

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.016

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ASSENTAMENTO ACOCI: SABERES, DESAFIOS E PRÁTICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Fábio Santos da Silva<sup>1</sup>Bruna da Silva Oliveira<sup>2</sup>José Felipe de Lima Alves<sup>3</sup>Edilene Alencar Moura<sup>4</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem como tema A Formação de Professores no Assentamento Acoci: Saberes, Desafios e Práticas no Contexto da Educação do Campo. Parte-se da compreensão de que a formação docente, especialmente em contextos rurais, deve considerar os saberes construídos na vivência com a terra, na cultura local e na trajetória de luta das comunidades, e tem como objetivo geral compreender como se configura a trajetória formativa dos docentes que atuam nesse território, considerando suas vivências, saberes construídos e os desafios enfrentados no exercício da docência em contextos rurais. Como objetivos específicos, propõe-se: identificar os percursos

1 Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA, [fabiosanttos.s.2010@gmail.com](mailto:fabiosanttos.s.2010@gmail.com);

2 Especialista em CNT e Matemática pela Universidade Vale do Acaraú - UVA, [bruninhaalves2009@hotmail.com](mailto:bruninhaalves2009@hotmail.com);

3 Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, [josefelipe.alves@urca.br](mailto:josefelipe.alves@urca.br);

4 Especialista em Ensino de Ciências pela Universidade FAVENI, [mauricioedilene@outlook.com](mailto:mauricioedilene@outlook.com);

formativos dos professores; compreender os desafios enfrentados na atuação docente no campo; refletir sobre a articulação entre os saberes locais e os conhecimentos acadêmicos. O referencial teórico apoia-se em autores como Tardif (2014), ao discutir os saberes docentes adquiridos na experiência e na formação; Freire (1996, 2004), que inspira uma educação libertadora e contextualizada; e Caldart (2011), que discute a educação do campo como prática política e enraizada nos territórios de luta. A metodologia adotada é qualitativa, com base na história oral e em entrevistas semiestruturadas com professores da EEIF Agrovila São José, situada no Assentamento Acoci. Os dados serão analisados com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo a identificação de categorias temáticas que emergem dos discursos dos participantes. As considerações finais indicam que a formação docente no Acoci é marcada por uma construção contínua entre o saber acadêmico e o saber da terra, sendo atravessada por desafios estruturais e pedagógicos, mas também por práticas inovadoras e um forte compromisso com a comunidade. A escola no campo se consolida como espaço de resistência, identidade e transformação social.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Educação do campo, Assentamento Acoci.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores em contextos rurais é um campo de estudo que evidencia a complexidade das relações entre educação, território e identidade. A docência no campo ultrapassa o espaço institucional da escola e se enraíza nas vivências comunitárias, nas tradições culturais e nas lutas sociais que marcam a história dos povos camponeses. Nesse sentido, compreender a formação docente no Assentamento Acoci, localizado em Campos Sales (CE), significa refletir sobre os processos de construção de saberes e práticas que emergem da experiência cotidiana com a terra, com a coletividade e com o desejo de transformação social.

Refletir sobre a formação de professores no Assentamento Acoci implica reconhecer que os saberes docentes são construídos nas interações cotidianas, no diálogo entre o conhecimento acadêmico e os saberes da terra e da comunidade. Diante desse contexto, Tardif (2014) destaca que esses saberes são múltiplos e resultam da articulação entre prática, experiência e cultura. Para Freire (1996), compreende a formação docente como um ato político e emancipador, sustentado pela dialogicidade e pela valorização da realidade concreta dos sujeitos. Nessa mesma direção, Caldart (2011) e Molina (2009) defendem a Educação do Campo como um projeto político-pedagógico nascido das lutas sociais, que reafirma o modo de vida camponês e promove uma consciência crítica e transformadora.

