REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

O DIREITO DE APRENDER E O DIREITO DE PERTENCER: DISPUTAS CURRICULARES ENTRE A PADRONIZAÇÃO E A TERRITORIALIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

THE RIGHT TO LEARN AND THE RIGHT TO BELONG: CURRICULAR DISPUTES BETWEEN STANDARDIZATION AND TERRITORIALITY IN RURAL EDUCATION

Ciências Humanas • 14/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794390579

Renan Elvis Crivellaro[1]

Elio de Angeles Nicole da Silva[2]

Alexandra Silva Lima de Oliveira[3]

Luciano Trevizani[4]

Damiani Paolo Gomes Rocha[5]

Franklin Noel dos Santos[6]

RESUMO

Este artigo analisa aproximações e tensões entre as orientações curriculares da Educação Básica e as especificidades territoriais da Educação do Campo no Brasil. O objetivo é compreender como a legislação educacional e os documentos curriculares nacionais articulam a garantia de aprendizagens comuns ao reconhecimento das realidades socioculturais, econômicas e territoriais das comunidades do campo. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada na análise da Lei nº 9.394/1996, da Base Nacional Comum Curricular, das Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e nº 2/2008 e do Decreto nº 7.352/2010. A literatura foi complementada por estudos publicados entre 2024 e 2026 sobre currículo, BNCC, territorialidade e práticas pedagógicas na Educação do Campo. A análise indica que a legislação articula uma base comum de conhecimentos à possibilidade e à necessidade de contextualização curricular. Entretanto, estudos recentes identificam tensões entre orientações curriculares padronizadas, autonomia escolar e valorização dos saberes territoriais. Conclui-se que a questão central não consiste em estabelecer currículos opostos para o campo e a cidade, mas em compreender as condições necessárias para garantir direitos de aprendizagem comuns sem desconsiderar as particularidades dos sujeitos e dos territórios.

Palavras-chave: Currículo escolar; Educação do Campo; BNCC; Territorialidade; Diversidade curricular.

ABSTRACT

This article analyzes similarities and tensions between national curriculum guidelines for basic education and the territorial specificities of Rural Education in Brazil. It aims to understand how educational legislation and national curriculum documents

combine common learning rights with the recognition of the sociocultural, economic, and territorial realities of rural communities. This qualitative study adopts bibliographic and documentary research procedures, examining Brazilian Law No. 9,394/1996, the National Common Curricular Base, National Education Council Resolutions CNE/CEB No. 1/2002 and No. 2/2008, and Decree No. 7,352/2010. The literature review also considers studies published between 2024 and 2026 on curriculum, the national curricular base, territoriality, and pedagogical practices in Rural Education. The analysis indicates that Brazilian legislation combines common learning requirements with the possibility and need for curricular contextualization. Recent studies, however, identify tensions involving standardized curriculum guidelines, school autonomy, and the recognition of territorial knowledge. The article concludes that the central issue is not to establish opposing curricula for rural and urban schools, but to identify the conditions required to guarantee common learning rights while recognizing the particularities of educational subjects and territories.
Keywords: School curriculum; Rural Education; National Common Curricular Base; Territoriality; Curricular diversity.

1. INTRODUÇÃO

O currículo escolar constitui uma dimensão central das políticas educacionais, pois organiza conhecimentos, orienta práticas pedagógicas e expressa escolhas sobre aquilo que uma sociedade considera importante ensinar às novas gerações. Embora frequentemente associado à seleção de conteúdos e à distribuição de componentes curriculares, o currículo também envolve concepções de educação, cultura, sociedade e formação humana. Por essa razão, sua análise exige considerar tanto as orientações

oficiais quanto as condições sociais e territoriais nas quais a escolarização acontece.

No Brasil, a organização curricular da Educação Básica articula uma base nacional comum à possibilidade de complementação por uma parte diversificada. Essa orientação está expressa no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que relaciona a complementação curricular às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996). A legislação também apresenta determinações específicas para a oferta educacional à população do campo, estabelecendo, no artigo 28, a necessidade de adequações às peculiaridades da vida rural e de cada região.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, define aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes da Educação Básica e orienta a elaboração dos currículos pelas redes e instituições de ensino (Brasil, 2018). Sua existência estabelece referências nacionais comuns, mas não elimina a necessidade de contextualização curricular nem dispensa o cumprimento das normas específicas aplicáveis às diferentes modalidades educacionais.

