola rural foi vista apenas como espaço de disciplinamento e essa negação comprometeu o desenvolvimento educacional e social das populações rurais. Só a partir dos anos 1990 iniciou-se uma mudança com reivindicações por uma educação contextualizada.

Segundo Caldart (2004), essa desconsideração das especificidades do campo gerou uma educação excludente, que ignorava os saberes e as práticas das comunidades rurais. A autora afirma que a escola rural era vista apenas como um espaço de contenção, com papel secundário no desenvolvimento social e econômico do país. Nos anos iniciais do século XX, a educação rural esteve vinculada à ideia de progresso agrário, porém, com caráter assistencialista.

Conforme Kuenzer (2000), o projeto educacional para o campo se restringia à formação de mão de obra subalterna, sem qualquer perspectiva de emancipação dos sujeitos. Esse modelo perdurou até os anos 1980, quando movimentos sociais e organizações populares passaram a reivindicar uma educação que respeitasse a identidade camponesa.

A partir da década de 1990, com o fortalecimento de movimentos como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), surgiu a proposta de uma pedagogia do campo, que visasse à transformação da realidade social por meio da educação contextualizada. Nesse sentido, Arroyo (2012) destaca que a educação do campo não deve ser uma simples adaptação da educação urbana, mas sim um projeto político-pedagógico autônomo, que valorize os saberes locais, a cultura camponesa e a territorialidade.

Foi também nesse período que a legislação educacional brasileira passou a incorporar diretrizes voltadas à educação do campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), especialmente a partir da Resolução

CNE/CEB nº 1/2002, reconhece a necessidade de um ensino voltado às especificidades das populações do campo. Segundo Molina e Jesus (2012), tais avanços legais ainda enfrentam barreiras para sua implementação plena, uma vez que a lógica urbana continua predominando nas políticas públicas e nas formações docentes.

Além disso, o histórico de negação de uma educação do campo se reflete até hoje nas dificuldades estruturais enfrentadas pelas escolas rurais: precariedade física, transporte escolar inadequado, escassez de recursos didáticos e profissionais sem formação específica. Apesar desses obstáculos, muitos educadores vêm construindo práticas pedagógicas inovadoras, com base na realidade local e no diálogo com a comunidade.

Assim, compreender a trajetória da educação do campo é essencial para reconhecer que os desafios atuais estão enraizados em um passado de exclusão e desvalorização, e que a superação dessas barreiras requer uma ação política e pedagógica comprometida com a justiça social, a equidade e o reconhecimento das diversidades que compõem o território brasileiro.

2.2 O QUE É EDUCAÇÃO RURAL?

A educação rural, também chamada de educação do campo, é um modelo educacional voltado às populações que vivem e trabalham em áreas rurais, como agricultores, ribeirinhos, extrativistas, entre outros grupos tradicionais. Diferente do modelo urbano de ensino, ela deve considerar as especificidades culturais, territoriais, econômicas e sociais das comunidades camponesas, respeitando seus modos de vida, saberes e práticas locais. Historicamente, no Brasil, a educação rural foi marcada pela negação desses elementos, sendo estruturada a partir de uma lógica urbana e centralizadora, que visava apenas a alfabetização mínima e a inserção produtiva.

Autores como Caldart (2004) e Arroyo (2012) defendem que a educação do campo não pode ser vista como uma adaptação da escola urbana, mas sim como um projeto político-pedagógico autônomo, que valorize o protagonismo das comunidades rurais e contribua para sua emancipação social. Ela deve articular teoria e prática, dialogando com o cotidiano do campo, com suas festas, práticas agrícolas, tradições orais e formas coletivas de organização.

A educação rural se baseia no princípio da contextualização, ou seja, no ensino que faz sentido para a realidade do educando. Isso implica pensar o currículo, a formação de professores, o calendário escolar, a gestão da escola e até o uso do espaço físico de forma diferenciada.

Portanto, a educação rural é mais do que uma modalidade de ensino: é uma prática social que visa garantir o direito à educação com equidade, justiça e respeito às singularidades do campo. Ela tem o papel não apenas de formar indivíduos tecnicamente capazes, mas também conscientes de seu papel na transformação das realidades sociais e ambientais onde estão inseridos.

De acordo com a legislação brasileira, a educação rural é considerada uma modalidade específica de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 4º, inciso III, estabelece que o ensino é organizado de acordo com diferentes modalidades e etapas, incluindo a educação do campo (Brasil, 1996).

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 reforça essa concepção ao reconhecer a educação do campo como uma modalidade que atende às especificidades das populações rurais, com currículo, metodologias e organização escolar diferenciados, que respeitem as características culturais, sociais e econômicas do meio rural.

Portanto, juridicamente, a educação rural não é simplesmente um tipo de escola, mas uma modalidade de ensino que deve ser planejada e implementada considerando as particularidades do campo, garantindo o direito à educação de qualidade para esses sujeitos.

2.3 O QUE É EDUCAÇÃO URBANA?

A educação urbana refere-se ao conjunto de práticas pedagógicas, políticas públicas, estruturas institucionais e processos sociais que se desenvolvem em contextos caracterizados pela concentração populacional em cidades e centros urbanos. Diferente da educação rural, que busca atender às demandas específicas do meio rural, a educação urbana está relacionada a realidades sociais, culturais e econômicas próprias dos ambientes urbanos, marcados pela diversidade, dinamismo e complexidade.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro consolidou-se prioritariamente em áreas urbanas, onde se concentravam os centros econômicos e políticos. Isso fez com que o modelo urbano se tornasse o padrão hegemônico de organização do ensino no país, sendo, por vezes, considerado sinônimo de educação formal, moderna e de qualidade (CANDAU, 2019). As escolas urbanas, portanto, foram estruturadas para atender a demandas sociais vinculadas à industrialização, à crescente urbanização e à inserção dos indivíduos no mercado de trabalho.

Do ponto de vista legislativo, a educação urbana está incluída no sistema regular de ensino previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), que garantem o direito à educação para todos, sem distinção de localidade. No entanto, a implementação dessa garantia assume características específicas na área urbana, marcada por uma maior oferta de escolas, maior diversidade de redes e modalidades e maior acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos (FONSECA, SOUZA, ARAÚJO *et al.*, 2021).

A educação urbana tem como características centrais a diversidade populacional, que envolve estudantes de diferentes classes sociais, culturas, línguas, etnias e religiões, o que demanda uma escola plural, inclusiva e que promova o respeito às diferenças. Nesse sentido, autores como Libâneo (2013) destacam a importância da escola urbana ser um espaço de sociabilidade e convivência democrática, capaz de formar cidadãos críticos e participativos.

A infraestrutura escolar nas áreas urbanas, embora ainda desigual em muitos casos, é geralmente mais consolidada do que nas zonas rurais, contando com melhores equipamentos, acesso à tecnologia e transporte público mais eficiente. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2025), as escolas urbanas apresentam maior acesso a laboratórios, bibliotecas e recursos digitais, favorecendo metodologias pedagógicas diversificadas, que vão além da simples transmissão de conteúdo e estimulam a investigação, o trabalho em grupo e o uso de tecnologias.

Outro ponto relevante da educação urbana é a formação e valorização dos profissionais da educação. Nas cidades, há maior oferta de cursos superiores e programas de formação continuada para professores, além de maior possibilidade de acesso a eventos, congressos e redes de apoio pedagógico (ARROYO, 2012).

Contudo, isso não elimina os desafios, como a sobrecarga de trabalho, a violência nas escolas e as desigualdades socioeconômicas que impactam o desempenho dos estudantes.

O currículo da educação urbana tende a ser mais diversificado e flexibilizado, contemplando uma variedade de conteúdos e áreas do conhecimento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que o currículo das escolas urbanas contemple temas contemporâneos, como educação para a cidadania, sustentabilidade, direitos humanos e tecnologia, além de respeitar as diferenças culturais e regionais (BRASIL, 2017). A escola urbana também precisa lidar com as demandas da multiculturalidade, promovendo uma educação antirracista, inclusiva e que combata preconceitos e discriminações.

A dinâmica social urbana traz desafios específicos para a escola. O alto índice de desigualdade social nas cidades reflete-se no acesso e na permanência escolar, especialmente nas periferias, onde a evasão e a repetência tendem a ser maiores (FONSECA, SOUZA, ARAÚJO *et al.*, 2021). A escola urbana, por isso, deve desenvolver estratégias de apoio à aprendizagem e à convivência, incluindo políticas de assistência estudantil, programas de alimentação, transporte e segurança.

