

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTEGRAÇÃO ENTRE SABERES TRADICIONAIS, SUSTENTABILIDADE E FORMAÇÃO CIDADÃ

CONTEXTUALIZED PEDAGOGICAL PRACTICES IN RURAL EDUCATION:
INTEGRATION BETWEEN TRADITIONAL KNOWLEDGE, SUSTAINABILITY
AND CITIZENSHIP EDUCATION

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e
Artes

• 17/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786930454](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786930454)

Bruno Henrique Gomes Alexandre¹

RESUMO

As transformações sociais, ambientais, culturais e econômicas vivenciadas pelos territórios rurais impõem à educação o desafio de construir práticas pedagógicas capazes de dialogar com as especificidades dos sujeitos do campo sem restringir seu acesso ao conhecimento científico e universal. Este artigo analisa as contribuições de práticas pedagógicas contextualizadas que articulam saberes tradicionais, conhecimentos científicos, sustentabilidade e formação cidadã no âmbito da Educação do Campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em autores que discutem Educação do Campo, educação popular, formação docente, desenvolvimento territorial, sustentabilidade e agroecologia. A análise considera, entre outros referenciais, as contribuições de Caldart, Arroyo, Molina, Freitas, Souza, Freire, Fernandes, Tardif, Abramovay, Schneider e Leff. Argumenta-se que a contextualização curricular não deve representar simplificação dos conteúdos escolares nem confinamento dos estudantes à realidade local, mas a utilização do território como ponto de partida para a problematização e a apropriação crítica dos conhecimentos científicos, históricos, sociais e tecnológicos. São discutidas possibilidades pedagógicas relacionadas à pesquisa da realidade, projetos interdisciplinares, Pedagogia da Alternância, cartografia social, história oral, agroecologia, investigação de problemas socioambientais, sistemas produtivos pedagógicos e participação comunitária. Os resultados da análise indicam que currículos vinculados ao território podem favorecer maior significado social da aprendizagem, fortalecer a identidade dos estudantes, ampliar o protagonismo juvenil e contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as transformações socioambientais e econômicas de suas comunidades. Conclui-se

que a Educação do Campo contextualizada pode contribuir para o desenvolvimento territorial sustentável quando articula ciência e conhecimentos tradicionais de maneira crítica, reconhece a comunidade como espaço formativo, valoriza a diversidade dos modos de vida rurais e assegura aos estudantes condições de participação cidadã e acesso qualificado ao conhecimento.

Palavras-chave: Educação do Campo; Saberes tradicionais; Sustentabilidade; Formação cidadã; Desenvolvimento territorial; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The social, environmental, cultural and economic transformations experienced by rural territories impose on education the challenge of developing pedagogical practices capable of addressing the specific characteristics of rural populations without restricting their access to scientific and universal knowledge. This article analyzes the contributions of contextualized pedagogical practices that integrate traditional knowledge, scientific knowledge, sustainability and citizenship education within Rural Education. This is a qualitative bibliographic and documentary study based on authors who discuss Rural Education, popular education, teacher education, territorial development, sustainability and agroecology. is a qualitative bibliographic and documentary study based on authors who discuss Rural Education, popular education, teacher education, territorial development, sustainability and agroecology. The analysis considers, among other references, the contributions of Caldart, Arroyo, Molina, Freitas, Souza, Freire, Fernandes, Tardif, Abramovay, Schneider and Leff. It is argued that curriculum contextualization should not represent simplification of school content or confinement of students to local reality, but rather the use of territory as a starting point for problematization and critical appropriation of scientific,

historical, social and technological knowledge. Pedagogical possibilities related to reality research, interdisciplinary projects, alternation pedagogy, social mapping, oral history, agroecology, investigation of socio-environmental problems, pedagogical productive systems and community participation are discussed. The analysis indicates that territorially connected curricula can increase the social meaning of learning, strengthen student identity, expand youth agency and contribute to the education of individuals capable of critically understanding the socio-environmental and economic transformations affecting their communities.

Keywords: Rural Education; Traditional knowledge; Sustainability; Citizenship education; Territorial development; Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo constitui uma das mais importantes construções políticas e pedagógicas produzidas no processo recente de democratização da educação brasileira. Sua emergência encontra-se diretamente relacionada às reivindicações dos trabalhadores rurais, agricultores familiares, assentados da reforma agrária, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, quilombolas, povos da floresta e demais populações cujas formas de produção da vida estão historicamente relacionadas aos territórios rurais. Mais do que reivindicar a existência física de escolas nessas localidades, esses sujeitos passaram a questionar os modelos educacionais que tratavam o campo como espaço residual, atrasado ou subordinado ao universo urbano. Caldart (2009) observa que a constituição da Educação do Campo deve ser compreendida como parte de um movimento político mais amplo, no qual os próprios sujeitos do

campo passam a disputar a concepção de educação, escola, território e desenvolvimento que orienta as políticas públicas.