No caso da Educação do Campo, a discussão curricular encontra fundamentos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, nas diretrizes complementares estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008 e na política instituída pelo Decreto nº 7.352/2010. Esses documentos reconhecem a importância das especificidades territoriais, da identidade das escolas do campo e da

relação entre educação, cultura e condições sociais dos sujeitos atendidos.

A comparação entre os currículos urbanos e os currículos das escolas do campo, portanto, não deve partir da pressuposição de que existem necessariamente disciplinas distintas ou de que os conhecimentos ensinados na cidade são incompatíveis com aqueles desenvolvidos no campo. A questão mais relevante consiste em investigar como os conhecimentos comuns são selecionados, contextualizados e desenvolvidos em territórios que apresentam experiências sociais, culturais, econômicas e ambientais diferentes.

Essa discussão tem sido retomada por pesquisas recentes. Cunha *et al.* (2024) problematizam as relações entre culturas, currículos e docência na Educação do Campo, destacando os desafios relacionados à padronização e ao reconhecimento das experiências dos sujeitos camponeses. Sousa *et al.* (2025), por sua vez, analisam tensões políticas e epistemológicas entre a BNCC e perspectivas curriculares críticas vinculadas aos projetos educativos das escolas do campo. Estudos publicados em 2026 também abordam a adequação curricular e a valorização dos conhecimentos territoriais, evidenciando a atualidade do debate.

Diante desse contexto, formula-se o seguinte problema de pesquisa: como as orientações curriculares nacionais articulam os conhecimentos comuns da Educação Básica às especificidades territoriais das escolas do campo, e quais aproximações e tensões podem ser identificadas em relação à organização curricular das escolas urbanas?

O objetivo geral consiste em analisar como os documentos normativos e curriculares nacionais articulam a base comum de aprendizagens e as especificidades territoriais da Educação do Campo, identificando aproximações, diferenças e tensões em relação à organização curricular das escolas urbanas.

Como objetivos específicos, busca-se: identificar os princípios e as orientações legais que fundamentam a organização curricular da Educação Básica e da Educação do Campo; comparar o tratamento conferido aos conhecimentos comuns, à contextualização curricular, aos saberes comunitários e às particularidades territoriais; e discutir as implicações dessas aproximações e tensões para a construção de currículos que reconheçam a diversidade dos territórios sem comprometer o direito ao conhecimento científico.

A relevância da pesquisa reside na possibilidade de contribuir para o debate sobre equidade curricular, diversidade territorial e organização do conhecimento escolar. Ao examinar os documentos oficiais em diálogo com a produção científica recente, pretende-se compreender os limites de uma concepção curricular que desconsidere as particularidades dos sujeitos e, simultaneamente, evitar a ideia de que a contextualização territorial deva restringir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Currículo e Diversidade Territorial

A compreensão do currículo como construção social permite ultrapassar a interpretação de que ele corresponde apenas a uma lista de conteúdos a serem ensinados. Sacristán (2000) compreende

o currículo como uma prática que se desenvolve em diferentes níveis de decisão e realização, envolvendo políticas, instituições, professores e experiências escolares. Nessa perspectiva, a prescrição oficial não determina integralmente aquilo que acontece nas salas de aula, pois sua concretização depende das interpretações dos profissionais e das condições de funcionamento das escolas.

Neste sentido, Silva (2005) contribui para essa discussão ao demonstrar que as teorias curriculares envolvem disputas sobre conhecimento, identidade e poder. A seleção curricular não é neutra: determinados conhecimentos e experiências podem adquirir maior legitimidade, enquanto outros permanecem pouco reconhecidos nos processos escolares.

Essa abordagem é especialmente relevante para a Educação do Campo. A presença de uma base nacional comum não resolve, por si só, a questão de como os conhecimentos escolares se relacionam com as experiências das comunidades. É necessário investigar se a organização curricular permite que os estudantes compreendam os conhecimentos científicos em diálogo com suas realidades ou se estabelece uma separação entre o conhecimento legitimado pela escola e os saberes produzidos em seus territórios.