Dessa forma, pensar a formação de professores no contexto da Educação do Campo é compreender que ela se constrói na relação entre o sujeito e o território, entre a vivência e o saber sistematizado. No Assentamento Acoci, essa formação adquire sentidos próprios, pois surge das práticas sociais, dos vínculos comunitários e das condições concretas de existência dos educadores. Trata-se de um processo que vai além da formação acadêmica formal, articulando os saberes da terra, da cultura e da luta com os conhecimentos científicos. A formação docente, nesse contexto, é atravessada pela memória coletiva, pela experiência compar-

tilhada e pela necessidade de afirmar a identidade camponesa diante dos desafios impostos pelas políticas educacionais hegemônicas.

A docência, nesse espaço, não se limita à transmissão de conteúdos, mas se traduz em um ato de pertencimento e compromisso coletivo, em que o ensinar e o aprender se entrelaçam com a luta pela terra, pela autonomia e pela valorização dos saberes locais. Como destaca Caldart (2011), a Educação do Campo nasce do próprio movimento dos trabalhadores rurais e de suas lutas por direitos, configurando-se como uma pedagogia da resistência, voltada para a construção de um sujeito coletivo e para a transformação das condições de vida no campo. Nesse sentido, a prática docente no Acoci assume um caráter político e emancipador, pois reafirma o campo como espaço de vida, cultura e produção de conhecimento, rompendo com a lógica da subordinação e da invisibilidade histórica dos povos camponeses.

O presente estudo, tem como objetivo compreender como se configura a trajetória formativa dos docentes que atuam nesse território, analisando os saberes construídos a partir da experiência, os desafios enfrentados na prática cotidiana e as estratégias pedagógicas que afloram do diálogo entre o conhecimento científico e o saber popular. O Assentamento Acoci, localizado no município de Campos Sales (CE), constitui um espaço simbólico e político de resistência, onde a escola, as memórias e as práticas educativas se entrelaçam na construção da identidade camponesa e no fortalecimento da coletividade.

Nessa perspectiva, compreender a formação docente no contexto do Assentamento Acoci significa reconhecer o papel da escola como espaço de resistência, identidade e valorização dos saberes locais com um território de aprendizagem que une conhecimento, cultura e luta social. É nesse espaço que se constroem práticas pedagógicas comprometidas com a realidade do campo, em que o ensino se entrelaça com a vida comunitária e com a história de luta pela terra. A escola assume, assim, uma função social que ultrapassa o ensino formal, tornando-se lugar de encontro, partilha e construção coletiva de saberes, onde os professores se formam

também como sujeitos históricos e políticos, conscientes de seu papel na transformação social e na afirmação da identidade camponesa.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, ancorada nos pressupostos da pesquisa narrativa e da história oral, com o intuito de compreender as trajetórias formativas dos professores a partir de suas próprias vozes. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes atuantes na Escola do Assentamento Acoci, além de observações e registros de práticas pedagógicas. A análise dos dados foi orientada pela técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), permitindo identificar categorias temáticas relacionadas aos saberes construídos na experiência, às estratégias de ensino utilizadas e aos desafios enfrentados na articulação entre teoria e prática.

Os resultados revelam que a formação docente no Assentamento Acoci é marcada pela junção entre o saber acadêmico e o saber comunitário, construindo uma prática educativa enraizada na realidade do campo. Os professores compreendem a docência como um compromisso coletivo, sustentado na solidariedade e no sentimento de pertencimento ao território. Entre os principais desafios identificados estão a ausência de políticas públicas de formação continuada específicas para o campo, as limitações estruturais das escolas rurais e a necessidade de maior valorização dos saberes locais nos currículos escolares. Ainda assim, evidenciam-se práticas inovadoras e comprometidas com a transformação social, que fazem da escola um espaço de resistência e de fortalecimento da identidade camponesa.

Em síntese, a pesquisa evidencia que a formação de professores no Assentamento Acoci transcende a dimensão institucional, assumindo um caráter vivencial e comunitário. A docência no campo é compreendida como um processo contínuo de aprendizado e de construção de sentidos, no qual o professor se forma na relação com o outro, com a terra e com a coletividade. Conclui-se que reconhecer e valorizar esses saberes é condição fundamental para consolidar uma Educação do Campo emancipatória, capaz de afirmar as identidades, promover a justiça social

e contribuir para a permanência digna das populações camponesas em seus territórios.