A relação entre escola e comunidade nas áreas urbanas é bastante complexa, pois envolvem uma multiplicidade de atores sociais, redes de apoio e instituições públicas e privadas. A participação da família e da comunidade no processo educacional é considerada fundamental para o sucesso escolar, embora essa participação possa ser dificultada pelas condições de vida, pelo tempo disponível e pelas desigualdades socioeconômicas. Nesse contexto, políticas de gestão democrática da escola têm sido incentivadas para promover o diálogo e a corresponsabilidade (LIBÂNEO, 2013).

É importante destacar que a educação urbana não é homogênea e está marcada por contrastes. Nas grandes metrópoles, convivem escolas de alta qualidade com aquelas que sofrem com problemas graves de infraestrutura, violência e baixa qualidade de ensino. As desigualdades socioeconômicas e espaciais influenciam diretamente o acesso, a permanência e o desempenho dos estudantes (SILVA; ALMEIDA, 2020). Por isso, as políticas públicas devem considerar essas especificidades para garantir uma educação pública de qualidade para todos.

Em síntese, a educação urbana é um campo complexo e multifacetado, que reflete as características sociais, culturais e econômicas das cidades brasileiras. Ela deve ser entendida como um direito fundamental e um espaço de formação cidadã, que promova a inclusão, a diversidade, a justiça social e a preparação para a vida em sociedade. A escola urbana precisa ser um ambiente acolhedor e desafiador, capaz de estimular o pensamento crítico, a criatividade e a participação ativa dos estudantes no mundo contemporâneo.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo no Brasil tem sido historicamente marcada por exclusão e negligência, consequência da predominância de um modelo educacional urbano e centralizado. Somente a partir da década de 1990, com o fortalecimento dos movimentos sociais rurais e a inserção dessas demandas nas agendas políticas, as políticas públicas começaram a reconhecer as especificidades e a importância de uma educação que respeite as características culturais, sociais e econômicas do meio rural (ARROYO, 2012). Nesse sentido, as políticas públicas para a educação do campo surgem como instrumentos fundamentais para garantir o direito à educação com equidade e qualidade às populações rurais.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco legal importante, ao assegurar o direito à educação para todos, sem discriminação de qualquer natureza, e ao reconhecer a diversidade cultural e territorial do país. O artigo 208 estabelece que o dever do Estado incluir a oferta de educação escolar pública e gratuita, assegurando atendimento educacional especializado às populações do campo, além do direito à educação indígena (BRASIL, 1988). Essa base constitucional inaugura um compromisso formal com a inclusão da educação do campo na política educacional nacional.

Com a LDB 9394/96, em seu Cap. II. Art. 28, as questões da Educação do Campo e suas especificidades são abordadas, ainda que como educação rural, ou para zona rural:

Art. 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, 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.

De acordo com o autor, fica evidente como o processo de escolarização no Brasil negligenciou por muito tempo a população rural. Apesar das previsões legais do Art. 28 da LDB, que indicam a necessidade de adequação curricular, organizacional e pedagógica ao contexto do campo, houve lentidão e descaso na implementação dessas garantias. Isso refletiu um projeto educacional excludente, que marginalizou os sujeitos do campo e perpetuou desigualdades sociais. A ausência de políticas efetivas contribuiu para uma educação voltada à manutenção da ordem vigente, ao invés da emancipação e valorização das populações rurais.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) estabelece diretrizes específicas para a organização da educação do campo, ressaltando a necessidade de um currículo e metodologia que respeitem as realidades locais, o modo de vida e as culturas das populações rurais. A LDB destaca a importância do ensino multisseriado e da formação de professores preparados para atuar nas especificidades do campo (BRASIL, 1996). Apesar dessas determinações legais, a efetivação das políticas públicas enfrenta desafios estruturais que comprometem a qualidade do ensino rural.

A Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008 e as “Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo” são os documentos oficiais normativos onde a expressão “Educação do Campo” aparece pela primeira vez. Como se pode perceber no art. 1º da Resolução nº 2, de 2008:

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 e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008, P.36)

Essa fala destaca que a Educação do Campo abrange todas as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio integrado à formação profissional, voltada especialmente para as populações rurais. Ela reconhece a diversidade dos sujeitos do campo como: agricultores, pescadores, ribeirinhos, quilombolas e indígenas e suas distintas formas de vida e produção. O

objetivo é garantir a esses grupos o acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas culturas, territórios e modos de existência, por meio de propostas pedagógicas contextualizadas e socialmente referenciadas.

Um avanço significativo ocorreu com a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo. Essa resolução reconhece a educação do campo como modalidade própria, que deve articular o saber escolar com os saberes populares e a produção agroecológica, promovendo uma pedagogia do campo que valorize a identidade e a cultura camponesa (CNE, 2002). Essa norma é fundamental para orientar as secretarias de educação e as escolas na formulação de políticas educacionais contextualizadas.

Além do marco legal, o Plano Nacional de Educação (PNE) tem papel central na definição de metas e estratégias para a educação do campo. O PNE 2014-2024, por exemplo, contempla o compromisso de ampliar o acesso, melhorar a qualidade e garantir a formação de professores para atuar nas escolas rurais, além de fomentar a infraestrutura e os recursos pedagógicos adequados (BRASIL, 2014). No entanto, a execução dessas metas requer investimentos contínuos e monitoramento rigoroso para superar as desigualdades históricas.

Outra política importante é o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), que busca garantir o deslocamento seguro e adequado dos estudantes do campo até as escolas. O transporte escolar é um elemento-chave para a permanência dos alunos na escola, especialmente em regiões rurais de difícil acesso. Apesar do PNATE representar avanço, ainda existem dificuldades logísticas e financeiras que limitam sua abrangência e qualidade (SILVA; SANTOS, 2021).

A formação docente específica para a educação do campo é um dos pontos mais desafiadores das políticas públicas. Programas como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) têm buscado ampliar o número de professores qualificados para atuar nas áreas rurais. Contudo, muitos docentes enfrentam condições precárias de trabalho e falta de suporte pedagógico, o que impacta negativamente a aprendizagem dos estudantes (ARROYO, 2012).

Importantes também são as políticas que incentivam a participação social na gestão escolar, como os conselhos escolares e os fóruns de educação do campo. Essas instâncias são fundamentais para garantir a democraticidade das decisões e a adequação das políticas às necessidades das comunidades rurais (MOLINA;

JESUS, 2012). No entanto, ainda há fragilidades na representação e na articulação entre diferentes níveis governamentais e políticas públicas educacionais.

As políticas públicas para a educação do campo também devem ser pensadas em diálogo com outras áreas, como saúde, assistência social, meio ambiente e desenvolvimento rural sustentável. Essa articulação intersetorial é necessária para enfrentar os múltiplos desafios que as comunidades rurais enfrentam, indo além do espaço escolar e promovendo o desenvolvimento integral das populações do campo (FREITAS, 2020, p.54).

As políticas públicas para a educação do campo devem ir além da escola, integrando-se a áreas como saúde, assistência social e meio ambiente. Essa articulação intersetorial é fundamental para responder às múltiplas carências das comunidades rurais. O objetivo é garantir o desenvolvimento integral dos sujeitos do campo, promovendo inclusão social e qualidade de vida. A educação, nesse contexto, não deve ser isolada, mas parte de um projeto coletivo de transformação social. Dessa forma, torna-se um instrumento de cidadania, dignidade e emancipação.

Apesar dos avanços legais e institucionais, a implementação das políticas públicas para a educação do campo enfrenta barreiras significativas, como o insuficiente financiamento, a falta de infraestrutura adequada, a carência de materiais pedagógicos contextualizados e a resistência cultural em reconhecer a diversidade rural (CANDAU, 2019). O combate a essas dificuldades exige o compromisso político efetivo, a mobilização social e a construção de alianças entre Estado, movimentos sociais e comunidades.

Em síntese, as políticas públicas para a educação do campo são essenciais para garantir a inclusão e a valorização das populações rurais no sistema educacional brasileiro. Elas devem buscar superar as desigualdades históricas, promovendo uma educação contextualizada, de qualidade, que respeite as identidades locais e contribua para a emancipação social dos sujeitos do campo. Para isso, é necessário um esforço contínuo de planejamento, execução e avaliação, além de recursos adequados e participação democrática.