Logo, Arroyo (2011) também contribui para compreender o currículo como espaço de disputas e relações sociais. Sob essa perspectiva, a discussão sobre as escolas do campo não se limita à adaptação de conteúdos previamente estabelecidos. Ela envolve a participação dos sujeitos na definição dos sentidos da formação escolar e no reconhecimento de suas experiências sociais.

2.2. Educação do Campo e Identidade Curricular

A Educação do Campo possui uma trajetória vinculada às reivindicações pelo direito à educação e ao reconhecimento das populações que vivem e trabalham nos territórios rurais. A proposta não se reduz à oferta de escolarização em localidades afastadas dos centros urbanos. Envolve o reconhecimento dos sujeitos do campo como participantes da produção cultural, social, econômica e política do país.

Portanto, Caldart (2004) discute a construção do projeto político-pedagógico da Educação do Campo, ressaltando a necessidade de considerar os sujeitos, as práticas sociais e as condições concretas em que a educação se desenvolve. Essa perspectiva permite compreender que a identidade curricular não decorre exclusivamente da localização geográfica da escola, mas da relação que ela estabelece com a comunidade e com um projeto educativo socialmente referenciado.

Neste sentido, as diretrizes nacionais da Educação do Campo reforçam esse entendimento. A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 estabelece princípios para a organização da Educação Básica nas escolas do campo, enquanto a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 apresenta orientações complementares para o atendimento educacional dessa população. O Decreto nº 7.352/2010, por sua vez, institui diretrizes para a política de Educação do Campo e para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Outrossim, esses documentos permitem interpretar a contextualização curricular como uma questão de direito educacional. A consideração das particularidades do campo não deve depender apenas da iniciativa individual de um professor, mas

integrar o planejamento, a organização institucional e as políticas de formação e apoio às escolas.

2.3. BNCC, Padronização e Autonomia Curricular

A BNCC define aprendizagens essenciais para todos os estudantes e estabelece referências para a elaboração dos currículos das redes e escolas. Seu caráter normativo busca assegurar direitos de aprendizagem comuns, independentemente da localização geográfica dos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2018).

Entretanto, a existência de referências nacionais comuns suscita questões sobre a relação entre padronização e autonomia curricular. A definição de aprendizagens essenciais não significa necessariamente uniformidade das práticas pedagógicas. A tensão surge quando a interpretação ou a implementação das orientações comuns reduz o espaço destinado às particularidades dos territórios ou quando os materiais e instrumentos de planejamento não oferecem condições suficientes para a contextualização.

Autores como, Sousa *et al.* (2025) analisam criticamente as tensões entre a BNCC e perspectivas curriculares contra-hegemônicas presentes na Educação do Campo. Os autores argumentam que a implementação da Base pode contribuir para a descaracterização de projetos educativos vinculados à pedagogia crítica. Essa interpretação constitui uma contribuição teórica relevante, embora não deva ser generalizada automaticamente para todas as redes, escolas ou experiências de implementação.

A análise precisa, portanto, distinguir a BNCC como documento normativo das formas pelas quais ela é interpretada e implementada. Essa distinção evita atribuir diretamente à Base

todos os problemas de contextualização curricular, sem considerar as decisões dos sistemas de ensino, os materiais disponíveis e as condições de trabalho docente.

2.4. Contribuições de Pesquisas Recentes

Cunha *et al.* (2024) discutem a relação entre culturas, currículos e docência na Educação do Campo. O estudo enfatiza a importância dos currículos vividos e praticados no cotidiano escolar e problematiza os efeitos da padronização territorial sobre o reconhecimento das identidades e dos saberes dos sujeitos camponeses.

Em 2025, Sousa et al. publicaram um estudo especificamente voltado às tensões políticas e epistemológicas entre a BNCC e as perspectivas curriculares das escolas do campo. A pesquisa contribui para compreender que o debate não é apenas metodológico: envolve diferentes concepções sobre a finalidade social da educação, a seleção dos conhecimentos e a participação das comunidades na construção curricular.

Outrossim, Amorim e Souza (2026) discutem o currículo narrativo como possibilidade de superação de práticas curriculares excessivamente prescritivas. O estudo destaca a valorização dos sujeitos do campo como produtores de conhecimento e a importância de experiências pedagógicas vinculadas à vida e à cultura camponesas.