## METODOLOGIA

A construção deste trabalho foi guiada por uma abordagem qualitativa, baseada nos princípios da pesquisa narrativa e da história oral, com o propósito de valorizar as vozes dos professores e suas trajetórias formativas no contexto da Educação do Campo. Essa escolha metodológica parte da compreensão de que as histórias de vida revelam sentidos profundos sobre o ensinar, o aprender e o viver no campo, permitindo que o conhecimento seja construído a partir da experiência dos próprios sujeitos.

Segundo Meihy (2005), a história oral constitui-se como um instrumento de resgate da memória e de valorização da experiência vivida, possibilitando que os narradores se tornem coautores do processo de produção do conhecimento. Nessa perspectiva, ouvir os professores do Assentamento Acoci é também reconhecer que suas vozes guardam saberes, memórias e sentidos que transcendem os registros formais, revelando modos próprios de compreender a docência e o papel da escola no campo.

O processo teve início com um levantamento histórico e documental sobre o Assentamento Acoci e a Escola Agrovila São José, buscando compreender o cenário em que os professores atuam e as relações entre escola, comunidade e território. Em seguida, foi feito o contato com os docentes participantes, momento em que foram explicados os objetivos e garantidos os princípios éticos da pesquisa, como o consentimento e o respeito à identidade dos colaboradores.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em espaços escolhidos pelos próprios professores, criando um ambiente acolhedor e propício à partilha de memórias, experiências e sentimentos. Cada conversa foi gravada, transcrita e revisitada com os participantes, assegurando que suas falas fossem preservadas de forma fiel e respeitosa. Paralelamente,

ocorreram momentos de observação e convivência na escola e na comunidade, registrados em diário de campo, o que possibilitou compreender o cotidiano docente e suas práticas pedagógicas.

A etapa seguinte foi a análise dos relatos, orientada pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Essa técnica permitiu identificar categorias temáticas relacionadas aos saberes construídos na prática, às estratégias pedagógicas utilizadas e aos desafios enfrentados pelos educadores na articulação entre teoria e experiência.

Durante todo o percurso, este trabalho apoiou-se, entre outros, nos aportes teóricos de Freire (1996), Tardif (2014) e Caldart (2011), cujas reflexões contribuíram para compreender a formação docente como um processo vivo, coletivo e transformador. As narrativas foram então entrelaçadas em textos que compõem este trabalho, respeitando o estilo e o modo de expressão de cada colaborador, de forma que suas vozes ecoem como parte essencial da memória educativa e da identidade do Assentamento Acoci.

Assim, a metodologia deste trabalho se consolidou como um caminho de escuta e diálogo, em que cada etapa respeitou os tempos, os modos e as vozes dos sujeitos envolvidos. Ao articular pesquisa narrativa, história oral e análise de conteúdo, foi possível compreender a formação docente no Assentamento Acoci não apenas como objeto de estudo, mas como expressão viva de saberes, memórias e identidades que se constroem no cotidiano. Desse modo, o processo metodológico reafirma o compromisso ético e político da pesquisa com a valorização da experiência dos professores e com a construção coletiva do conhecimento no campo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção apresenta os principais resultados obtidos a partir das narrativas dos professores da EEIF Agrovila São José, buscando compreender como se configuram suas percepções, práticas e desafios no contexto da Educação do Campo. As falas coletadas por meio das entre-

vistas e observações revelam um panorama marcado por contradições, resistências e possibilidades de transformação.

A análise foi orientada pela técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), o que permitiu identificar categorias temáticas que expressam as experiências docentes, os sentidos atribuídos à prática pedagógica e as relações entre escola, comunidade e políticas públicas. A discussão que segue dialoga com autores como Freire (1996), Tardif (2014), Caldart (2011), Molina (2009) e Arroyo (2007), que contribuem para compreender a docência no campo como um processo vivo, coletivo e profundamente enraizado nas realidades socioculturais locais.