2.5 FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA ZONA RURAL

A formação docente para atuação na zona rural é um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação do campo de qualidade, contextualizada e socialmente referenciada. Historicamente, os professores que atuam em escolas rurais enfrentam múltiplos desafios, como o trabalho com turmas multisseriadas, infraestrutura precária, distâncias geográficas e ausência de materiais didáticos adequados. Para Arroyo (2012), a prática pedagógica no campo exige uma formação que vá além dos conteúdos disciplinares tradicionais, incorporando aspectos culturais, sociais e econômicos do meio rural.

Para Caldart (2004), ele defende a idéia que a formação docente precisa estar enraizada nos princípios da pedagogia do campo, que valoriza os saberes locais, as práticas coletivas e a identidade camponesa. Ela argumenta que não basta formar professores para ensinar conteúdos; é necessário prepará-los para mediar processos educativos transformadores, voltados à emancipação dos sujeitos do campo.

Segundo Molina e Jesus (2012), os cursos de licenciatura, em sua maioria, ainda se baseiam em um modelo urbano de formação, desconsiderando as particularidades das zonas rurais. Por isso, defende programas específicos de formação inicial e continuada para educadores do campo, como o Procampo, que teve como objetivo formar professores com base em metodologias interdisciplinares e em articulação com os territórios onde atuam.

Conforme Freitas (2020) aponta que, embora existam avanços legais e programas pontuais, a carência de políticas públicas efetivas e continuadas para a formação de professores rurais ainda é uma das principais barreiras à qualidade da educação no campo. A ausência de incentivos para que docentes se fixem nessas regiões, somada à precarização do trabalho docente, contribui para a rotatividade e descontinuidade pedagógica.

Brandão (2002) salienta a importância do educador como sujeito histórico que atua em realidades específicas. Para ele, a formação deve permitir que o professor compreenda o campo não apenas como espaço físico, mas como território simbólico e político, repleto de saberes e lutas. Nesse contexto, a educação se torna um instrumento de resistência e construção de autonomia.

Kolling, Cerioli e Caldart (2002), ao organizarem o Caderno de Educação do Campo, reforçam a idéia de que a formação docente deve estar ligada ao projeto de

vida das comunidades camponesas, promovendo uma pedagogia da alternância, metodologias participativas e o fortalecimento do vínculo escola-comunidade.

Para Gadotti (2009), a formação de professores do campo deve ser entendida dentro da perspectiva da educação popular, pautada nos princípios freireanos de diálogo, problematização e transformação social. Isso implica superar o modelo bancário de ensino e adotar práticas que valorizem a escuta e o protagonismo dos sujeitos.

De acordo com Kuenzer (2000) destaca que os cursos de formação inicial ainda operam dentro de uma lógica tecnicista, que prepara professores para contextos urbanos e homogêneos, ignorando as realidades complexas e heterogêneas das escolas do campo. Essa crítica reforça a necessidade de repensar o currículo das licenciaturas à luz das demandas territoriais.

É fundamental que os programas de formação sejam territorializados, ou seja, construídos a partir do diagnóstico das realidades locais, com a participação ativa das comunidades. Isso garante que o conhecimento produzido na universidade dialogue com as práticas e os saberes do campo, rompendo com a verticalidade historicamente imposta (FONSECA *et al.*, 2021, p.14).

De acordo com o autor, a territorialização dos programas de formação valoriza as realidades locais, promovendo uma educação contextualizada e participativa. Ao incluir as comunidades na construção dos saberes, rompe-se com a imposição vertical do conhecimento acadêmico. Essa integração fortalece a articulação entre teoria e prática.

Para Sartoretto (2022) reforça que, além da formação pedagógica, os professores rurais precisam de condições dignas de trabalho, acesso a tecnologias, transporte e moradia, para que possam exercer seu papel com compromisso e permanência. Ele alerta que a formação docente isolada não é suficiente se não estiver acompanhada de uma política estruturante para o campo.

Em síntese, formar professores para atuar na zona rural requer uma proposta educativa comprometida com a transformação social, construída de forma coletiva e articulada às lutas e aos saberes dos povos do campo. Essa formação deve ser continuada, contextualizada, crítica e emancipatória, rompendo com modelos urbanos, homogêneos e descontextualizados, que ainda predominam no cenário educacional brasileiro.

2.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MULTISSERIAÇÃO

As práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos de multisseriação são uma realidade frequente nas escolas do campo. Nessa configuração, um mesmo docente leciona simultaneamente para estudantes de diferentes séries ou anos escolares em uma única sala de aula. Essa organização, muitas vezes decorrente da baixa densidade populacional das comunidades rurais, impõe desafios pedagógicos significativos, mas também pode representar uma oportunidade para experiências educativas mais colaborativas, diversificadas e interativas.

Segundo Caldart (2004), a multisseriação não deve ser vista como um problema, mas como uma possibilidade de construção de práticas pedagógicas diferenciadas, que rompam com a rigidez dos currículos seriados e valorizem a aprendizagem coletiva. Essa perspectiva exige que o professor desenvolva metodologias de ensino centradas na autonomia dos estudantes, no trabalho em grupo e na mediação entre diferentes níveis de conhecimento.

Os contextos multisseriados desafiam o modelo tradicional de ensino baseado na homogeneidade de turmas. Ele propõe uma pedagogia da escuta, que parte dos saberes dos alunos e da realidade da comunidade para organizar os processos de ensino e aprendizagem. Isso demanda criatividade, planejamento flexível e domínio de estratégias que promovam o protagonismo dos estudantes (ARROYO, 2012, p.65).

De acordo com o autor, o ensino multisseriado rompe com a lógica tradicional de turmas homogêneas, exigindo uma pedagogia centrada nos sujeitos e em seus contextos. Nesse cenário, a escuta ativa dos alunos torna-se fundamental para planejar práticas pedagógicas significativas. A diversidade de idades e níveis de aprendizagem requer estratégias flexíveis, criativas e inclusivas. O professor atua como mediador, adaptando conteúdos e metodologias às necessidades reais da turma. Conforme Arroyo (2012) é essencial valorizar os saberes locais e fomentar o protagonismo discente. Assim, o ensino torna-se mais democrático e efetivo.

A proposta curricular em turmas multisseriadas deve considerar o planejamento integrado de conteúdos, permitindo que os estudantes aprendam de forma interdependente. Freitas (2020) defende que o trabalho pedagógico precisa ser interdisciplinar, com atividades que articulem diferentes áreas do conhecimento e

que envolvam todos os alunos em tarefas comuns, com níveis variados de complexidade.

Nesse cenário, o papel do professor é ainda mais exigente. Ele precisa gerir tempos e espaços de maneira dinâmica, promovendo momentos de trabalho coletivo e individual, de socialização de saberes e de construção conjunta do conhecimento. Gadotti (2009) reforça que esse processo requer formação continuada e apoio institucional, pois o docente que atua em classes multisseriadas não pode estar isolado, sem suporte pedagógico ou condições adequadas de trabalho.

Brandão (2002) aponta que a multisseriação exige uma reconfiguração do papel da escola, que deve atuar como centro cultural da comunidade, incorporando os saberes locais, as festas, os rituais e as práticas produtivas como elementos do currículo escolar. Essa articulação entre escola e vida comunitária fortalece a identidade dos alunos e dá sentido à aprendizagem.

Além disso, a multisseriação pode favorecer a solidariedade e a cooperação entre os estudantes. Crianças mais velhas podem ajudar as mais novas, promovendo a troca de saberes e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Para Molina e Jesus (2012), essa dinâmica potencializa uma educação humanizadora, que respeita os ritmos individuais e valoriza o coletivo.

Contudo, a efetividade das práticas pedagógicas em classes multisseriadas depende de políticas públicas que reconheçam essa realidade e ofereçam formação, recursos didáticos e apoio técnico aos educadores. A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 já aponta a necessidade de se pensar práticas pedagógicas específicas para esse contexto, com valorização do planejamento participativo e da gestão democrática da escola. (Brasil, 2002)

Em síntese, as práticas pedagógicas em classes multisseriadas representam um campo fértil para a inovação educacional no campo. Quando bem planejadas, podem contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e conectada com a realidade dos sujeitos do campo. Superar os desafios da multisseriação não significa eliminá-la, mas transformá-la em oportunidade pedagógica a partir do compromisso político e pedagógico dos educadores, gestores e formuladores de políticas públicas.

3 METODOLOGIA

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é caracterizada por uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos, para compreender de forma aprofundada os desafios enfrentados pelos professores na educação rural da zona de Itaituba-PA. Para tanto, utiliza-se a pesquisa bibliográfica, exploratória, descritiva e o levantamento de dados quantitativos e qualitativos por meio de questionários aplicados aos docentes da escola investigada.