Similarmente, Silva e Guimarães (2025), em uma revisão narrativa sobre territorialidade e ensino de Ciências, identificam a recorrência da territorialidade como princípio relevante para a Educação do Campo. A revisão também aponta dificuldades de operacionalização

curricular, incluindo limitações relacionadas à autonomia escolar, à formação docente e à disponibilidade de materiais contextualizados.

Por fim, Silva e Faria (2026) examinam práticas de adequação curricular no ensino de Geografia em escolas do campo de Porto Velho, Rondônia. Conforme o resumo publicado, os professores realizam adaptações curriculares, mas enfrentam dificuldades relacionadas à disponibilidade de materiais que valorizem os saberes e as identidades dos povos do campo.

Em conjunto, esses trabalhos indicam que a discussão curricular não se encerra na existência de normas que reconhecem a diversidade. É necessário compreender como tais orientações são interpretadas, quais condições favorecem sua concretização e quais tensões permanecem entre os direitos de aprendizagem comuns e a contextualização territorial.

3. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com finalidade analítico-interpretativa. A abordagem qualitativa é pertinente porque o objeto envolve princípios normativos, concepções curriculares e interpretações sobre as relações entre conhecimento, território e educação, dimensões que não podem ser compreendidas apenas por meio de mensurações quantitativas.

Minayo (2014) fundamenta a abordagem qualitativa ao destacar sua contribuição para a compreensão de significados, relações sociais e processos que constituem a realidade investigada. No presente estudo, essa perspectiva permite interpretar como os documentos

curriculares expressam concepções sobre aprendizagens comuns e especificidades territoriais.

A pesquisa bibliográfica busca identificar e discutir a produção científica pertinente ao tema. Gil (2010) apresenta a pesquisa bibliográfica como procedimento desenvolvido com base em material já elaborado, especialmente livros e artigos científicos. Neste artigo, esse procedimento permite confrontar as orientações legais com estudos que discutem currículo, Educação do Campo, BNCC e territorialidade.

A análise documental, por sua vez, concentra-se em fontes normativas e institucionais. Cellard (2008) destaca a importância de contextualizar os documentos, considerando sua produção, seus autores, suas condições de elaboração e os interesses que podem estar relacionados a eles. Essa orientação é importante porque documentos legais não devem ser interpretados de forma isolada de seu contexto político e educacional.

O corpus documental principal compreende cinco documentos: a Lei nº 9.394/1996; a Base Nacional Comum Curricular; a Resolução CNE/CEB nº 1/2002; a Resolução CNE/CEB nº 2/2008; e o Decreto nº 7.352/2010. A seleção decorre de sua pertinência para compreender a articulação entre base comum, contextualização curricular, identidade das escolas do campo e organização da oferta educacional.

A revisão bibliográfica foi realizada por meio de buscas na internet, priorizando periódicos científicos, portais institucionais e publicações acadêmicas relacionadas ao currículo e à Educação do Campo. Foram considerados estudos de referência e publicações

recentes, especialmente aquelas divulgadas entre 2024 e 2026. Os trabalhos foram selecionados pela relação entre seus objetivos, seus objetos de análise e o problema desta pesquisa.

Para a análise do material, foram estabelecidas cinco categorias: base comum de aprendizagens; contextualização curricular; território e saberes comunitários; organização escolar; e participação e autonomia curricular. Essas categorias orientaram a leitura comparativa dos documentos e o diálogo com a literatura.

A interpretação foi organizada de maneira temática, considerando convergências, diferenças e tensões entre as fontes. A análise temática, conforme Braun e Clarke (2006), oferece procedimentos para identificar e interpretar padrões de significado em materiais qualitativos. Neste estudo, as categorias iniciais foram definidas em função do problema de pesquisa e utilizadas para organizar a leitura dos documentos.

É necessário explicitar uma limitação metodológica: o levantamento bibliográfico realizado para esta versão é exploratório e não corresponde a uma revisão sistemática exaustiva. Não foram contabilizados todos os resultados das buscas nem executado um protocolo completo de triagem e avaliação da qualidade dos estudos. Assim, as conclusões se restringem ao corpus documental e bibliográfico efetivamente analisado. Além disso, por não incluir observações, entrevistas ou projetos político-pedagógicos de escolas específicas, a pesquisa não permite afirmar como todas as instituições urbanas e do campo desenvolvem seus currículos na prática.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1. Currículo Como Seleção Cultural e Prática Social

O currículo pode ser compreendido como uma seleção de conhecimentos e experiências que expressa determinadas concepções de sociedade e formação humana. Sacristán (2000) permite analisá-lo como processo que envolve prescrição, interpretação e prática. A proposta oficial, portanto, é uma dimensão do currículo, mas não esgota sua realização.