Assim, os resultados e discussões são apresentados de forma articulada, evidenciando não apenas os desafios estruturais e pedagógicos enfrentados pelos professores, mas também as estratégias de resistência e os movimentos de afirmação identitária que emergem no cotidiano da escola do campo. Essas experiências revelam a força das práticas docentes como instrumentos de transformação social, reafirmando a escola como um espaço de construção coletiva, de valorização dos saberes locais e de fortalecimento da identidade camponesa.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

A percepção dos professores da EEIF Agrovila São José sobre a Educação do Campo revela um cenário permeado por desafios, mas também por possibilidades de transformação. Os docentes reconhecem que a escola do campo ainda enfrenta dificuldades para alinhar o currículo às realidades locais, refletindo a distância entre o que se propõe oficialmente e o que realmente faz sentido para os estudantes que vivem e aprendem nesse território. Essa constatação se aproxima da crítica de Caldart (2009), ao afirmar que a Educação do Campo não deve ser uma mera extensão do modelo urbano, mas um projeto político-pedagógico construído a partir das experiências, lutas e saberes das comunidades camponesas.

A presença de um currículo padronizado, moldado a partir das referências urbanas, é vista como um dos principais obstáculos à valorização dos saberes e das práticas culturais da comunidade, tornando o ensino, por vezes, distante do cotidiano e das vivências dos alunos. Nesse contexto, Arroyo (2017) destaca que, quando a escola ignora os modos de vida e os valores das populações do campo, ela acaba reproduzindo uma lógica de exclusão e negando o direito à diferença. Essa distância entre o currículo e a realidade local fragiliza o processo de aprendizagem, comprometendo o vínculo entre o conhecimento escolar e as práticas culturais dos educandos.

Essa percepção evidencia que a escola, ao seguir um modelo de ensino descontextualizado, limita as possibilidades de aprendizado significativo e enfraquece o vínculo entre o saber e a vida. Segundo Freire (2021), ensinar exige partir da realidade concreta dos sujeitos, pois é na leitura do mundo que se constrói a leitura da palavra. Nesse sentido, uma educação que se descola das vivências cotidianas dos alunos deixa de cumprir seu papel libertador, reduzindo-se a uma prática burocrática e desumanizada.

Muitos professores expressam que, apesar da ausência de formações específicas e do pouco apoio institucional, buscam adaptar suas práticas pedagógicas para incluir elementos do campo, como o cultivo da terra, o uso de plantas medicinais e as tradições locais. Essas estratégias representam tentativas de promover uma aprendizagem mais próxima da realidade dos alunos e dialogam com a concepção de Tardif (2014), que reconhece os saberes docentes como construções dinâmicas oriundas da experiência e das interações sociais. Nesse processo, os professores atuam como mediadores culturais, ressignificando o conhecimento escolar à luz das práticas comunitárias.

Há, portanto, um esforço individual e criativo por parte dos docentes para tornar o ensino mais relevante e conectado à comunidade. Essa atitude reflete o compromisso ético e pedagógico de educadores que compreendem o valor dos saberes populares e os reconhecem como

parte legítima do processo educativo. Diante disso, Brandão (2013) lembra que a educação não se limita à escola, mas acontece em todos os espaços de convivência e troca, sendo o aprendizado um ato coletivo, construído pela partilha de experiências. Nessa perspectiva, a escola do campo assume a tarefa de integrar os saberes da comunidade às práticas formais de ensino, fortalecendo o sentimento de pertencimento.

Entretanto, a falta de políticas públicas consistentes e de um suporte pedagógico estruturado impede que essas práticas se consolidem de forma coletiva e contínua. Assim, Molina (2017) observa que, embora existam experiências exitosas no campo, a ausência de políticas de formação continuada e de materiais contextualizados limita a consolidação de uma educação que valorize a cultura camponesa como elemento formador. A valorização da docência no campo, portanto, depende de um compromisso político que reconheça a especificidade desse território e a necessidade de políticas de apoio permanentes.