A mudança de perspectiva é significativa porque rompe com a antiga concepção de educação rural baseada predominantemente na transferência de modelos escolares concebidos para contextos urbanos. Segundo Souza (2008), a consolidação da Educação do Campo na agenda educacional brasileira resulta, em grande medida, da organização da sociedade civil e dos movimentos sociais, que passaram a questionar políticas e práticas pedagógicas incapazes de reconhecer as especificidades territoriais, culturais e produtivas das comunidades rurais. A autora ressalta que essa construção não se restringiu à luta pela ampliação da oferta de escolas, mas alcançou questões relacionadas ao currículo, à formação dos professores, à organização do trabalho pedagógico e à participação social na gestão educacional.

Molina e Freitas (2011) argumentam que a Educação do Campo deve articular a escola com os processos sociais, produtivos e culturais existentes nos territórios, sem que isso represente qualquer forma de empobrecimento curricular. Essa observação é fundamental, pois contextualizar o ensino não significa restringir os estudantes ao conhecimento do cotidiano ou substituir saberes científicos por conhecimentos locais. Ao contrário, significa construir condições para que os conteúdos escolares sejam apropriados de maneira intelectualmente rigorosa e socialmente significativa, permitindo que o estudante estabeleça relações entre os conceitos científicos e os problemas concretos que atravessam sua realidade.

Esse princípio encontra respaldo na própria legislação educacional brasileira. O artigo 28 da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional, estabelece que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias à oferta da Educação Básica para a população rural, especialmente quanto aos conteúdos curriculares, metodologias, organização escolar e adequação do calendário às condições e características locais. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelecidas em 2002, e as diretrizes complementares aprovadas em 2008 consolidaram o reconhecimento de que as populações do campo possuem particularidades sociais e territoriais que devem ser consideradas na organização da política educacional.

O Decreto nº 7.352/2010 representou outro marco relevante ao institucionalizar a Política de Educação do Campo e reconhecer explicitamente a diversidade dos sujeitos que constituem esses territórios. Esse reconhecimento é importante porque impede que o campo seja representado como realidade homogênea. Agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, assentados e povos da floresta apresentam trajetórias, atividades produtivas, culturas e formas de relação com os recursos naturais que podem ser profundamente distintas. Consequentemente, uma prática pedagógica contextualizada precisa partir da compreensão concreta do território no qual determinada escola está inserida.

Fernandes (2012) amplia essa discussão ao destacar que o território não constitui apenas uma localização geográfica, mas um espaço produzido pelas relações sociais, econômicas, culturais e políticas. Essa concepção possui implicações diretamente educacionais. Quando a escola investiga mudanças na utilização do solo, transformações da agricultura, disputas pelo acesso à água, alterações na biodiversidade ou movimentos migratórios de jovens,

não está simplesmente realizando atividades complementares. Está mobilizando conhecimentos científicos para compreender processos que interferem na própria reprodução social das comunidades.

As transformações ambientais contemporâneas tornam essa articulação ainda mais necessária. Mudanças climáticas, degradação de solos, contaminação de recursos hídricos, perda de biodiversidade, alterações nos sistemas alimentares e mudanças nos regimes de chuva afetam diretamente populações cuja reprodução econômica e cultural depende das relações estabelecidas com os recursos naturais. Nesse contexto, sustentabilidade deixa de ser apenas um tema transversal e pode constituir elemento articulador de diferentes áreas do conhecimento.

Leff (2001) argumenta que a crise ambiental não pode ser analisada exclusivamente como problema técnico, pois está relacionada às próprias formas pelas quais a sociedade produz, utiliza os recursos naturais e organiza seus conhecimentos. Para o autor, a construção de uma racionalidade ambiental exige diálogo entre diferentes saberes e reconhecimento das dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas da sustentabilidade. Essa perspectiva possui forte proximidade com os fundamentos da Educação do Campo, justamente porque as populações rurais acumulam conhecimentos históricos sobre os territórios ao mesmo tempo em que enfrentam novos desafios ambientais que exigem apropriação crítica dos conhecimentos científicos contemporâneos.

A questão que orienta este artigo consiste, portanto, em compreender de que forma práticas pedagógicas contextualizadas podem articular conhecimentos científicos, saberes tradicionais e

sustentabilidade para contribuir com a formação cidadã e com o desenvolvimento territorial. Defende-se que o território pode funcionar como ponto de partida das práticas escolares, desde que não seja transformado em limite intelectual para os estudantes. A função da escola continua sendo garantir acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, mas esse acesso pode tornar-se mais significativo quando permite compreender criticamente a realidade concreta.

O objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições das práticas pedagógicas contextualizadas para a integração entre saberes tradicionais, sustentabilidade e formação cidadã na Educação do Campo. Busca-se, especificamente, compreender a contextualização curricular como princípio pedagógico, analisar o diálogo entre conhecimentos científicos e tradicionais, discutir a sustentabilidade e a agroecologia como possibilidades interdisciplinares, examinar a participação comunitária e o protagonismo juvenil e refletir sobre a formação docente necessária para a consolidação dessas práticas.