Silva (2005) contribui para compreender as relações entre currículo, identidade e poder. A seleção dos conhecimentos escolares envolve escolhas sobre o que será reconhecido como legítimo e quais experiências serão incorporadas à formação dos estudantes. Essa perspectiva é importante para investigar se os saberes das comunidades do campo aparecem como elementos relevantes do conhecimento escolar ou se são tratados apenas como exemplos periféricos.

Sob mesma ótica, Arroyo (2011) amplia essa discussão ao compreender o currículo como território de disputas. A organização curricular envolve diferentes sujeitos, concepções educativas e projetos sociais. Na Educação do Campo, essa abordagem permite questionar a ideia de que a contextualização seja apenas uma adaptação metodológica, sem repercussões sobre a seleção e a organização do conhecimento.

4.2. Educação do Campo, Identidade e Emancipação

Caldart (2004) oferece fundamentos para compreender a Educação do Campo como projeto educativo vinculado às condições sociais e às experiências dos sujeitos que vivem nesses territórios. A proposta curricular, nessa perspectiva, deve dialogar com as realidades

comunitárias sem se limitar a elas, garantindo a apropriação dos conhecimentos científicos e culturais mais amplos.

Logo, Freire (2005) contribui para a reflexão sobre diálogo, problematização e formação crítica. A valorização dos conhecimentos dos estudantes não significa abandonar o conhecimento sistematizado, mas criar condições para que o processo educativo estabeleça relações entre a experiência social e a compreensão crítica da realidade.

Essa articulação é fundamental para evitar dois extremos: de um lado, um currículo que desconsidere os territórios e as experiências dos estudantes; de outro, um currículo que restrinja a formação dos sujeitos aos conhecimentos imediatamente associados às suas condições de vida e trabalho. A contextualização deve ampliar as possibilidades de compreensão do mundo, e não limitar o horizonte formativo.

4.3. Base Comum, Diversidade e Equidade Curricular

A base comum de aprendizagens pode ser compreendida como garantia de direitos educacionais compartilhados. Entretanto, igualdade de direitos não implica uniformidade absoluta de práticas, estratégias e experiências pedagógicas.

A LDB reconhece a articulação entre base comum e parte diversificada e estabelece, no artigo 28, a necessidade de adequação da oferta educacional à população do campo (Brasil, 1996). A BNCC, por sua vez, define aprendizagens essenciais, enquanto as diretrizes específicas da Educação do Campo reconhecem a relevância das particularidades territoriais e da identidade escolar.

A equidade curricular, neste artigo, é compreendida como a articulação entre a garantia dos conhecimentos necessários à formação de todos os estudantes e o reconhecimento das condições sociais, culturais e territoriais em que a educação acontece. Essa interpretação não significa que a legislação utilize necessariamente essa expressão em todos os documentos examinados, mas constitui uma categoria analítica para compreender as relações entre direitos comuns e diversidade.

5. DESENVOLVIMENTO: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS E RESULTADOS

5.1. A Base Comum Como Garantia de Direitos

A análise da LDB e da BNCC indica que a existência de aprendizagens comuns constitui um princípio central da organização curricular brasileira. A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades essenciais para a Educação Básica, enquanto a LDB determina a complementação curricular de acordo com características regionais e locais.

Essas orientações permitem compreender que a base comum não precisa ser interpretada como impedimento à contextualização. A questão está em como as redes de ensino transformam as referências nacionais em propostas curriculares que dialoguem com os contextos de seus estudantes.

Em uma escola urbana, por exemplo, conhecimentos científicos sobre o ambiente podem ser contextualizados a partir da ocupação do solo, do saneamento, da mobilidade e da qualidade do ar. Em uma escola do campo, os mesmos conhecimentos podem ser relacionados à conservação do solo, à disponibilidade de água, à

biodiversidade e às formas de produção agrícola existentes no território.

Esses exemplos são possibilidades analíticas, e não resultados de observação direta das escolas. Demonstram que um mesmo conhecimento científico pode ser abordado por diferentes situações de aprendizagem sem que se estabeleçam direitos educacionais inferiores para um grupo de estudantes.