Os professores também demonstram preocupação com o impacto dessa desconexão curricular no interesse e na participação dos alunos. Quando os conteúdos escolares não dialogam com o modo de vida do campo, os estudantes tendem a se sentir excluídos e desmotivados, pois não se reconhecem no que aprendem. Segundo destaca Freire (2004), a desvalorização das culturas populares e dos modos de vida do campo constitui uma forma de opressão simbólica, que nega o direito de ser e de saber dos sujeitos. Assim, o desafio é fazer com que a escola se torne um espaço de reconhecimento, onde o saber da terra, o trabalho coletivo e as tradições camponesas sejam tratados como dimensões formativas e não como meras curiosidades.

Apesar das dificuldades, as falas revelam um desejo comum de mudança. Os educadores acreditam na força da escola como espaço de resistência e transformação social, capaz de valorizar a cultura camponesa e fortalecer o sentimento de pertencimento dos alunos. Essa visão converge com o pensamento de Arroyo (2012) e Caldart (2011), para quem a escola do campo é um território de luta e de afirmação identitária, onde

se constrói uma pedagogia comprometida com a emancipação humana e com a justiça social.

Assim, a percepção coletiva dos professores reafirma que a Educação do Campo não deve ser uma simples adaptação do modelo urbano, mas uma proposta pedagógica própria, construída a partir das experiências, saberes e lutas das comunidades rurais. É nessa direção que se encontra o potencial emancipador da escola do campo, reconhecendo e valorizando os sujeitos que dela fazem parte, promovendo uma formação que una conhecimento, cultura e transformação social. Tal perspectiva ecoa em Freire (1996), ao defender que a educação libertadora nasce do diálogo e da consciência crítica, e em Molina (2009), ao compreender a escola do campo como um espaço de resistência e afirmação de identidade.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A realidade vivenciada na EEIF Agrovila São José evidencia que as políticas públicas voltadas à Educação do Campo ainda apresentam um alcance restrito e pouco efetivo. A distância entre o que está previsto nos documentos oficiais e as necessidades concretas da comunidade escolar manifesta-se em um conjunto de dificuldades estruturais e pedagógicas que fragilizam o processo educativo. Para Molina (2017), a ausência de políticas continuadas e contextualizadas compromete a consolidação de práticas educativas que valorizem as especificidades do campo e o protagonismo das comunidades rurais.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), instrumento que deveria orientar as ações da escola, muitas vezes reproduz modelos urbanos e desconsidera as particularidades culturais, históricas e produtivas do campo. Essa falta de direcionamento impede que o PPP cumpra seu papel de elo entre a escola e a comunidade, enfraquecendo a identidade coletiva e o sentimento de pertencimento dos alunos. Como afirma Libâneo (2013), o PPP deve expressar a identidade da escola e articular as dimensões pedagógi-

cas, sociais e culturais que lhe dão sentido, configurando-se como espaço de participação e compromisso coletivo.

Os professores, diante da ausência de orientações específicas, acabam desenvolvendo estratégias próprias para tornar o ensino mais significativo. Mesmo sem apoio institucional, buscam integrar elementos da cultura local ao cotidiano escolar, promovendo atividades que dialogam com a memória do assentamento, as tradições da comunidade e os saberes ligados à terra. Essas iniciativas refletem o que Tardif (2014) denomina de saberes experienciais, conhecimentos construídos na prática e sustentados pelas interações com o contexto e com os sujeitos da escola. Apesar disso, como alerta Caldart (2012), essas ações isoladas não substituem a necessidade de um projeto coletivo de Educação do Campo, ancorado em políticas públicas e na participação comunitária.

A falta de um PPP construído de forma participativa também é sentida como um entrave à valorização das histórias e das lutas locais. Diante desse contexto, Freire (2021) defende que a construção de um projeto pedagógico deve ser um exercício de diálogo e de leitura crítica da realidade, no qual todos os sujeitos professores, alunos, pais e comunidade, participem ativamente. Um projeto elaborado sem a escuta da comunidade torna-se distante e perde a oportunidade de fortalecer o vínculo entre escola e território. Nesse sentido, o reconhecimento da história do assentamento e das práticas camponesas como parte do currículo poderia ressignificar o papel da escola, transformando-a em espaço de resistência, afirmação cultural e formação cidadã conforme propõe Arroyo (2012) ao compreender a escola do campo como território de luta e afirmação de identidades.