Inicialmente, a pesquisa bibliográfica consiste em um estudo sistematizado que envolve a análise crítica e interpretativa de fontes já publicadas, como livros, artigos científicos, teses e legislações pertinentes ao tema. Conforme Lakatos e Marconi (2007), essa modalidade de pesquisa tem o objetivo de fundamentar teoricamente o problema de estudo, embasando as análises e interpretações com conceitos e resultados previamente validados pela comunidade acadêmica. No presente trabalho, a pesquisa bibliográfica foi fundamental para compreender os fundamentos da educação do campo, as práticas pedagógicas e a formação docente na zona rural.

Além da pesquisa bibliográfica, esta investigação adotou uma abordagem qualitativa para captar as percepções, experiências e significados construídos pelos professores em seu cotidiano escolar. A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), privilegia a compreensão dos fenômenos em seus contextos naturais, buscando dar voz aos sujeitos e analisar os processos educacionais de forma interpretativa, levando em conta aspectos culturais, sociais e subjetivos.

Complementarmente, a pesquisa quantitativa foi utilizada para mensurar, por meio de questionários estruturados, informações objetivas sobre o perfil dos professores, suas formações, condições de trabalho e dificuldades enfrentadas. A pesquisa quantitativa, como destacam Gil (2008) e Creswell (2010), permite a análise estatística e a generalização parcial dos dados, oferecendo um panorama mais amplo e sistematizado da realidade investigada.

O levantamento de dados quantitativos e qualitativos foi realizado em abril do ano corrente, por meio da aplicação de questionários a cinco professores que atuam na zona rural da escola em Itaituba-PA. A escolha dos participantes deu-se por

critério intencional, selecionando docentes com experiência significativa no ensino multisseriado e que pudessem fornecer informações relevantes sobre as práticas pedagógicas e os desafios do contexto rural.

O questionário utilizado foi composto por perguntas fechadas e abertas, permitindo o registro tanto de dados quantitativos – como tempo de atuação, formação acadêmica, carga horária – quanto de relatos pessoais, opiniões e sugestões dos professores. Essa combinação enriquece a análise, pois oferece tanto a visão numérica da realidade quanto o entendimento qualitativo das vivências docentes.

Ainda, o estudo se caracteriza como exploratório, uma vez que busca investigar um tema ainda pouco aprofundado na região de Itaituba, identificando problemas, necessidades e possibilidades relacionadas à educação rural. A pesquisa exploratória, segundo Lakatos e Marconi (2007), tem o propósito de proporcionar maior familiaridade com o tema, aumentando a compreensão do problema e delineando hipóteses e caminhos para investigações futuras.

Por fim, trata-se também de uma pesquisa descritiva, pois visa detalhar as características do objeto estudado, descrevendo as condições do trabalho docente, as práticas pedagógicas adotadas, a infraestrutura escolar e as políticas públicas vigentes no contexto rural. A pesquisa descritiva, conforme Gil (2008), objetiva retratar com precisão os fatos, facilitando o entendimento das relações e variáveis presentes.

Para a coleta qualitativa, além do questionário, foram realizadas observações diretas no ambiente escolar, que permitiram analisar a interação entre professores e alunos, o uso dos espaços físicos e os recursos disponíveis. Esse procedimento contribui para triangulação dos dados, aumentando a validade e confiabilidade da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A análise dos dados qualitativos será feita por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que permite organizar os discursos em categorias temáticas, identificar padrões e compreender os significados presentes nas falas dos professores. Já os dados quantitativos serão tratados estatisticamente, com o auxílio de tabelas e gráficos, para facilitar a visualização dos resultados.

Vale destacar que todas as etapas da pesquisa respeitaram os princípios éticos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde,

garantindo o anonimato dos participantes, o consentimento informado e o uso responsável das informações coletadas.

Em suma, o conjunto de métodos adotados foram: bibliográfico, qualitativo, quantitativo, exploratório e descritivo pois permite uma análise ampla e profunda do fenômeno educacional em contexto rural, contribuindo para a produção de conhecimento que possa apoiar políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas para a realidade de Itaituba-PA.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Juscelino Kubitschek está situada na estrada do Pimental, na 15 com Baixão Bonito, no município de Itaituba, Estado do Pará. Atende a comunidade local nas modalidades de Educação Infantil (Maternal, Jardim I e II) e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, oferecendo educação básica às crianças da região. Sua origem é marcada pelo esforço coletivo da comunidade, liderada por Valdecir Augusto do Nascimento, que cedeu sua própria casa como espaço inicial para o funcionamento da escola ainda em 1993.



Figura1- Escola Juscelino Kubitschec. Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Desde os primeiros anos, a escola foi construída com o envolvimento da comunidade, que, preocupada com o futuro educacional de seus filhos, buscou melhorias junto ao poder público. Com o passar dos anos, a escola saiu de um espaço improvisado e evoluiu para uma estrutura oficial inaugurada em 2006, com padrões estabelecidos pelo MEC, contendo uma sala de aula, cozinha e despensa.

Apesar dos avanços, ainda enfrenta desafios, como a falta de carteiras adequadas e a pouca participação familiar na vida escolar dos estudantes.

O espaço físico da escola é modesto, composto por sala de aula, cozinha e depósito de merenda. Em relação aos equipamentos, a escola conta com um quadro branco, carteiras de madeira e um ventilador de teto. Sua proposta pedagógica é fundamentada na pedagogia crítica social dos conteúdos, com base nos princípios defendidos por José Carlos Libâneo, valorizando o conhecimento prévio dos alunos e promovendo uma prática educativa que vai além da simples transmissão de conteúdo.

A escola busca garantir uma educação de qualidade por meio de princípios que destacam a visão crítica e analítica da realidade, o resgate de valores e o compromisso social. Sua missão é contribuir para a formação integral dos alunos, promovendo o autoconhecimento, a cidadania e o desenvolvimento intelectual e social. A metodologia adotada é diversificada e flexível, com ênfase em atividades práticas, individuais e coletivas, respeitando a realidade local e as necessidades dos alunos.

A avaliação na escola ocorre de forma contínua, envolvendo diversos instrumentos e momentos do processo ensino-aprendizagem, buscando sempre garantir a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral do aluno. Além disso, a proposta pedagógica da escola é revisada semestralmente para que possa ser adaptada conforme as demandas emergentes da comunidade escolar.

Em síntese, a Escola Juscelino Kubitschek é fruto da mobilização comunitária, e sua trajetória revela o compromisso com a transformação social por meio da educação. Mesmo diante das limitações estruturais, ela se mantém como um espaço de construção de saberes, de promoção de cidadania e de valorização da cultura local. Seu Projeto Político Pedagógico visa garantir uma educação democrática, crítica, participativa e coerente com a realidade sociocultural dos educandos, reafirmando o papel da escola como agente de mudança social na comunidade do Baixão Bonito.

3.3 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

O perfil das entrevistadas revela um quadro docente composto integralmente por mulheres com formação em Pedagogia, que atuam na zona rural do município

de Itaituba-PA. A amostra da pesquisa contempla cinco professoras com idades entre 29 e 47 anos, cujas trajetórias profissionais evidenciam diferentes níveis de experiência, formações complementares e tempo de atuação na área rural.

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados.

PROFESSOR	IDADE	FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO
P1	32 anos	Pedagogia	Ludicidade na Educação Infantil	06 anos
P2	29 anos	Pedagogia	Letramento e Alfabetização na Educação infantil	05 anos
P3	47 anos	Pedagogia	Educação do Campo, Educação Especial e Inclusiva	12 anos
P4	35 anos	Pedagogia	Educação Especial	02 anos
P5	37 anos	Pedagogia	AEE, Educação do Campo	07 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A Professora (P1), com 32 anos, possui seis anos de experiência docente e é especializada em Ludicidade na Educação Infantil. Já a Professora (P2), de 29 anos, conta com cinco anos de atuação e formação complementar em Letramento e Alfabetização na Educação Infantil. Ambas demonstram envolvimento com as práticas pedagógicas voltadas para a infância e para o desenvolvimento lúdico.

A Professora (P3), com 47 anos, é a mais experiente do grupo, com doze anos de atuação em escolas do campo. Sua formação complementar inclui Educação do Campo, Educação Especial e Inclusiva, o que indica um perfil voltado à diversidade e à inclusão no contexto educacional rural.