5.2. As Especificidades Territoriais na Legislação da Educação do Campo

A LDB, especialmente em seu artigo 28, estabelece a necessidade de adequar a oferta educacional às peculiaridades da vida rural e de cada região. A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e o Decreto nº 7.352/2010 reforçam a importância da identidade das escolas do campo e da relação entre educação e realidade social.

A análise desses documentos indica que a contextualização não deve ser entendida apenas como escolha individual de atividades. Ela está relacionada à organização do projeto pedagógico, à participação da comunidade e às condições institucionais necessárias para desenvolver práticas coerentes com a realidade territorial.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008 complementa esse quadro ao estabelecer orientações para a oferta educacional do campo. Assim, a discussão curricular precisa considerar não apenas os conteúdos, mas também os tempos escolares, as condições de atendimento e as características dos estudantes.

Uma diferença importante entre as orientações gerais da Educação Básica e as diretrizes específicas da Educação do Campo está no destaque dado à relação entre escolarização e particularidades territoriais. Isso não significa que escolas urbanas devam ignorar suas comunidades, mas que a Educação do Campo dispõe de diretrizes específicas que explicitam a necessidade de adequação à vida rural e às condições regionais.

5.3. Aproximações e Diferenças Entre os Currículos Urbanos e do Campo

A comparação documental permite identificar aproximações e diferenças sem pressupor a existência de dois currículos nacionais completamente separados.

Entre as aproximações, destacam-se a garantia de aprendizagens essenciais, o acesso aos conhecimentos científicos e culturais e a necessidade de formação integral dos estudantes. Essas dimensões constituem referências comuns para a Educação Básica.

As diferenças aparecem principalmente no tratamento normativo das especificidades territoriais e nas possibilidades de contextualização. A Educação do Campo possui diretrizes próprias que reconhecem a identidade das escolas e a relação entre currículo, cultura, trabalho e vida comunitária. A tabela a seguir sintetiza as dimensões comparativas construídas a partir da análise documental.

Tabela 1

Dimensão	Referência curricular comum	Ênfase específica da Educação do Campo

Conhecimentos escolares	Garantia das aprendizagens essenciais	Articulação dos conhecimentos às realidades territoriais
Contextualização	Consideração das características regionais e locais	Reconhecimento explícito das particularidades da vida rural e de cada região
Identidade escolar	Autonomia pedagógica nos limites normativos	Valorização da identidade das escolas do campo
Organização dos tempos	Cumprimento das normas da Educação Básica	Possibilidade de adequações previstas na legislação às condições rurais
Relação com a comunidade	Consideração das características sociais e culturais locais	Ênfase na relação entre escola, comunidade e território

Fonte: (Autores, 2026).

A tabela apresenta uma síntese interpretativa, não uma comparação empírica de matrizes curriculares de escolas urbanas e rurais. Para estabelecer diferenças efetivas entre currículos implementados, seria necessário examinar documentos de redes de ensino e escolas concretas.

5.4. A Tensão Entre Prescrição e Contextualização

Os estudos recentes ampliam a compreensão dessa relação. Sousa *et al.* (2025) identificam tensões entre a BNCC e projetos curriculares críticos da Educação do Campo. Sua análise sugere que a definição de aprendizagens comuns pode entrar em conflito com projetos educativos que atribuem centralidade às experiências dos sujeitos e às transformações sociais dos territórios.

Desse modo, Cunha *et al.* (2024) também discutem os desafios relacionados à padronização e à valorização das culturas camponesas. Amorim e Souza (2026), por sua vez, apresentam o currículo narrativo como possibilidade de reconhecer os sujeitos do campo como produtores de conhecimento e protagonistas do processo educativo.

Essas contribuições permitem identificar uma tensão fundamental: a contextualização curricular pode ser reconhecida normativamente, mas sua concretização depende das condições de trabalho, da formação dos educadores, dos materiais disponíveis e da autonomia das escolas.

O estudo de Silva e Faria (2026) oferece um exemplo localizado dessa problemática. Segundo o resumo publicado, professores de escolas do campo em Porto Velho realizam adequações curriculares, mas encontram dificuldades relacionadas à disponibilidade de materiais que considerem os saberes e as identidades dos povos do campo. Esse achado é relevante para demonstrar a necessidade de investigar as condições de implementação, embora não possa ser generalizado para todas as escolas brasileiras.