Outro ponto crítico diz respeito ao impacto dessa desconexão no interesse e na aprendizagem dos alunos. Quando os conteúdos escolares não refletem a vida no campo, o ensino perde sentido, e os estudantes deixam de se reconhecer nas atividades desenvolvidas. Logo, Freire (2021) adverte que a educação que não parte da realidade dos educandos se torna alienante, pois nega a eles o direito de compreender e transformar

o mundo em que vivem. A ausência de representatividade curricular gera desmotivação e exclusão simbólica, o que reforça a necessidade de um currículo construído com base nas vivências locais, nos saberes da terra e na cultura camponesa.

De forma geral, o cenário descrito aponta para uma Educação do Campo que ainda carece de políticas públicas que reconheçam suas especificidades e potencialidades. É urgente que o poder público promova formações continuadas, produza materiais didáticos contextualizados e incentive a elaboração participativa dos projetos pedagógicos das escolas rurais. Por isso, Molina (2009) enfatiza que somente por meio de políticas estruturadas e continuadas será possível consolidar uma educação do campo emancipadora e transformadora.

Nessa mesma direção, Caldart (2012) reforça que a Educação do Campo deve ser um processo coletivo e político, comprometido com a valorização da cultura e da identidade camponesa, e, portanto, fundamentos indispensáveis para uma escola que se enraíze na vida e nas lutas de sua comunidade.

## **CONTRADIÇÕES ENTRE DISCURSO E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

As percepções dos professores da EEIF Agrovila São José revelam contradições profundas entre o discurso institucional e as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar. Embora as políticas públicas proclamem o compromisso com a qualidade e a equidade, sua implementação mostra-se distante das realidades concretas do campo. Para Arroyo (2017), as contradições presentes na escola rural expressam a disputa entre projetos distintos de sociedade, em que o modelo urbano continua sendo tomado como referência de modernidade e progresso. De modo semelhante, Freire (1996) adverte que a incoerência entre discurso e prática pedagógica revela a ausência de um compromisso real

com a transformação da realidade, reduzindo o processo educativo a um exercício de reprodução e adaptação.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), que deveria orientar as ações da escola, acaba reproduzindo modelos urbanos e desconsiderando as especificidades culturais, sociais e produtivas das comunidades rurais. Essa distância entre o ideal e o real produz tensões constantes, comprometendo a efetividade do ensino e enfraquecendo o papel da escola como espaço de transformação e pertencimento. Diante disso, Caldart (2011) critica a padronização dos currículos e a negação das experiências camponesas, defendendo que a Educação do Campo precisa nascer da organização coletiva e das lutas das comunidades, reconhecendo os sujeitos do campo como produtores de conhecimento e cultura.

No dia a dia, os professores enfrentam o desafio de adaptar diretrizes e conteúdos que pouco dialogam com o contexto local. A ausência de políticas e formações específicas gera uma prática pedagógica marcada pelo imprevisto e pela busca individual de soluções. Assim explica Tardif (2014), que na falta de políticas formativas, os docentes recorrem aos saberes da experiência para sustentar suas práticas, o que demonstra tanto sua criatividade quanto a fragilidade das condições institucionais que os cercam. Logo, Libâneo (2013) complementa que a falta de apoio e de estrutura pedagógica limita o exercício profissional e desmotiva o professor, comprometendo a função social da escola.

As condições materiais precárias e o distanciamento das políticas públicas tornam o trabalho docente ainda mais difícil, especialmente quando os materiais e currículos adotados não refletem as vivências e necessidades da comunidade. Essa realidade faz com que muitos educadores se sintam solitários em suas tentativas de promover uma educação contextualizada e significativa, apesar das limitações impostas pelo sistema. Para Freire (2021), educar sem dialogar com a realidade concreta dos sujeitos é negar-lhes o direito de serem protagonistas de sua própria história.

As contradições entre o que se propõe nas políticas e o que se realiza na escola também afetam diretamente o envolvimento dos alunos. Quando o conteúdo ensinado não tem relação com o cotidiano do campo, os estudantes deixam de se reconhecer nas aulas, o que compromete sua motivação e seu sentimento de pertencimento. Como lembra Brandão (2012), a educação é um processo social que se dá nas relações humanas e culturais, e que o distanciamento entre o saber escolar e o saber comunitário rompe o vínculo entre o aluno e a escola. Nessa perspectiva, o ensino perde parte de seu sentido emancipador e se torna um exercício de repetição de conteúdos desconectados da vida concreta dos sujeitos do campo.

Além disso, a falta de formação continuada voltada à realidade rural e a carência de recursos pedagógicos adequados limitam as possibilidades de inovação. O discurso sobre a qualidade educacional se torna vazio quando não há condições efetivas para que os professores desenvolvam práticas transformadoras. Já Molina (2009), argumenta que a consolidação da Educação do Campo depende de políticas públicas que assegurem formação, infraestrutura e valorização dos educadores. Caso contrário, a escola, que poderia ser um espaço de resistência e de valorização da identidade camponesa, acaba presa a estruturas que reforçam a desigualdade e a reprodução de modelos urbanos.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de repensar as políticas públicas e os projetos pedagógicos destinados às escolas do campo. É fundamental que a educação rural seja construída de forma participativa, com a escuta ativa das comunidades, valorizando seus saberes, histórias e modos de vida. Essa visão dialoga com Freire (1996), que compreende a educação como prática de liberdade, e com Caldart (2011) e Arroyo (2007), que reconhecem a escola do campo como espaço de resistência e construção de identidades. Somente a partir dessa integração entre política, prática e realidade será possível romper com o distanciamento institucional e transformar a escola do campo em um espaço de emancipação, pertencimento e resistência cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas dos professores da EEIF Agrovila São José permitiu compreender de forma ampla e profunda que a formação docente no contexto do Assentamento Acoci constitui-se como um processo dinâmico, coletivo e permeado por contradições. As falas dos educadores revelam que o ato de ensinar no campo vai muito além da aplicação de conteúdos curriculares, ele se configura como uma prática social e política, enraizada nas experiências de vida, na memória e nas lutas da comunidade. Nessa perspectiva, a docência se apresenta como uma construção contínua, atravessada pelas relações entre saberes acadêmicos e saberes populares, pela força das tradições locais e pelas dificuldades impostas pelas condições estruturais e políticas da educação rural.

Os resultados apontam que, embora a escola do campo se mantenha como um espaço de resistência e valorização cultural, ainda enfrenta desafios significativos relacionados à ausência de políticas públicas efetivas, à carência de formações continuadas específicas e à falta de materiais pedagógicos contextualizados. Essas limitações impactam diretamente o trabalho docente e dificultam a construção de práticas pedagógicas que dialoguem de maneira mais orgânica com a realidade do campo. Mesmo diante desses entraves, os professores demonstram um forte compromisso com a comunidade e uma sensibilidade em transformar suas práticas em instrumentos de emancipação e pertencimento.

A pesquisa evidencia que a Educação do Campo, no caso da Escola Agrovila São José, não se restringe a um modelo de ensino adaptado do meio urbano, mas constitui uma proposta que carrega em si o potencial de transformação social. Os docentes compreendem que a escola deve ser um espaço de vida e de cultura, capaz de integrar os conhecimentos científicos às experiências locais, valorizando os saberes da terra, o trabalho agrícola, as práticas solidárias e as tradições que fazem parte do cotidiano da comunidade.

Essa concepção reforça o papel da escola como mediadora do diálogo entre os saberes universais e os saberes populares, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua realidade e capazes de atuar na transformação do meio em que vivem. No entanto, as falas dos professores também denunciam a persistência de contradições entre o discurso institucional e a prática cotidiana. O distanciamento entre as políticas educacionais e as demandas concretas das comunidades rurais ainda gera tensões que fragilizam o trabalho docente e limitam o alcance da escola como espaço emancipador.

Desse modo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) que atende a escola do Assentamento Acoci, frequentemente moldado a partir de referências urbanas, não contempla de modo adequado as especificidades do campo, resultando em ações desarticuladas e, muitas vezes, dependentes da iniciativa individual dos professores. Essa realidade reforça a necessidade urgente de políticas construídas a partir da escuta das comunidades, com participação efetiva de docentes, alunos e famílias, para que a educação rural possa, de fato, se afirmar como um projeto político e social transformador.

Outro ponto que emerge das narrativas é o papel central da escola como espaço de memória e identidade. No Assentamento Acoci, a escola assume um significado que ultrapassa os muros da sala de aula, ela se torna um território simbólico de resistência, um espaço onde se preservam histórias, se fortalecem vínculos e se consolidam valores coletivos. A presença de práticas que resgatam as tradições locais, como o cultivo da terra, as festas comunitárias e o uso de saberes ancestrais, evidencia o potencial pedagógico do cotidiano e reforça a importância de uma educação comprometida com a realidade social e cultural dos sujeitos do campo. Assim, a escola camponesa emerge como um espaço de pertencimento e de esperança, capaz de reafirmar a dignidade e a identidade de seu povo.

A partir das reflexões desenvolvidas, compreende-se que fortalecer a Educação do Campo implica reconhecer a formação de professores como

um processo que deve articular teoria e prática, saberes científicos e saberes da experiência. Isso requer o desenvolvimento de políticas públicas que assegurem condições materiais, pedagógicas e formativas adequadas para os profissionais que atuam nas escolas rurais. É necessário investir em programas de formação continuada que promovam o diálogo entre universidade e comunidade, incentivando práticas de ensino contextualizadas e socialmente comprometidas. Além disso, é fundamental que o currículo e o PPP sejam elaborados de forma participativa, incorporando as vozes dos sujeitos que vivem o campo e respeitando suas especificidades culturais e históricas.

A pesquisa também aponta para a importância de repensar o papel das instituições formadoras e das secretarias de educação na consolidação de uma política de formação docente voltada ao campo. O fortalecimento de parcerias entre universidades, movimentos sociais e comunidades rurais pode ampliar as oportunidades de formação, pesquisa e extensão, possibilitando a produção de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento sustentável e para a valorização das identidades locais. A escola, nesse contexto, deve ser vista não apenas como espaço de ensino, mas como núcleo irradiador de saberes e práticas transformadoras, comprometida com a justiça social, a equidade e a cidadania.

Em síntese, as considerações desta pesquisa reafirmam que a Educação do Campo é um projeto de resistência e de construção coletiva. Ela nasce das lutas dos povos do campo, das suas histórias e dos seus sonhos, e deve se consolidar como uma proposta pedagógica que reconhece o campo como espaço de vida, trabalho e cultura. Os professores da EEIF Agrovila São José demonstram, por meio de suas práticas, que mesmo diante de dificuldades, é possível construir uma educação crítica, dialógica e emancipadora. Suas experiências revelam que a transformação social começa pela valorização dos saberes locais e pela escuta das vozes que, por muito tempo, foram silenciadas.

Assim, conclui-se que o fortalecimento da Educação do Campo exige um compromisso político e ético com a equidade e a justiça social. Requer

o reconhecimento dos educadores como protagonistas na construção de novas práticas e a criação de condições para que possam desenvolver um trabalho pedagógico coerente com as realidades que vivenciam. Somente a partir dessa integração entre teoria, prática, política e cultura será possível consolidar uma educação verdadeiramente transformadora, capaz de afirmar a identidade camponesa e promover o direito à educação de qualidade, enraizada nas vivências, nos valores e nas lutas das comunidades do campo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G. **Educação do campo: identidade e política**. Educação e Sociedade, 2012.

ARROYO, M. G. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. In: Educação do Campo: Políticas Públicas e Lutas Sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. MEC. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002**. Brasília-DF: MEC/ SECAD/CNE, 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2021**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação do Campo. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 5 jul. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-2-de-julho-de-2021-330854638>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 15 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 9 abr. 2002.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Campos Sales (CE): panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/campos-sales/panorama>. Acesso em: 1 maio 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa no Brasil: contribuições e perspectivas. In: Molina, M. C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para o debate metodológico**. Brasília: CNTE, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo: desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.