2. METODOLOGIA

O estudo possui abordagem qualitativa, caráter exploratório e natureza bibliográfica e documental. A pesquisa qualitativa mostra-se adequada porque o objetivo não consiste em mensurar uma experiência educacional específica, mas compreender concepções, fundamentos, relações e possibilidades pedagógicas associadas à contextualização da Educação do Campo. Não foram realizados experimentos, entrevistas, questionários ou estudos de caso, razão pela qual as estratégias pedagógicas apresentadas ao longo do artigo devem ser interpretadas como possibilidades fundamentadas

na literatura, e não como resultados de uma intervenção empírica produzida pelo presente estudo.

A revisão bibliográfica concentrou-se em autores reconhecidos no campo da Educação do Campo, educação popular, desenvolvimento territorial, formação docente e sustentabilidade. Entre as referências principais encontram-se Caldart (2009), Souza (2008), Molina e Freitas (2011), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Fernandes (2012), Freire (1996), Tardif (2002), Abramovay (2000), Schneider (2004) e Leff (2001). A seleção desses autores permitiu relacionar dimensões pedagógicas, políticas, ambientais e territoriais sem reduzir a Educação do Campo a uma questão exclusivamente metodológica.

A análise documental considerou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as diretrizes complementares de 2008, o Decreto nº 7.352/2010 e outros instrumentos relacionados à organização da Educação do Campo e à Pedagogia da Alternância. Esses documentos foram utilizados para compreender os fundamentos normativos da contextualização curricular e da adequação das práticas escolares às características das populações rurais.

A interpretação foi organizada em cinco grandes eixos: território e contextualização curricular; relação entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais; sustentabilidade, agroecologia e interdisciplinaridade; participação comunitária e formação cidadã; e formação docente e desafios para implementação. Essa organização foi escolhida para evitar a fragmentação excessiva da análise e permitir maior articulação entre as diferentes dimensões do problema.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO, TERRITÓRIO E CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR

A contextualização constitui um dos princípios mais relevantes da Educação do Campo, mas seu significado precisa ser corretamente compreendido. Não se trata simplesmente de utilizar exemplos relacionados à agricultura durante uma aula de Matemática, inserir festividades rurais em atividades culturais ou realizar uma horta escolar de forma isolada. Uma educação efetivamente contextualizada pressupõe que o território e as experiências dos sujeitos participem da própria organização do processo de conhecimento, permitindo que problemas concretos sejam investigados à luz dos conteúdos científicos e que esses conteúdos ampliem a capacidade dos estudantes de interpretar sua realidade.

Caldart (2009) destaca que a Educação do Campo se constitui a partir de uma relação entre educação, sujeitos sociais e projetos de desenvolvimento. A escola não existe em um vazio territorial. Ela está inserida em contextos marcados por formas específicas de trabalho, relações com a terra, organização comunitária, conflitos sociais e transformações econômicas. Consequentemente, desconsiderar essas dimensões significa produzir uma escolarização parcialmente desconectada da experiência social dos estudantes.

Souza (2008) observa que essa desconexão esteve historicamente presente em políticas de educação rural, muitas vezes organizadas a partir de currículos e materiais concebidos segundo referenciais predominantemente urbanos. A Educação do Campo surge justamente questionando a ideia de que as comunidades rurais deveriam simplesmente adaptar-se a modelos educacionais formulados externamente às suas realidades. A proposta não

consiste em negar os conhecimentos universais, mas em construir formas de apropriação que permitam aos estudantes relacionar esses conhecimentos às questões sociais e culturais que os constituem.

A perspectiva de Freire (1996) é especialmente relevante para essa discussão. Ao afirmar que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o autor não propõe que a escola abandone o conhecimento científico ou permaneça no nível da experiência cotidiana. Sua pedagogia parte da realidade para problematizá-la. O conhecimento prévio funciona como ponto de partida, e não como ponto de chegada. A educação precisa ampliar a capacidade de interpretar o mundo, permitindo que a curiosidade inicialmente construída na experiência cotidiana se transforme em curiosidade epistemológica.

Esse princípio permite compreender que estudar o solo de uma comunidade, por exemplo, não significa abandonar os conceitos científicos da Química, da Biologia ou da Geografia. Ao contrário, propriedades químicas, matéria orgânica, processos erosivos, fertilidade e microbiologia tornam-se instrumentos para interpretar um fenômeno real. A contextualização cria um caminho entre experiência e ciência, sem substituir uma pela outra.

O mesmo pode ocorrer em Matemática. Dados sobre precipitação, produção agrícola, utilização de água ou comercialização de produtos podem ser transformados em problemas que mobilizam porcentagens, estatística, funções, áreas, proporcionalidade e análise gráfica. O conteúdo matemático mantém sua especificidade, mas o estudante percebe concretamente sua capacidade de representar e analisar fenômenos existentes no território.