5.5. O Papel da Contextualização Curricular

A contextualização não deve ser confundida com a substituição dos conhecimentos científicos por saberes locais, nem com a limitação do currículo às atividades produtivas da comunidade. Seu potencial educativo reside na construção de relações entre conhecimentos de diferentes escalas e origens.

Em Ciências da Natureza, por exemplo, o estudo da água pode articular conceitos científicos sobre ciclos hidrológicos,

contaminação e ecossistemas com a análise das fontes de água de uma comunidade. Em Geografia, o estudo do território pode relacionar escalas locais e globais, formas de ocupação, produção e circulação. Em História, as memórias comunitárias podem dialogar com processos históricos mais amplos, permitindo analisar permanências, transformações e conflitos.

Esses exemplos demonstram possibilidades pedagógicas, mas não constituem evidências de práticas observadas nesta pesquisa. Sua função é ilustrar como as orientações legais podem ser interpretadas na construção de propostas curriculares.

A literatura analisada indica que o desafio não consiste apenas em inserir temas locais no planejamento, mas em reconhecer o território como dimensão relevante da produção do conhecimento escolar. Isso exige planejamento interdisciplinar, participação da comunidade e condições institucionais para que os educadores desenvolvam propostas contextualizadas.

6. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO COM O REFERENCIAL TEÓRICO

A análise do corpus permite organizar os resultados em três eixos interpretativos.

O primeiro diz respeito à articulação entre base comum e parte diversificada. A LDB estabelece uma estrutura normativa que combina referências comuns com a consideração das características regionais e locais. Essa orientação é compatível com a compreensão de Sacristán (2000) de que o currículo envolve diferentes níveis de decisão e realização. A existência de uma prescrição comum não determina, por si só, a uniformidade das práticas escolares.

O segundo eixo envolve o reconhecimento das especificidades territoriais. As diretrizes da Educação do Campo estabelecem referências próprias para a identidade e a organização das escolas do campo. Essa orientação dialoga com Caldart (2004) e Arroyo (2011), para os quais a discussão curricular deve considerar os sujeitos, suas experiências e os projetos educativos em disputa. A contextualização, nessa perspectiva, não é uma concessão, mas uma dimensão relevante da construção curricular.

O terceiro eixo refere-se às tensões entre prescrição normativa e realização pedagógica. Os estudos de Sousa *et al.* (2025), Cunha *et al.* (2024), Amorim e Souza (2026) e Silva e Faria (2026) mostram que o debate atual envolve a relação entre padronização, autonomia, identidade e saberes territoriais. Essas pesquisas não demonstram que todas as escolas enfrentam as mesmas dificuldades, mas identificam questões que merecem atenção na implementação das políticas curriculares.

Em diálogo com Freire (2005), pode-se compreender que a valorização dos conhecimentos dos educandos deve estar associada à problematização e à ampliação da compreensão crítica da realidade. Não se trata de manter os estudantes restritos às experiências imediatas, mas de partir delas para construir relações com conhecimentos científicos e culturais mais amplos.

A comparação também exige reconhecer que a categoria “escola urbana” não é homogênea. As escolas urbanas atendem comunidades com diferentes condições econômicas, culturais e sociais. Da mesma forma, os territórios do campo são diversos e não podem ser reduzidos à agricultura familiar ou à produção agropecuária. Por isso, a análise curricular deve considerar as

particularidades de cada contexto, sem estabelecer generalizações rígidas entre campo e cidade.

Como resultado central, a pesquisa identifica uma aproximação normativa entre a garantia de aprendizagens comuns e a possibilidade de contextualização curricular. Ao mesmo tempo, a literatura recente evidencia tensões sobre a forma como essas orientações são interpretadas e materializadas. A diferença mais relevante não está necessariamente na existência de disciplinas distintas, mas na maneira como os conhecimentos são organizados, contextualizados e relacionados às experiências dos sujeitos.

Esses resultados devem ser compreendidos nos limites da metodologia adotada. A análise documental permite interpretar prescrições e princípios, mas não comprova a efetividade das políticas em todas as redes de ensino. A identificação de efeitos concretos exigiria estudos empíricos que examinassem currículos locais, projetos político-pedagógicos, materiais didáticos e práticas docentes.