A Professora (P4), de 35 anos, apresenta dois anos de experiência na zona rural e é especializada em Educação Especial, demonstrando atenção às necessidades educacionais específicas de seus alunos. Por fim, a Professora (P5), com 37 anos e sete anos de atuação, possui especializações em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação do Campo, evidenciando um compromisso com a inclusão e a valorização das especificidades do meio rural.

Esse conjunto de dados revela que as docentes pesquisadas não apenas possuem sólida formação pedagógica, como também buscaram qualificação continuada, alinhando suas especializações às necessidades do contexto rural. Isso reforça a importância da formação docente para o enfrentamento dos desafios da educação do campo, sobretudo no que se refere à atuação em turmas multisseriadas, à inclusão educacional e à promoção de uma prática pedagógica contextualizada e transformadora.

Além disso, a diversidade das especializações demonstra o esforço das profissionais em atender às múltiplas demandas da realidade rural, atuando de forma comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos e com a construção de uma educação mais justa e equitativa no campo.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 ANÁLISE DOS DADOS

Com base nos dados obtidos por meio da aplicação dos questionários, procedeu-se à análise das percepções dos professores, buscando compreender os principais desafios enfrentados na atuação em escolas do campo. O foco desta análise foi identificar como a formação docente específica influencia o desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto rural. Para isso, foi formulada a primeira questão: “Você recebeu formação específica para atuar em escolas do campo?” (Sim / Não). Essa indagação permitiu avaliar a preparação dos docentes para lidar com as particularidades do ensino rural, incluindo turmas multisseriadas, adaptação curricular e o diálogo com a cultura local.

Quadro 2 - Você recebeu formação específica para atuar em escolas do campo?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	Sim, participei de um curso de extensão sobre Educação do Campo ofertado pela UFPA.
P2	Não, minha formação foi genérica e voltada à pedagogia urbana.
P3	Sim, cursei uma pós-graduação em Educação do Campo com foco em práticas multisseriadas.
P4	Não, aprendi a lidar com os desafios do campo na prática, sem formação específica.
P5	Sim, tive acesso a oficinas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação voltadas às realidades rurais.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A análise das respostas referentes à formação específica para atuação em escolas do campo revelou uma diversidade de experiências entre as professoras entrevistadas. Três das cinco docentes afirmaram ter recebido algum tipo de formação direcionada à educação rural, seja por meio de cursos de extensão universitária, pós-graduação ou oficinas promovidas por órgãos públicos. A Professora 1 relatou ter participado de um curso de extensão sobre Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), demonstrando a importância da oferta de qualificações acadêmicas que atendam às especificidades do contexto rural. A Professora 3 destacou a realização de uma pós-graduação focada em práticas multisseriadas, um aspecto crucial para o ensino em comunidades rurais, onde a multisseriação é prática comum. Por sua vez, a

Professora 5 mencionou a participação em oficinas da Secretaria Municipal de Educação, ressaltando a relevância da formação continuada e do suporte institucional para o enfrentamento dos desafios locais.

Em contrapartida, duas professoras indicaram que sua formação foi genérica, voltada para a pedagogia urbana, ou adquirida na prática cotidiana, sem a oferta de capacitação específica para o meio rural. Essa lacuna formativa evidencia uma problemática recorrente na educação do campo: a insuficiência de formação inicial e continuada alinhada às particularidades do ensino rural, o que pode comprometer a eficácia das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Esses resultados corroboram a análise de Gadotti (2009), que enfatiza a necessidade de formação docente que dialogue com as realidades sociais e culturais dos sujeitos do campo, superando modelos homogêneos e urbanos que não contemplam as especificidades locais. Da mesma forma, Arroyo (2012) destaca que a formação para a educação do campo deve privilegiar o conhecimento da comunidade, a interdisciplinaridade e a flexibilidade metodológica, preparando os professores para atuar em contextos multisseriados e culturalmente diversos.

Portanto, a formação específica é um elemento fundamental para a qualificação do ensino rural, promovendo uma educação contextualizada e comprometida com a transformação social das comunidades do campo.

Ao questionar as entrevistadas a cerca da segunda pergunta: Como você descreveria a infraestrutura da escola onde trabalha?(Adequada / Parcialmente adequada / Inadequada)Justificativas:

Quadro 3 - Como você descreveria a infraestrutura da escola onde trabalha?(Adequada / Parcialmente adequada / Inadequada) Justificativas:

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	Parcialmente adequada. Temos salas cobertas, mas faltam materiais didáticos e acesso à internet.
P2	Inadequada. A escola não tem biblioteca, o transporte escolar é irregular e o prédio é antigo.
P3	Parcialmente adequada. Apesar do prédio ser simples, conseguimos manter a escola limpa e funcional.
P4	Inadequada. Falta iluminação adequada e os banheiros são precários.
P5	Adequada. Apesar de simples, conseguimos desenvolver bem o trabalho com os recursos que temos.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Com base nas percepções das entrevistadas acerca da infraestrutura das escolas rurais, é notório as variações significativas, que apontam tanto para condições precárias quanto para esforços de adaptação das professoras às limitações existentes. Três professoras qualificaram a infraestrutura como “parcialmente adequada”, destacando a existência de espaços físicos cobertos e limpos, porém com deficiências notórias, como a ausência de materiais didáticos suficientes e a falta de acesso à internet. Tal cenário compromete o desenvolvimento pleno das atividades pedagógicas e evidencia a necessidade de investimentos em recursos tecnológicos e materiais que possam ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Duas professoras classificaram a infraestrutura como “inadequada”, ressaltando problemas estruturais graves, como a ausência de biblioteca, irregularidade no transporte escolar, prédio antigo e precárias condições de iluminação e higiene, sobretudo nos banheiros. Essas condições impactam diretamente no cotidiano escolar, afetando o conforto, a segurança e a motivação tanto dos alunos quanto dos docentes.

Por outro lado, uma professora considerou a infraestrutura “adequada”, ressaltando que, apesar das limitações físicas e de recursos, o trabalho pedagógico é desenvolvido com eficácia a partir dos meios disponíveis. Essa percepção demonstra a resiliência e a capacidade de adaptação dos professores frente às adversidades.

Esses dados corroboram as reflexões de Molina (2014), que destaca que a infraestrutura escolar no campo frequentemente apresenta fragilidades que dificultam a oferta de uma educação de qualidade e que o acesso a recursos tecnológicos é um diferencial ainda pouco acessível a essas comunidades. Além disso, Arroyo (2012) enfatiza que a escola rural deve buscar uma adequação às condições locais, mas para isso, é imprescindível que o poder público ofereça suporte estrutural, garantindo ambientes adequados para o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a precariedade da infraestrutura nas escolas rurais permanece como um desafio central para a efetivação dos direitos educacionais das populações do campo, exigindo ações articuladas para promover condições dignas e propícias ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Para compreender melhor as dificuldades enfrentadas pelos docentes no contexto da educação rural, foi feita a seguinte indagação às professoras entrevistadas: “Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores na educação rural?”

Quadro 4 - Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores na educação rural?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	A dificuldade de acesso à escola em períodos chuvosos.
P2	A falta de materiais pedagógicos adaptados à realidade do campo.
P3	A necessidade de trabalhar com turmas multisseriadas sem formação adequada.
P4	A pouca valorização profissional por parte do poder público.
P5	O isolamento geográfico e social das comunidades.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Segundo as análises das respostas das professoras entrevistadas evidenciaram uma série de desafios que perpassam diferentes dimensões da educação rural, revelando a complexidade e as especificidades do contexto no qual atuam. A Professora 1 destacou a dificuldade de acesso à escola em períodos chuvosos, um problema estrutural que impacta diretamente a frequência dos alunos e a continuidade das atividades escolares. Tal questão reforça a fragilidade da infraestrutura e dos serviços básicos nas zonas rurais, que comprometem o direito ao ensino regular.

Outro aspecto apontado pela Professora 2 foi a carência de materiais pedagógicos adequados à realidade do campo. Essa deficiência impede a contextualização do ensino, tornando os conteúdos muitas vezes distantes da cultura e do cotidiano dos estudantes rurais. A falta de recursos específicos também dificulta a aplicação de metodologias que considerem as práticas produtivas e socioculturais locais, o que pode afetar o engajamento e a aprendizagem dos alunos.

A Professora 3 trouxe à tona a necessidade de atuar em turmas multisseriadas, frequentemente sem a devida formação para lidar com essa complexidade. O desafio pedagógico de atender alunos de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem simultaneamente exige do professor flexibilidade, criatividade e estratégias específicas, que nem sempre são contempladas na formação inicial e continuada. Este é um problema recorrente na educação do campo, que demanda políticas educacionais e formações que dialoguem com essa realidade.

Além disso, a Professora 4 enfatizou a pouca valorização profissional por parte do poder público, fator que reflete na desmotivação dos educadores e na dificuldade de fixação desses profissionais no meio rural. A desvalorização se manifesta em salários inadequados, falta de incentivos, condições precárias de trabalho e ausência de reconhecimento, agravando a crise na educação do campo.

Por fim, a Professora 5 destacou o isolamento geográfico e social das comunidades rurais, que influencia não apenas o deslocamento e o acesso aos recursos, mas também restringe o convívio social, a troca de experiências profissionais e o acesso a políticas públicas integradas. O isolamento pode contribuir para a exclusão e a desigualdade educacional, dificultando a implementação de ações eficazes.

Esses desafios são amplamente discutidos na literatura sobre educação rural. Segundo Arroyo (2012), a educação do campo enfrenta dificuldades estruturais e pedagógicas que requerem uma abordagem contextualizada e articulada, capaz de dialogar com as condições específicas das comunidades rurais, como o isolamento e as dificuldades de acesso. Arroyo destaca a importância de adaptar as práticas educativas para garantir a inclusão e a valorização cultural dos sujeitos do campo.

Caldart (2015) ressalta que a multisseriação é uma característica marcante da escola rural e que os professores precisam de formação específica para atuar eficazmente nesse cenário, considerando as diversidades dos alunos e os múltiplos saberes presentes nas comunidades. Para Caldart, a formação docente deve incluir estratégias pedagógicas flexíveis, que contemplem o ensino diferenciado e a interdisciplinaridade, essenciais para a realidade rural.

Além disso, Gadotti (2009) aborda a questão da valorização profissional e das condições de trabalho dos professores do campo, enfatizando que sem a garantia de direitos e reconhecimento social, torna-se difícil atrair e manter profissionais qualificados na zona rural. Ele argumenta que a educação do campo deve ser prioridade nas políticas públicas, com investimentos que promovam infraestrutura, formação e valorização docente.

Dessa forma, a partir das respostas das professoras e do respaldo teórico dos autores citados, fica evidente que superar os desafios da educação rural exige ações integradas que considerem tanto as condições materiais quanto a formação e valorização dos educadores. É necessário que as políticas públicas sejam mais sensíveis às realidades locais, garantindo acesso, recursos e suporte adequados

para que a educação do campo cumpra seu papel social de inclusão e transformação.

Para identificar as estratégias utilizadas pelos docentes na gestão das turmas multisseriadas, foi questionado às professoras: Como você organiza o planejamento pedagógico em turmas multisseriadas?

Quadro 5 - Como você organiza o planejamento pedagógico em turmas multisseriadas?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	Faço planejamento por ciclos de aprendizagem, agrupando conteúdos semelhantes.
P2	Uso atividades diferenciadas para cada grupo, com apoio dos alunos mais velhos.
P3	Trabalho com projetos integradores que envolvem todas as turmas.
P4	Adapto os conteúdos da BNCC para diferentes níveis dentro da mesma aula.
P5	Realizo atividades em revezamento entre grupos enquanto dou atendimento individualizado.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas evidenciaram a adoção de práticas diversificadas, voltadas à flexibilização do ensino e à tentativa de atender às múltiplas demandas presentes em uma única sala de aula. A Professora 1 relatou que utiliza o planejamento por ciclos de aprendizagem, agrupando conteúdos semelhantes para diferentes níveis. Essa estratégia permite integrar alunos com graus distintos de conhecimento em torno de um mesmo tema, respeitando suas fases de desenvolvimento.

A Professora 2 afirmou que organiza atividades diferenciadas para cada grupo, contando com o apoio dos alunos mais experientes como mediadores, o que demonstra uma abordagem colaborativa e contextualizada. Já a Professora 3 destacou a utilização de projetos integradores, que envolvem todas as turmas, promovendo a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo.

Por sua vez, a Professora 4 relatou que adapta os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para diferentes níveis dentro da mesma aula, articulando objetivos distintos em um mesmo planejamento. A Professora 5, por fim, explicou que realiza atividades em sistema de revezamento entre os grupos, enquanto oferece atendimento individualizado, o que exige intensa organização e domínio das práticas pedagógicas.

As estratégias descritas pelas docentes vão ao encontro das reflexões de Caldart (2015), que defende uma pedagogia do campo baseada na flexibilidade, na integração dos saberes e na valorização da prática docente contextualizada. Segundo Arroyo (2012), a atuação em turmas multisseriadas exige do professor sensibilidade, criatividade e compromisso com o coletivo, sendo necessário romper com a lógica tradicional de ensino seriado. Gadotti (2009) também corrobora essa perspectiva ao afirmar que a educação no campo requer abordagens metodológicas que valorizem a realidade concreta dos sujeitos do campo e que incentivem a autonomia, o diálogo e a construção do conhecimento de forma crítica.

Assim, conclui-se que, apesar das limitações e desafios, as professoras desenvolvem estratégias pedagógicas criativas e contextualizadas, com vistas a assegurar uma aprendizagem significativa e democrática nas escolas rurais multisseriadas.

Com o intuito de verificar se os conteúdos e as metodologias utilizadas em sala de aula são condizentes com o contexto sociocultural das comunidades rurais, foi feita às professoras a seguinte pergunta: “Os conteúdos e metodologias aplicadas são adaptados à realidade do campo?”, com opções de resposta (Sempre / Às vezes / Raramente / Nunca), acompanhadas de justificativas.

Quadro 6 - Os conteúdos e metodologias aplicadas são adaptados à realidade do campo?(Sempre / Às vezes / Raramente / Nunca) Justificativas:

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	Às vezes. Tento usar exemplos da vivência rural, mas o material didático é urbano.
P2	Sempre. Busco relacionar os conteúdos com o cotidiano dos alunos no campo.
P3	Raramente. Não há recursos que favoreçam a contextualização.
P4	Às vezes. Falta tempo para elaborar planos mais adaptados à realidade local.
P5	Sempre. Os temas geradores são escolhidos a partir da realidade da comunidade.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas revelaram diferentes níveis de adaptação. A Professora 1 afirmou que adapta os conteúdos apenas parcialmente, utilizando exemplos da vivência rural quando possível, mas enfrentando dificuldades devido à predominância de materiais didáticos com enfoque urbano. A Professora 2, por outro lado, relatou que sempre procura relacionar os conteúdos ao cotidiano dos alunos, utilizando temas e situações que fazem parte da rotina das famílias do campo, o que favorece a aprendizagem significativa.

A Professora 3 destacou que raramente consegue adaptar os conteúdos, pois a escola não dispõe de recursos didáticos e pedagógicos adequados para contextualizar o ensino às especificidades locais. Já a Professora 4 explicou que às vezes adapta os conteúdos da BNCC, mas que a falta de tempo para elaborar planos específicos compromete a efetividade dessa prática. A Professora 5 indicou que sempre utiliza temas geradores originados da realidade da comunidade, buscando dialogar com os saberes e práticas sociais locais.

Essas respostas estão em consonância com os apontamentos de Arroyo (2012), que defende que a educação do campo deve romper com os modelos urbanos e promover uma pedagogia que valorize a cultura e o modo de vida camponês. Para o autor, adaptar os conteúdos à realidade dos sujeitos do campo é essencial para garantir o direito à educação com identidade e pertencimento. Caldart (2011) também enfatiza a importância de uma educação enraizada no território e nos saberes da comunidade, com práticas que fortaleçam o vínculo entre escola e vida social.

Gadotti (2000) complementa essa perspectiva ao afirmar que a educação contextualizada é a base para a construção de uma escola democrática e transformadora, especialmente em espaços historicamente marginalizados, como o campo. Assim, a análise evidencia que, apesar das limitações estruturais e da escassez de materiais adequados, as professoras buscam, dentro de suas possibilidades, adaptar os conteúdos às realidades locais, compreendendo essa prática como fundamental para a efetividade do processo educativo no meio rural.

Com a finalidade de investigar o grau de envolvimento da comunidade nas decisões pedagógicas das escolas rurais, foi feita às professoras a seguinte pergunta: “A comunidade escolar participa das decisões pedagógicas da escola?”, com as opções de resposta (Sim / Não). Em caso afirmativo, as participantes deveriam descrever de que forma ocorre essa participação.

Quadro 7 - A comunidade escolar participa das decisões pedagógicas da escola?(Sim / Não)Se sim, de que forma?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	Sim, por meio de reuniões com pais e conselhos escolares.
P2	Sim, há participação nos planejamentos bimestrais e atividades escolares.
P3	Sim, a escola ouve as lideranças locais nas decisões importantes.
P4	Sim, nas festas culturais e na organização de projetos coletivos.
P5	Sim, por meio de assembléias e consultas sobre o calendário escolar.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Todas as professoras afirmaram que a comunidade escolar participa ativamente das decisões pedagógicas. A Professora 1 relatou a presença frequente de reuniões com pais e conselhos escolares como espaços de escuta e deliberação conjunta. A Professora 2 destacou a colaboração da comunidade nos planejamentos bimestrais e nas atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Já a Professora 3 mencionou o envolvimento das lideranças locais nas decisões mais importantes da escola, promovendo um diálogo direto entre a escola e os representantes da comunidade.

A Professora 4 apontou que a participação ocorre especialmente em festas culturais e na organização de projetos coletivos, o que contribui para o fortalecimento da identidade local e o engajamento das famílias no cotidiano escolar. Por fim, a Professora 5 relatou que as decisões escolares são frequentemente discutidas em assembleias e consultas públicas, como na definição do calendário escolar.

Essa relação entre escola e comunidade é essencial para a construção de uma educação do campo democrática, contextualizada e significativa. Segundo Caldart (2011), o envolvimento da comunidade escolar representa um dos pilares da pedagogia do campo, pois garante que a escola responda às necessidades locais e valorize os saberes e práticas das famílias camponesas. Arroyo (2012) complementa que a participação comunitária fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para a construção de uma gestão escolar compartilhada e comprometida com a transformação social.

Portanto, as respostas das entrevistadas evidenciam uma prática pedagógica que vai além da sala de aula, envolvendo ativamente os sujeitos do território no processo educativo. Essa parceria entre escola e comunidade é um indicativo positivo para o fortalecimento da educação rural com identidade, protagonismo e compromisso social.

Com o propósito de avaliar a percepção das docentes sobre a efetividade das políticas públicas voltadas à educação do campo, questionou-se: “Como você avalia o apoio das políticas públicas voltadas à educação do campo?”. As respostas permitiram identificar fragilidades e avanços percebidos no contexto rural escolar.

Quadro 8 - Como você avalia o apoio das políticas públicas voltadas à educação do campo?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	Insuficiente. Faltam programas permanentes voltados ao campo.
P2	Fraco. A maioria das políticas é pensada para a cidade.
P3	Mediano. Existem iniciativas, mas não são contínuas nem bem fiscalizadas.
P4	Pouco efetivo. Há recursos, mas não chegam com regularidade.
P5	Razoável. Há formações e programas de apoio, mas ainda aquém do necessário.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Com base nas análises das entrevistadas, a Professora 1 classificou o apoio como insuficiente, destacando a ausência de programas permanentes voltados especificamente às demandas do campo. A Professora 2 foi categórica ao afirmar que o apoio é fraco, uma vez que as políticas públicas geralmente são pensadas a partir da lógica urbana, desconsiderando a realidade e as especificidades do meio rural.

A Professora 3 avaliou como mediano, reconhecendo algumas iniciativas, porém criticando sua descontinuidade e a falta de fiscalização quanto à efetivação das ações. A Professora 4 apontou que o apoio é pouco efetivo, observando que embora existam recursos destinados à educação rural, eles nem sempre chegam de forma regular às escolas. Já a Professora 5 considerou o apoio razoável, mencionando a existência de programas de formação e suporte pedagógico, mas ainda insuficientes diante da complexidade dos desafios enfrentados diariamente.

Essas percepções dialogam com os estudos de Molina e Hage (2012), que denunciam a fragilidade da implementação das políticas públicas voltadas à educação do campo, enfatizando a falta de continuidade, de financiamento adequado e de articulação entre os entes federativos. Arroyo (2012) também destaca que a ausência de políticas consistentes contribui para a permanência da exclusão educacional nas áreas rurais.

Em síntese, a análise evidencia a necessidade urgente de políticas públicas mais robustas, específicas e participativas para garantir uma educação do campo de qualidade, equitativa e sintonizada com as reais necessidades das comunidades rurais brasileiras.

Com a intenção de investigar as ferramentas e materiais utilizados no cotidiano das escolas rurais, foi feita às professoras a seguinte pergunta: “Que recursos pedagógicos e tecnológicos você utiliza no ensino rural?”. As respostas

permitiram identificar o grau de acesso a materiais didáticos e tecnológicos, bem como a criatividade das docentes frente às limitações do contexto.

Quadro 9 - Que recursos pedagógicos e tecnológicos você utiliza no ensino rural?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	Uso cartazes, livros didáticos, cadernos e materiais recicláveis.
P2	Utilizo rádio, televisão e às vezes o celular com internet da comunidade.
P3	Faço uso de jogos pedagógicos adaptados e recursos naturais.
P4	Computador com internet, quando está funcionando.
P5	Recursos do PNLD e materiais artesanais produzidos pelos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas demonstraram que, mesmo diante de contextos adversos, as professoras buscam alternativas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A utilização de cartazes, livros didáticos, cadernos e materiais recicláveis mostra o esforço para integrar diferentes linguagens e estratégias, otimizando os recursos disponíveis. Além disso, o uso de recursos midiáticos como rádio e televisão, bem como o celular com acesso eventual à internet comunitária, indica uma apropriação dos meios de comunicação acessíveis como instrumentos pedagógicos.

Outras docentes relataram o uso de jogos pedagógicos adaptados e de elementos naturais da própria região, o que ressalta o compromisso em contextualizar os conteúdos e promover o protagonismo estudantil. Há também relatos do uso de computadores com internet, ainda que de forma instável, e do aproveitamento de materiais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além da valorização de materiais artesanais produzidos pelos próprios alunos, o que fortalece a identidade cultural e o vínculo com a comunidade.

Essa diversidade de práticas encontra respaldo em Arroyo (2012), ao afirmar que a educação do campo exige uma pedagogia inventiva e sensível às condições locais. Para Caldart (2011), os recursos pedagógicos devem dialogar com a realidade concreta dos sujeitos do campo, promovendo o envolvimento ativo dos estudantes no processo formativo. Gadotti (2009) também defende que o uso de tecnologias apropriadas e de recursos contextualizados amplia as possibilidades de aprendizagem e promove a equidade no acesso ao conhecimento.

Desta forma, apesar das limitações estruturais e da carência de investimentos, as professoras da zona rural desenvolvem práticas pedagógicas

fundamentadas na criatividade, na adaptação e no uso crítico dos recursos disponíveis, revelando comprometimento com uma educação significativa, inclusiva e enraizada nas vivências do campo.

Para compreender a visão das docentes sobre possíveis avanços no contexto educacional rural, foi proposta a seguinte questão: “O que você considera essencial para melhorar a qualidade da educação no campo?”.

Quadro 10 - O que você considera essencial para melhorar a qualidade da educação no campo?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	Formação contínua específica para o contexto rural.
P2	Melhoria da infraestrutura das escolas.
P3	Valorização e apoio ao trabalho do professor do campo.
P4	Transporte escolar de qualidade e regular.
P5	Integração entre escola, comunidade e políticas públicas intersetoriais.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas apontam caminhos práticos e estruturais que revelam as reais necessidades enfrentadas no dia a dia escolar. A Professora 1 destacou a necessidade de formação contínua específica para o contexto rural, evidenciando a importância de qualificar o corpo docente com conteúdos voltados à realidade do campo.

A Professora 2 enfatizou a urgência na melhoria da infraestrutura escolar, como prédios adequados, acesso à internet e materiais pedagógicos contextualizados. Já a Professora 3 ressaltou a valorização e o apoio ao trabalho docente, mencionando a importância de políticas públicas que assegurem melhores condições salariais, reconhecimento profissional e suporte técnico.

A Professora 4 apontou como fundamental a oferta de transporte escolar de qualidade e regular, pois, a dificuldade de deslocamento é um dos principais entraves à permanência dos alunos na escola. Por fim, a Professora 5 sugeriu a integração entre escola, comunidade e políticas públicas intersetoriais, defendendo que uma abordagem articulada entre educação, saúde, assistência social e infraestrutura é essencial para o desenvolvimento pleno das comunidades rurais.

Essas considerações refletem um consenso entre as entrevistadas quanto à necessidade de um olhar mais sensível e comprometido do poder público com a educação do campo. Segundo Caldart (2011), a melhoria da qualidade da educação rural exige a construção de políticas que considerem as especificidades territoriais,

culturais e sociais dos povos do campo. Para Molina e Hage (2012), essa qualidade está diretamente associada à formação dos professores, à gestão democrática e ao financiamento adequado.

Dessa forma, conclui-se que, para garantir uma educação do campo com equidade e justiça social, é necessário um investimento constante em formação docente, infraestrutura, valorização profissional e articulação comunitária. Essas ações devem ser pensadas de maneira integrada e participativa, reconhecendo os sujeitos do campo como protagonistas de seu processo educativo.

4.2 PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES

Com base nas análises realizadas, torna-se evidente a necessidade de uma intervenção articulada e estratégica para superar os desafios enfrentados pelas escolas do campo. A proposta de intervenção apresentada a seguir está fundamentada nos relatos das docentes entrevistadas e nas contribuições teóricas de autores como Caldart (2011), Arroyo (2012) e Molina e Hage (2012), os quais defendem uma educação do campo pautada pela equidade, territorialidade e justiça social.

A primeira proposta consiste na oferta de formação continuada específica para professores que atuam na zona rural, com foco em práticas multisseriadas e contextualização dos conteúdos. Em segundo lugar, sugere-se a melhoria da infraestrutura das escolas, incluindo a ampliação do acesso à internet, manutenção predial e aquisição de materiais didáticos adequados à realidade do campo.

A terceira proposta é a valorização profissional dos docentes por meio de incentivos salariais, reconhecimento institucional e oferta de apoio técnico e pedagógico. A quarta intervenção propõe o fortalecimento do transporte escolar, garantindo regularidade, segurança e acessibilidade aos estudantes.

Como quinta medida, recomenda-se o incentivo à participação da comunidade nas decisões escolares, promovendo a gestão democrática e o diálogo entre escola e território. Por fim, propõe-se a articulação intersetorial entre as políticas públicas de educação, saúde, assistência social e desenvolvimento rural, assegurando o atendimento integral das necessidades das populações do campo.

Essas seis propostas, pensadas de forma integrada, visam transformar a realidade das escolas rurais, promovendo uma educação comprometida com o desenvolvimento humano, a cidadania e a valorização das identidades do campo.

5 CONCLUSÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo analisar os desafios enfrentados por professoras que atuam na educação rural no município de Itaituba-PA, considerando aspectos relacionados à formação docente, às práticas pedagógicas em turmas multisseriadas, às políticas públicas e às condições de trabalho no campo. Com base em uma abordagem qualitativa e quantitativa, respaldada em uma revisão bibliográfica consistente e na aplicação de questionários, foi possível traçar um panorama realista e sensível sobre a atuação das educadoras em contextos rurais.

Os dados obtidos apontam para a importância da valorização da educação do campo como um direito social, que deve respeitar as especificidades culturais, territoriais e produtivas das populações rurais. As professoras entrevistadas demonstraram um comprometimento significativo com a missão educativa, mesmo diante de limitações estruturais, formação inicial pouco direcionada às realidades do campo e políticas públicas ainda incipientes ou mal implementadas.

Ficou evidente que as condições de trabalho enfrentadas por essas profissionais são desafiadoras, sobretudo em razão da ausência de recursos didáticos adequados, da distância das comunidades e da necessidade de desenvolver metodologias diferenciadas para turmas multisseriadas. Apesar disso, elas buscam estratégias pedagógicas inovadoras e se dedicam a uma formação continuada que dialogue com a realidade dos seus alunos.

As contribuições teóricas de autores como Arroyo, Caldart, Gadotti e Molina fundamentaram a compreensão de que a educação do campo deve ser construída com os sujeitos do campo, e não apenas para eles. Ou seja, não se trata apenas de levar a escola até essas comunidades, mas de adaptar os currículos, os tempos escolares e as práticas pedagógicas ao modo de vida camponês, promovendo uma educação emancipadora e contextualizada.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa possa subsidiar reflexões e ações concretas de gestores, formadores e demais profissionais da educação que atuam em regiões rurais. Ressalta-se, ainda, a necessidade urgente de investimentos públicos voltados à estruturação das escolas do campo, à valorização dos professores e à implementação de políticas intersetoriais que considerem saúde,

transporte, cultura e meio ambiente como dimensões complementares do direito à educação.

Por fim, esta monografia contribui para o fortalecimento do debate sobre a equidade educacional no Brasil e destaca a importância de políticas que promovam justiça social e reconhecimento às populações historicamente marginalizadas, como é o caso dos sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 44. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Trata das normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, [última compilações até 2025].

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017; Resolução CNE/CP nº 2, de 22

de dezembro de 2017. Brasília: MEC, 2017. Documento oficial homologado pelo Ministro da Educação em 20 de dezembro de 2017

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: notas para uma análise de trajetória. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. In: SILVA, M.; NASCIMENTO, C. O. C. do; ZEN, G. C. (Orgs.), *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2019

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DE ALMEIDA, F. M. M. G.; SANTOS, S. C. M.; DA SILVA, T. K. **Saberes profissionais e escola do campo: reflexões na voz de professores**. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 5, 2020, artigo e7055. DOI:10.20873/uft.rbec.e7055.

FONSECA, João; SOUZA, Mariana; ARAÚJO, Cláudia. **Indicadores da Educação Brasileira**: Base Rural e Urbana. Brasília: INEP, 2021.

FONSECA, Maria das Dores; ALMEIDA, João Carlos; SOUSA, Ana Cláudia. *Educação do campo e os desafios da pedagogia da alternância no contexto da pandemia*. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Palmas, v. 6, n. 3, p. 55–68, 2021.

FREITAS, Helena C. de. **Educação do Campo**: desafios e perspectivas para a formação de professores. *Cadernos CEDES*, v. 24, n. 64, p. 15-34, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Educação do Campo e Políticas Públicas**. Campinas: Autores Associados, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação e sustentabilidade**: um novo paradigma para o futuro da educação. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.

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

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do Campo**: desafios para a implementação de políticas públicas nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. *Revista Retratos da Escola*, v. 5, n. 9, p. 137-152, 2011.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”/MDA, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In: FRIGOTTO, G. (org.), *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e políticas públicas: avanços e desafios**. Revista Eletrônica de Educação, v. 6, n. 1, p. 28-47, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Políticas públicas de educação do campo: continuidade e descontinuidades nos governos Lula e Dilma**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 155-180, ago. 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”/SECAD/MEC, 2012.

SARTORETTO, André Luís. **Desafios e Perspectivas da Educação do Campo no Brasil**. Curitiba: CRV, 2022.

SILVA, A. L. B. **A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo**. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 20, 2020, p. 1-24. DOI:10.4025/rbhe.v20.2020.e112

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE - QUESTIONÁRIO



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA-Ltda.
FACULDADE DE ITAITUBA-FAI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Este questionário tem como finalidade contribuir para o trabalho de conclusão de curso-TCC, intitulado **“DESAFIOS DA EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO: uma análise dos professores de uma Escola do Município de Itaituba-PA.**
Acadêmica: GLEICIANE RODRIGUES GUERRA

Orientadora: Professora Esp. Edilane da Silva Melo

Dados do perfil dos participantes

Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____ anos. Qual sua formação acadêmica e tempo de atuação na zona rural? () <i>Ensino Médio Normal</i> () <i>Licenciatura em Pedagogia</i> () <i>Licenciatura em outra área:</i> _____ () <i>Especialização: Em qual?</i> _____ () <i>Mestrado</i> Tempo de atuação: _____ anos.

1. Você recebeu formação específica para atuar em escolas do campo?

- () *Sim*
() *Não*

Se sim, qual foi o tipo de formação? _____

2. Como você descreveria a infraestrutura da escola onde trabalha?

- () *Adequada*
() *Parcialmente adequada*
() *Inadequada*

Justifique sua resposta: _____

3. Em sua opinião, quais são os principais desafios enfrentados pelos professores na educação rural?

4. Como você organiza o planejamento pedagógico em turmas multisseriadas?

5. Os conteúdos e metodologias aplicadas são adaptados à realidade do campo?

- ☐ *Sempre*
☐ *Às vezes*
☐ *Raramente*
☐ *Nunca*

Explique: _____

6. A comunidade escolar (pais e lideranças locais) participa das decisões pedagógicas da escola?

- ☐ *Sim*
☐ *Não*

Se sim, de que forma? _____

7. Como você avalia o apoio das políticas públicas voltadas à educação do campo?

8. Que recursos pedagógicos e tecnológicos você utiliza no ensino rural?

9. O que você considera essencial para melhorar a qualidade da educação no campo?