Na perspectiva territorial apresentada por Fernandes (2012), essas práticas ganham ainda maior relevância porque permitem que os estudantes compreendam as relações de poder e os diferentes projetos de desenvolvimento que disputam o espaço rural. O território não deve ser estudado apenas como paisagem. Alterações no uso do solo, expansão de determinadas atividades econômicas, concentração fundiária, mudanças no acesso à água e transformações no mercado de trabalho podem ser analisadas como processos sociais que interferem no presente e no futuro das comunidades.

Nesse sentido, o currículo contextualizado deve estabelecer continuamente relações entre o local e escalas mais amplas. Mudanças observadas em uma comunidade podem resultar de políticas nacionais, transformações econômicas internacionais ou alterações climáticas globais. O estudante precisa compreender essas conexões para não interpretar problemas estruturais apenas como acontecimentos locais isolados.

4. SABERES TRADICIONAIS E CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Uma das questões mais importantes da Educação do Campo diz respeito à relação entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos. Populações rurais produzem historicamente conhecimentos relacionados às características dos solos, sementes, regimes de chuva, plantas, recursos hídricos, animais, alimentação, técnicas produtivas, formas de manejo e organização comunitária. Esses saberes resultam da observação, da experimentação cotidiana e da transmissão intergeracional, constituindo parte fundamental da cultura e da identidade das comunidades.

Entretanto, sua incorporação à escola precisa ser conduzida de maneira crítica. Valorizar conhecimentos tradicionais não significa afirmar que toda prática historicamente utilizada seja necessariamente correta do ponto de vista científico ou sustentável do ponto de vista ambiental. Da mesma maneira, trabalhar conhecimentos científicos não significa considerar os saberes locais inferiores ou irrelevantes. O desafio pedagógico consiste justamente em construir situações nas quais diferentes formas de conhecimento possam ser investigadas, comparadas e problematizadas.

Freire (1996) oferece uma base epistemológica importante para essa relação ao defender uma educação dialógica. O diálogo, nessa perspectiva, não representa simples cordialidade ou troca de opiniões, mas uma forma de produção do conhecimento na qual os sujeitos podem colocar suas experiências em discussão e reconstruí-las criticamente. Uma prática agrícola tradicional, por exemplo, pode ser estudada historicamente, compreendida em sua função cultural e comparada a pesquisas científicas sobre produtividade, conservação do solo ou biodiversidade.

Leff (2001) amplia essa concepção no campo ambiental ao defender a construção de um saber capaz de articular diferentes racionalidades. A complexidade dos problemas socioambientais impede que uma única área do conhecimento ofereça respostas completas. A sustentabilidade exige relacionar ecologia, economia, cultura, política, tecnologia e conhecimentos tradicionais, o que torna a escola um espaço privilegiado para a construção de práticas interdisciplinares.

A utilização das sementes como objeto pedagógico ilustra essa possibilidade. Estudantes podem entrevistar agricultores sobre variedades tradicionalmente cultivadas, técnicas de seleção e formas de conservação. A partir dessas informações, podem estudar genética, biodiversidade, germinação, melhoramento vegetal, segurança alimentar e políticas agrícolas. Uma prática aparentemente localizada permite abordar conceitos científicos sofisticados e, simultaneamente, reconhecer a memória produtiva da comunidade.

Outro exemplo pode ser encontrado nos conhecimentos sobre clima. Agricultores e pescadores frequentemente utilizam sinais ambientais para construir previsões relacionadas à chuva, aos ventos, ao comportamento dos animais ou aos ciclos das plantas. A escola pode documentar essas interpretações e compará-las com dados meteorológicos obtidos por instrumentos e instituições científicas. Em vez de simplesmente declarar um tipo de conhecimento certo e o outro errado, os estudantes podem analisar taxas de acerto, limites, condições de validade e transformações decorrentes das mudanças climáticas.

Tardif (2002), ao discutir os saberes docentes, demonstra que a prática profissional do professor é também constituída por conhecimentos heterogêneos. O educador utiliza saberes científicos, curriculares, profissionais e experienciais. Essa compreensão torna-se especialmente importante na Educação do Campo porque o professor precisa dominar os conteúdos de sua área e, simultaneamente, desenvolver capacidade para compreender a comunidade, interpretar o território e dialogar com repertórios culturais distintos.

A contextualização, portanto, exige formação intelectual sofisticada. Ela não é um caminho simplificado para ensinar, mas demanda capacidade de selecionar problemas relevantes, identificar conhecimentos científicos necessários e construir relações pedagógicas entre diferentes formas de saber.

5. SUSTENTABILIDADE, AGROECOLOGIA E INTERDISCIPLINARIDADE

A sustentabilidade constitui um dos eixos mais férteis para a contextualização da Educação do Campo porque permite relacionar diretamente conhecimentos científicos, experiências territoriais e desafios contemporâneos. Entretanto, sua abordagem precisa ultrapassar práticas superficiais, como campanhas isoladas de reciclagem ou comemorações de datas ambientais. Sustentabilidade envolve as relações entre conservação ambiental, produção de alimentos, trabalho, renda, biodiversidade, cultura, qualidade de vida e justiça social.

Leff (2001) sustenta que a questão ambiental deve ser compreendida como crise das próprias formas de racionalidade que orientaram os modelos modernos de desenvolvimento. Não basta aperfeiçoar determinadas técnicas se os sistemas de produção continuarem estruturados em relações ambientalmente degradantes ou socialmente excludentes. A educação ambiental precisa, portanto, contribuir para formar sujeitos capazes de compreender os processos históricos, econômicos e políticos associados à degradação.

Essa perspectiva apresenta forte afinidade com a agroecologia. Mais do que um conjunto de técnicas agrícolas, a agroecologia pode ser

compreendida como abordagem que procura integrar processos ecológicos, conhecimentos científicos, experiências dos agricultores e dimensões sociais da produção. No campo educacional, ela oferece inúmeras possibilidades para organizar projetos interdisciplinares.

Uma horta escolar, por exemplo, pode constituir um laboratório pedagógico desde que seja organizada a partir de objetivos científicos claros. Em Biologia, podem ser estudados germinação, fotossíntese, relações ecológicas e biodiversidade; em Química, propriedades do solo e nutrientes; em Matemática, áreas, medidas, estimativas de produção e estatística; em Geografia, clima e uso dos recursos naturais; em História, transformações da agricultura; e em Língua Portuguesa, produção de registros, relatórios e textos de divulgação científica.

A interdisciplinaridade é especialmente importante nesse contexto porque os problemas territoriais não obedecem às fronteiras disciplinares estabelecidas pela organização escolar. Um problema relacionado à qualidade da água envolve aspectos químicos, biológicos, geográficos, econômicos, sociais e políticos. Isso não significa eliminar as disciplinas, mas organizar sua contribuição em torno de um objeto complexo.

Molina e Freitas (2011) defendem justamente a necessidade de a Educação do Campo produzir práticas capazes de relacionar conhecimento científico, trabalho e realidade social. Uma escola comprometida com o desenvolvimento do território não deve apenas formar estudantes para se adaptarem às estruturas existentes; precisa oferecer instrumentos intelectuais para analisá-las, questioná-las e participar de sua transformação.

A sustentabilidade também deve ser discutida considerando os diferentes modelos de desenvolvimento existentes no meio rural. Schneider (2004) argumenta que o desenvolvimento rural precisa ser compreendido em perspectiva territorial e não exclusivamente agrícola. Atividades produtivas, instituições, redes sociais, mercados, infraestrutura e cultura influenciam as diferentes trajetórias territoriais. Essa abordagem oferece à escola uma visão mais ampla das possibilidades de futuro para os estudantes.

Abramovay (2000) igualmente destaca a importância das relações sociais e institucionais para o desenvolvimento territorial. A capacidade de determinada comunidade organizar cooperativas, associações, circuitos de comercialização, empreendimentos ou projetos coletivos interfere diretamente em suas oportunidades econômicas. Consequentemente, práticas pedagógicas podem incorporar debates sobre cooperativismo, organização social, políticas públicas, comercialização e economia solidária, ampliando a compreensão dos estudantes sobre desenvolvimento rural.

6. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS

As práticas contextualizadas podem assumir diferentes formatos e precisam ser definidas em função das características de cada comunidade. Não existe uma metodologia única capaz de representar a diversidade da Educação do Campo. Entretanto, alguns princípios permitem organizar atividades coerentes com essa perspectiva.

A pesquisa da realidade constitui uma das estratégias mais relevantes. Em vez de apresentar inicialmente um conteúdo de forma abstrata e buscar posteriormente algum exemplo local, o

professor pode partir de um problema identificado pelos estudantes ou pela comunidade e mobilizar os conhecimentos científicos necessários para investigá-lo. Uma situação relacionada ao desaparecimento de determinada espécie, à redução da disponibilidade de água ou à erosão de uma área pode desencadear um projeto de pesquisa interdisciplinar.

A cartografia social constitui outra possibilidade particularmente interessante. Estudantes podem construir mapas representando áreas produtivas, recursos hídricos, espaços comunitários, patrimônio cultural, áreas de conservação e transformações da paisagem. O trabalho permite articular conhecimentos cartográficos com memória social e interpretação territorial, além de oferecer oportunidade para discutir quem utiliza os diferentes espaços e quais conflitos podem estar associados ao seu uso.

A história oral também apresenta elevado potencial pedagógico. Moradores mais velhos podem ser entrevistados sobre mudanças na paisagem, formas tradicionais de trabalho, experiências escolares, festas comunitárias, transformações na alimentação ou variedades agrícolas anteriormente utilizadas. Os depoimentos podem posteriormente ser comparados com fotografias, documentos oficiais, mapas e literatura científica. O estudante aprende, dessa forma, que memória constitui fonte histórica que precisa ser interpretada e contextualizada.

Projetos relacionados à biodiversidade podem combinar conhecimentos populares e científicos. Estudantes podem realizar inventários pedagógicos de plantas e animais presentes no entorno, identificar nomes utilizados pela comunidade e pesquisar as classificações científicas correspondentes. Essa abordagem permite

discutir sistemas distintos de classificação, usos culturais da biodiversidade e importância da conservação.

A Pedagogia da Alternância também representa uma das estratégias historicamente associadas à Educação do Campo. Sua principal característica consiste em articular períodos formativos realizados na escola com tempos de aprendizagem e investigação desenvolvidos no ambiente familiar e comunitário. O objetivo não é simplesmente dividir o calendário, mas construir uma relação dinâmica entre experiência, reflexão teórica e retorno à prática.

A partir de uma perspectiva freireana, essas metodologias possuem em comum a transformação do estudante em sujeito do processo de conhecimento. Em lugar de simplesmente receber informações, ele investiga, registra, compara, argumenta e produz sínteses. Essa mudança favorece a formação cidadã porque participação e autonomia deixam de ser conteúdos abstratos e passam a integrar a própria experiência educativa.

7. FORMAÇÃO CIDADÃ, PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA E PROTAGONISMO JUVENIL

A Educação do Campo possui uma dimensão política inseparável de sua dimensão pedagógica. Isso não significa transformar a escola em instrumento de defesa partidária ou limitar sua função à militância. Significa reconhecer que os estudantes precisam compreender os direitos, instituições, conflitos e políticas públicas que interferem diretamente em suas condições de vida.

Arroyo, Caldart e Molina (2004) destacam que a Educação do Campo nasce vinculada a sujeitos coletivos e a processos de luta por direitos. A própria existência de políticas específicas para as escolas rurais

resulta de processos históricos de organização e reivindicação. Trabalhar a formação cidadã, portanto, significa ajudar os estudantes a compreender como os direitos educacionais foram construídos, como funcionam as instituições e de que forma a sociedade pode participar das decisões públicas.

A comunidade pode contribuir significativamente para esse processo. Agricultores, pescadores, lideranças locais, artesãos, profissionais da saúde, técnicos e representantes de organizações podem participar de atividades pedagógicas, desde que sua presença seja integrada ao planejamento escolar. O objetivo não é substituir o professor, mas ampliar as fontes de informação disponíveis aos estudantes.

A participação comunitária também pode fortalecer o projeto político-pedagógico da instituição. Uma escola contextualizada precisa conhecer as expectativas das famílias, as transformações do território e os desafios percebidos pela comunidade. Essa participação não significa que todo conteúdo curricular seja decidido localmente, mas permite que a organização pedagógica estabeleça relações mais consistentes entre formação escolar e realidade.

O protagonismo juvenil constitui outra dimensão relevante. Jovens do campo enfrentam decisões importantes sobre formação profissional, continuidade dos estudos, ingresso no mundo do trabalho e permanência ou saída do território. A escola não deve estabelecer antecipadamente qual decisão seria mais adequada, mas garantir conhecimentos e condições para que essas escolhas sejam realizadas com maior autonomia.

Fernandes (2012) mostra que território e desenvolvimento estão associados a diferentes projetos políticos e econômicos. Isso significa que a decisão de permanecer ou sair do campo não pode ser tratada como simples escolha individual. Oportunidades de trabalho, acesso à terra, conectividade, educação, saúde, cultura e renda influenciam diretamente as possibilidades dos jovens. A escola pode ajudar a compreender essas relações e evitar que problemas estruturais sejam apresentados como falhas individuais.

Novos campos de atuação existentes nos territórios rurais também podem ser analisados pedagogicamente. Agroecologia, tecnologias digitais aplicadas à produção, energias renováveis, agroindústrias familiares, turismo comunitário, bioeconomia, gestão ambiental e cadeias curtas de comercialização ampliam as possibilidades profissionais e produtivas. Entretanto, essas oportunidades precisam ser analisadas criticamente, considerando seus efeitos sociais e ambientais.

8. FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO

A consolidação de práticas pedagógicas contextualizadas depende diretamente da formação dos professores. Não é suficiente determinar que o docente “considere a realidade do estudante” se sua formação inicial e continuada não oferece conhecimentos sobre Educação do Campo, territórios rurais, metodologias participativas, interdisciplinaridade e sustentabilidade.

Tardif (2002) demonstra que a docência envolve diferentes tipos de saberes e que o conhecimento profissional não se limita à formação acadêmica. A experiência cotidiana, a interação com os estudantes e a relação com a comunidade participam da construção do trabalho

docente. No contexto da Educação do Campo, essa compreensão reforça a necessidade de formação que permita ao professor articular conhecimento disciplinar e interpretação territorial.

Alencar (2013) argumenta que a formação dos professores do campo precisa estabelecer relações mais consistentes entre conhecimentos acadêmicos e saberes produzidos nas práticas sociais das comunidades. O educador precisa possuir condições para compreender a realidade sem reduzir o ensino ao cotidiano, construindo mediações capazes de ampliar o repertório intelectual dos estudantes.

Outro desafio está relacionado às condições materiais das escolas. A defesa de uma educação contextualizada não pode ser utilizada para naturalizar a precariedade. Escolas do campo possuem direito a bibliotecas, laboratórios, tecnologias digitais, infraestrutura adequada, alimentação e transporte. A riqueza cultural da comunidade não substitui o investimento público necessário para garantir igualdade de condições educacionais.

A conectividade tornou-se particularmente importante. Populações rurais não podem ser representadas como comunidades isoladas da transformação tecnológica. Agricultura de precisão, aplicativos meteorológicos, comércio eletrônico, comunicação digital e serviços públicos on-line já integram diferentes realidades rurais. A Educação do Campo precisa incorporar criticamente as tecnologias, assegurando que a valorização das tradições não resulte numa imagem estática ou romantizada do território.

Existe também o risco de folclorização. Realizar uma festa, apresentar uma receita tradicional ou cultivar uma pequena horta

em determinado período do ano não significa necessariamente desenvolver uma pedagogia contextualizada. A relação com o território precisa atravessar o currículo de maneira sistemática, estar presente no planejamento e contribuir efetivamente para a apropriação dos conhecimentos científicos.

Outro problema encontra-se na fragmentação das políticas públicas. Transporte, alimentação escolar, infraestrutura, conectividade, formação docente e manutenção das escolas dependem de diferentes estruturas administrativas. A qualidade da Educação do Campo exige articulação entre essas políticas, pois as práticas pedagógicas possuem limites concretos quando as condições materiais são insuficientes.

9. DISCUSSÃO

A análise desenvolvida permite afirmar que a contextualização curricular constitui elemento fundamental para a consolidação de uma Educação do Campo socialmente relevante, desde que seja compreendida em sentido rigoroso. Contextualizar não significa abandonar o conhecimento universal nem oferecer aos estudantes rurais um currículo reduzido. Significa construir mediações capazes de relacionar conhecimento científico, experiência social e território, permitindo que os conteúdos escolares sejam utilizados para interpretar criticamente a realidade.

Caldart (2009) ajuda a compreender que a Educação do Campo nasce justamente da reivindicação dos sujeitos que recusam a condição de destinatários passivos das políticas educacionais. A escola precisa reconhecer a existência de diferentes modos de vida rural e compreender que o campo não representa uma realidade

homogênea. Essa diversidade deve influenciar o projeto pedagógico sem produzir desigualdade no acesso aos conhecimentos.

Uma segunda questão refere-se à relação entre saber tradicional e ciência. A valorização dos conhecimentos comunitários constitui dimensão importante da inclusão cultural, mas não pode resultar em relativismo epistemológico. A escola possui responsabilidade específica na sistematização do conhecimento científico. O desafio consiste em criar relações entre diferentes formas de conhecimento e ensinar os estudantes a compreender seus procedimentos, potencialidades e limites.

A pedagogia de Freire (1996) oferece uma solução particularmente consistente para essa tensão. Partir dos conhecimentos do estudante não significa permanecer neles, mas utilizá-los como referência para a construção de novas perguntas. O processo educativo precisa ampliar a capacidade de interpretação e possibilitar que o sujeito produza explicações progressivamente mais complexas sobre sua realidade.

A sustentabilidade constitui outro eixo decisivo. Problemas ambientais afetam diretamente as populações do campo e exigem conhecimentos científicos cada vez mais sofisticados. Mudanças climáticas, disponibilidade hídrica, conservação do solo e biodiversidade precisam ser estudadas não apenas em escalas globais, mas também a partir de suas manifestações territoriais. Leff (2001) mostra que a racionalidade ambiental exige superar a fragmentação disciplinar e construir conhecimentos capazes de compreender relações complexas entre sociedade e natureza.

A agroecologia possui relevância justamente por colocar em diálogo conhecimentos científicos, experiências produtivas e sustentabilidade. Entretanto, sua utilização pedagógica não deve ser confundida com defesa de uma única técnica agrícola. A escola precisa apresentar diferentes modelos, evidências científicas e controvérsias, capacitando o estudante para avaliar criticamente alternativas.

Outra questão fundamental é a relação entre educação e desenvolvimento territorial. Abramovay (2000), Schneider (2004) e Fernandes (2012) demonstram que os territórios rurais possuem estruturas econômicas, institucionais e sociais complexas. A escola pode contribuir para o desenvolvimento quando amplia capacidades humanas, circulação de conhecimentos e participação social, mas não deve ser reduzida à função de fornecer mão de obra para determinada atividade econômica.

A formação cidadã também precisa ser compreendida nesse sentido amplo. Conhecer políticas públicas, interpretar dados, compreender instituições, participar de decisões coletivas e argumentar são competências fundamentais para qualquer cidadão. No campo, essas competências tornam-se particularmente relevantes diante de questões relacionadas ao acesso à terra, água, infraestrutura, serviços públicos, políticas agrícolas e conservação ambiental.

Por fim, a análise mostra que a contextualização depende fortemente das condições institucionais. Não existe pedagogia territorialmente vinculada sem professores qualificados, planejamento, infraestrutura e participação da comunidade. A responsabilidade pela Educação do Campo não pode ser transferida

exclusivamente ao professor individual. Sistemas de ensino precisam assegurar políticas específicas e permanentes.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo representa uma concepção educacional construída a partir da defesa do direito das populações rurais a uma escola de qualidade, socialmente situada e capaz de reconhecer os territórios como espaços de vida, produção cultural, trabalho, memória e participação política. Essa perspectiva supera a concepção segundo a qual oferecer educação no campo significaria simplesmente reproduzir, em outro espaço geográfico, modelos curriculares concebidos para contextos diferentes.

As práticas pedagógicas contextualizadas constituem instrumento importante para aproximar escola, território e conhecimento. Entretanto, sua principal característica não está na utilização ocasional de temas rurais, mas na capacidade de transformar a realidade em objeto de investigação e relacioná-la ao conhecimento científico. Contextualizar significa permitir que estudantes compreendam cientificamente fenômenos que atravessam suas comunidades e, simultaneamente, consigam situá-los dentro de processos sociais e ambientais mais amplos.

A articulação entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos apresenta especial relevância nesse processo. As comunidades rurais acumulam conhecimentos sobre recursos naturais, produção, alimentação, paisagens e formas de organização social que podem enriquecer o trabalho pedagógico. Esses conhecimentos precisam ser reconhecidos e estudados sem que sejam romantizados ou

considerados automaticamente equivalentes ao conhecimento científico. O diálogo crítico constitui o caminho mais consistente.

A sustentabilidade pode funcionar como eixo estruturante porque permite integrar conhecimentos de diferentes áreas em torno de problemas concretos. Solo, água, biodiversidade, alimentação, produção, energia e mudanças climáticas são temas nos quais ciência e território podem ser diretamente relacionados. A agroecologia, quando tratada criticamente e não de maneira doutrinária, oferece possibilidades relevantes para esse trabalho interdisciplinar.

A formação cidadã constitui outra dimensão indispensável. Uma Educação do Campo comprometida com a cidadania precisa permitir que os estudantes compreendam políticas públicas, instituições, direitos, conflitos territoriais e formas de participação social. A escola não deve apenas transmitir conhecimentos sobre a realidade, mas contribuir para que os sujeitos desenvolvam capacidade de analisá-la e participar conscientemente das decisões que afetam suas comunidades.

O protagonismo juvenil precisa ser construído nesse mesmo sentido. Jovens do campo devem possuir condições para escolher seus projetos de vida sem que permaneçam aprisionados a representações segundo as quais o sucesso exige necessariamente abandonar o território ou, no extremo oposto, permanecer nele. A educação deve ampliar possibilidades e assegurar autonomia.

A formação docente apresenta-se como condição fundamental para todo esse processo. Professores precisam dominar os conhecimentos científicos de suas áreas e, ao mesmo tempo,

desenvolver capacidade para compreender os territórios e articular práticas interdisciplinares. A contextualização exige maior elaboração pedagógica, não menor rigor.

Também é indispensável que a valorização das particularidades rurais não sirva para legitimar desigualdades. Estudantes do campo possuem direito a infraestrutura, bibliotecas, laboratórios, tecnologias digitais, conectividade, transporte e condições materiais equivalentes às oferecidas aos demais estudantes. Diversidade territorial e precariedade não podem ser tratadas como sinônimos.

Conclui-se, portanto, que as práticas pedagógicas contextualizadas podem contribuir significativamente para uma Educação do Campo comprometida com sustentabilidade, formação cidadã e desenvolvimento territorial. Sua força encontra-se na possibilidade de construir relações entre ciência e experiência, tradição e inovação, identidade e conhecimento universal.

Nesse sentido, uma escola do campo contextualizada não é aquela que ensina apenas conteúdos referentes ao meio rural. É aquela que **parte do território para compreender o mundo e utiliza o conhecimento produzido no mundo para interpretar e transformar criticamente o território.** Essa relação dialógica permite que a escola valorize identidades sem limitar horizontes, preserve memórias sem rejeitar inovação e reconheça saberes tradicionais sem abandonar o rigor científico.

É justamente nessa articulação que a Educação do Campo pode cumprir sua função mais ampla: formar sujeitos intelectualmente autônomos, socialmente participativos e capazes de compreender as profundas transformações ambientais, econômicas e culturais

que atravessam seus territórios, contribuindo para a construção de formas de desenvolvimento socialmente justas e ambientalmente sustentáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Ricardo. O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. **Economia Aplicada**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 379-397, 2000.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do Campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 34, n. 2, 2013.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e desenvolvimento territorial rural. **Revista NERA**, Presidente Prudente, n. 18, p. 125-135, 2012.

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

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.

SCHNEIDER, Sérgio. A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 11, p. 88-125, 2004.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**.
Petrópolis: Vozes, 2002.

¹ Graduação em Geografia pela FAFIJAN Mestre em Educação pela
UEM. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)