7. CONCLUSÃO

A análise das aproximações e tensões entre o currículo urbano e o currículo da Educação do Campo evidencia que a discussão não deve ser reduzida à oposição entre conteúdos comuns e conteúdos específicos. A legislação brasileira estabelece referências compartilhadas para a Educação Básica e, simultaneamente, reconhece a necessidade de considerar as características regionais, locais e territoriais na organização curricular.

A LDB, a BNCC, as diretrizes operacionais da Educação do Campo e o Decreto nº 7.352/2010 constituem referências fundamentais para

compreender essa articulação. Em conjunto, esses documentos permitem sustentar que a garantia de aprendizagens comuns não elimina a necessidade de contextualização nem autoriza desconsiderar as identidades das escolas do campo.

A literatura recente acrescenta que a concretização desse princípio envolve tensões relacionadas à padronização curricular, à autonomia pedagógica, à formação dos educadores e à disponibilidade de materiais contextualizados. Tais questões não podem ser interpretadas como problemas idênticos em todas as escolas, mas indicam dimensões relevantes para pesquisas sobre a implementação das políticas curriculares.

Conclui-se que a principal diferença entre as orientações curriculares gerais e as diretrizes específicas da Educação do Campo está no reconhecimento explícito das particularidades territoriais e na necessidade de adequar a oferta educacional às condições sociais e culturais dos sujeitos. Isso não implica restringir o currículo das escolas do campo a conhecimentos locais ou produtivos, mas assegurar que esses conhecimentos possam dialogar com os saberes científicos, históricos, filosóficos, artísticos e culturais.

A equidade curricular, nessa perspectiva, depende da articulação entre direitos comuns de aprendizagem e condições efetivas para que as escolas desenvolvam propostas pedagógicas contextualizadas. Como limitação, destaca-se que a pesquisa se restringiu à análise bibliográfica e documental, sem examinar currículos implementados em escolas específicas. Estudos futuros podem aprofundar essa discussão por meio da comparação entre documentos curriculares de redes urbanas e do campo, projetos político-pedagógicos e práticas docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Fernando; SOUZA, Maria Antônia de. O currículo narrativo na Educação do Campo como perspectiva de superação do currículo prescritivo. **Revista Brasileira de Educação do Campo,** 2026. DOI: https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e19705.

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

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

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. 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: CNE, 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 — PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

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

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

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology,** v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. DOI: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. **Trabalho Necessário,** Niterói, v. 2, n. 2, p. 1–16, 2004. DOI: https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295–316.

CUNHA, Eduardo Carlos Souza; FOERSTE, Erineu; BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão; SANTOS, Silas Lacerda dos. Tensionamentos e diálogos sobre culturas, currículos e docência da Educação do Campo. **Revista de Educação Popular,** Uberlândia, edição especial, p. 48–64, 2024. DOI: https://doi.org/10.14393/REP-2024-73694.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Adaltro José Araujo; GUIMARÃES, Ana Paula Miranda. Educação do campo, territorialidade e ensino de ciências: revisão narrativa sobre currículo e contextualização (2000–2025). **Revista Macambira,** v. 9, n. 1, 2025. DOI: https://doi.org/10.35642/rm.v9i1.1635.

SILVA, Josineide Macena da; FARIA, Wendell Fiori de. Por um currículo para a educação do campo em Porto Velho-RO: aspectos da BNCC. **Revista Teias,** v. 27, n. 86, 2026. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2026.86833.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA, Elson Silva; MAPOSSA, Elisa Benjamim; LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida. O currículo das escolas do campo no contexto da BNCC: as tensões políticas e epistemológicas. **Revista de Educação Popular,** Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 355–374, 2025. DOI: https://doi.org/10.14393/REP-2025-74257.

---

[1] Mestre em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Docente de Filosofia na Rede Estadual do Espírito Santo – ES, Brasil. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Mestre em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Técnico Pedagógico do PROETI – Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES – Brasil. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] Mestra em Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Supervisora Escolar Regional - Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES – Brasil. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[4] Mestrando em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[5] Mestrando em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[6] Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Pós-doutor pela Universidade Federal do Pará/Petrobras. Doutor em Biociências Nucleares pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Mestre em Oceanografia Biológica pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail