



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
PÓLO UNIVERSITÁRIO DO ACARÁ

AMANDA DE PAULA DAMASCENO

O DOCUMENTO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE ACARÁ: um estudo
acerca do conteúdo da educação do/no campo.

ACARÁ/PA
2026

AMANDA DE PAULA DAMASCENO

O DOCUMENTO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE ACARÁ: um estudo
acerca do conteúdo da educação do/no campo.

Trabalho de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, na Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus de Universitário de Abaetetuba, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce O. S. Ribeiro.

ACARÁ/PA
2026

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do
Pará**
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados
fornecidos pelo(a) autor(a)

D155d Damasceno, Amanda de Paula.

O Documento curricular do Município de Acará :
um estudo acerca do conteúdo da educação do/no
campo / Amanda de Paula Damasceno. — 2026.
26 f.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Joyce Otânia Seixas
Ribeiro Trabalho de Curso (Graduação) -
Universidade Federal do Pará, Campus Universitário
de Abaetetuba, Curso de Pedagogia, Abaetetuba,
2026.

1. Política Curricular. 2. Educação do Campo. 3.
Conteúdo Escolar. I. Título.

CDD 375


AMANDA DE PAULA DAMASCENO

O DOCUMENTO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE ACARÁ: um estudo acerca do conteúdo da educação do/no campo.


Trabalho de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, na Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus de Universitário de Abaetetuba, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce O. S. Ribeiro.

Data de aprovação: 29/01/2026
Conceito: Excelente

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 JOYCE OTÁNIA SEIXAS RIBEIRO
Data: 02/01/2026 14:51:46 -0300
Verifique em <https://validar.dig.gov.br>

Profa. Dra. Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Documento assinado digitalmente
 SANDRA KARINA BARBOSA MENDES
Data: 02/01/2026 14:41:58 -0300
Verifique em <https://validar.dig.gov.br>

Profa. Dra. Sandra Karina Barbosa Mendes

RESUMO

O presente artigo investiga a política curricular do município de Acará, Pará, e suas especificidades quanto a Educação do Campo. O problema central da pesquisa busca identificar se a proposta curricular municipal atende às necessidades e particularidades das escolas camponesas. O objetivo geral é refletir sobre o documento curricular atende às especificidades da escola do campo, enquanto os objetivos específicos refletem sobre a noção de currículo e escola do campo no currículo oficial, bem como analisar se a seleção de conteúdo atende as especificidades da escola do campo, e a visão dos professores sobre as especificidades do currículo para as escolas do campo. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Sacristán (2013), Arroyo (2004), Molina (2006) e Alves (2018). A abordagem de pesquisa é qualitativa, por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam na rede pública do município. Os resultados indicam que, para o DCMA a educação do campo precisa considerar os saberes e as identidades locais, para que seja rica e emancipatória. O currículo é considerado como elemento decisivo na seleção e ordenação dos conteúdos a ensinar, sempre a partir da realidade e da cultura do campo. Embora o DCMA preveja conhecimentos voltados à realidade amazônica e a identidade camponesa, a seleção de conteúdo é realizada de acordo com os componentes curriculares da tradição pedagógica e atende parcialmente as especificidades da escola do campo, na medida em que faltam conteúdos sobre essa realidade. A visão dos professores sobre o currículo oficial é a de o conteúdo para a escola do campo ainda precisa incluir conhecimentos sobre o território, a cultura, o meio ambiente e outros. Conclui que o DCMA precisa ser reestruturado incluindo uma proposta específica que considere a cultura, o trabalho e o território das comunidades do campo para garantir uma aprendizagem com real significado e para o reconhecimento de suas identidades.

Palavras-chave: Política curricular; Educação do campo; Conteúdo escolar.

Abstract

This article investigates the curriculum policy of the municipality of Acará, Pará, and its specificities regarding Rural Education. The central research problem seeks to identify whether the municipal curriculum proposal meets the needs and particularities of rural schools. The general objective is to reflect on whether the curriculum document meets the specificities of rural schools, while the specific objectives reflect on the notion of curriculum and rural school in the official curriculum, as well as analyze whether the selection of content meets the specificities of rural schools, and the teachers' views on the specificities of the curriculum for rural schools. The theoretical framework is based on authors such as Sacristán (2013), Arroyo (2004), Molina (2006), and Alves (2018). The research approach is qualitative, through document analysis and semi-structured interviews with teachers working in the municipality's public school system. The results indicate that, for the DCMA (Municipal Curriculum Guidelines for Rural Education), rural education needs to consider local knowledge and identities in order to be rich and emancipatory. The curriculum is considered a decisive element in the selection and ordering of the content to be taught, always based on the reality and culture of the countryside. Although the DCMA (Curriculum Guidelines for Rural Areas) foresees knowledge focused on the Amazonian reality and peasant identity, the selection of content is carried out according to the curricular components of the pedagogical tradition

and only partially meets the specificities of rural schools, insofar as it lacks content about this reality. The teachers' view of the official curriculum is that the content for rural schools still needs to include knowledge about the territory, culture, environment, and others. I conclude that the DCMA needs to be restructured, including a specific proposal that considers the culture, work, and territory of rural communities to guarantee learning with real meaning and for the recognition of their identities.

Keywords: Curriculum policy; rural education; School contente.

1. Introdução

Realizei minha escolarização em escolas urbanas, porém, moro no campo do município do Acará há mais de 10 anos, ao entrar para uma família ao qual o sogro nasceu e foi criado no campo, graduou-se em Pedagogia, e é professor de escolas do campo há mais de 30 anos. Nessa convivência, ouço relatos das dificuldades por ele enfrentadas relativas ao ensino, pois considera que este não atende a realidade do campo. Até aqui pensei que seria algo normal, pois leigo sobre questões curriculares, bem como outros documentos que norteiam a educação.

Hoje, tenho um filho que estuda em uma escola do campo e sei das dificuldades educacionais que ele enfrenta, seja na questão de estrutura da escola, seja sobre o conteúdo, a alfabetização etc. São muitos fatores que influenciam a educação de uma criança que nasceu e está sendo criada no campo. Mesmo hoje, com a tecnologia para auxiliar, o ensino e a aprendizagem não são processados com a mesma qualidade. Vendo as dificuldades que meu filho enfrenta e como futura pedagoga, busco por meio desta pesquisa entender a política curricular local para a escola do campo.

Hoje sei que o currículo para as escolas do campo deveria ter especificidades, porém, não é o que de fato ocorre, pois até o presente momento, há uma política curricular de cunho geral, para atender tanto as escolas urbanas quanto as do campo.

De acordo com o DCMA (2022, p. 275)

A educação do/no campo é uma proposta abrangente que visa à formação de mulheres e homens do campo, valorizando o espaço, tempo e modelo de currículo, capaz de mobilizar as atividades campesinas a toda a família, bem como as estratégias para o desenvolvimento sustentável. Seu objetivo central é uma maior integração social, cultural e econômica, e difundir conhecimentos.

A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais para a sua implementação. De acordo com Molina (2004, p.23) “Outros problemas enfrentados pelas escolas do campo também dizem respeito à teoria educacional e pedagógica, capazes de orientar a prática educativa e a forma como essa prática se desenvolve”. Apesar vários problemas com as escolas do campo em nosso país, entre esses o analfabetismo, o acesso e a permanência na escola, a distância entre a escola e a casa, ou entre a escola e o local de trabalho, falta de transporte, falta de escolas públicas para atender toda população, estradas

mal pavimentadas ou até sem iluminação elétrica. Diante de tal argumento, anuncio o meu problema de pesquisa: o Documento Curricular do Município de Acará\DCMA atende as especificidades das escolas do campo?

O objetivo geral de pesquisa é refletir sobre as especificidades das escolas do campo no Documento Curricular do Município do Acará. Os específicos são: refletir sobre a noção de currículo e escola do campo no Documento Curricular Municipal do Acará; analisar se a seleção de conteúdo atende as especificidades da escola do campo; conhecer a visão dos professores sobre as especificidades do currículo para as escolas do campo.

A educação do campo, nas últimas décadas, tem sido motivo de investigações por parte da academia, o que é fruto das reivindicações e dos interesses dos movimentos sociais. Assim, visando produzir informações sobre o problema anunciado, esta pesquisa se aproxima da abordagem qualitativa de pesquisa. A pesquisa qualitativa, no entendimento de Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” Para entender sobre a currículo oficial, seleção de conteúdos específicos para escolarização de sujeitos do campo, farei análise documental e entrevistas.

A análise documental é, conforme expressa Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. É ampla a definição do que se entende por documentos, incluindo-se dentre eles, leis, fotos, vídeos, livros, jornais etc. Dessa forma, a análise documental pode ser desenvolvida a partir de várias fontes e de diferentes documentos, não somente o texto escrito.

Conforme Godoy (1995), a análise de documentos pode representar um olhar inovador, pois apresenta o estudo de determinado tema com base nos dados registrados nos documentos, permitindo, ao pesquisador, imprimir uma postura analítica, abrindo espaço para interpretações ainda não realizadas. Aqui, documentos são considerados construção social, e importante fonte de dados qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial, para conhecer e entender como agir, pensar e propor mudança de forma significativa o conteúdo para a educação do campo.

A política curricular se expressa em diversos elementos, e para esse estudo, selecionei o Documento Curricular do Município do Acará-Educação Infantil e Ensino Fundamental, procedendo a uma reflexão inicial sobre o conteúdo do 5º ano do Ensino Fundamental. A decisão pelo 5º ano foi devido ao grande quantitativo de conteúdo para a educação infantil e fundamental, e por ser na maioria das vezes, até o 5º em que os alunos estudam na área do campo, a partir disso os mesmos tem que se deslocar para a área urbana.

Além da análise documental, realizei entrevistas semiestruturadas, um diálogo aberto e flexível intencionando coletar dados sobre o objeto pesquisado (Ludke; André, 1989), na qual o pesquisador organiza um conjunto de itens (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. O roteiro é uma lista dos tópicos que o entrevistador segue durante a entrevista, o que permite sequência e flexibilidade ao propor as questões, originando certa variedade de respostas ou até mesmo outras questões. Alguns instrumentos (acessórios) foram necessários, como gravador (celular), bloco para anotações e outros, de modo a facilitar a coleta de dados.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 02 professores homens que atuam na rede pública da educação da cidade de Acará, aos quais foram dados nomes fictícios. O primeiro é o professor Leonardo dos Santos, de 39 anos, que vive em união estável, com 2 filhos homens, católico, e é graduado em Pedagogia pelo Instituto Federal do Pará (IFPA), e é graduando em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA); possui especialização em psicopedagogia com ênfase em educação especial, Gestão e Orientação do Trabalho Pedagógico pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM).

Sua trajetória profissional no magistério soma 18 anos de experiência, iniciada em 2007 na sua cidade natal. A partir de 2019, passou a desempenhar a função de orientador pedagógico na rede pública municipal do Acará com carga horária de 200 horas. Desde o ano de 2014, compõe o corpo docente da rede municipal de São Francisco do Pará, atuando como professor com uma carga horária de 100 horas. O envio do questionário, ocorreu pelo aplicativo de mensagem *WhatsApp*, de modo que o primeiro contato para falar a respeito do que se tratava o questionário, iniciou no dia 26 de agosto de 2025, às 18:28min; após a conversa o professor solicitou o roteiro,

que foi enviado no dia 27 de agosto; porém, devido sua rotina extensa de trabalho o professor me reenviou com os dados após uma semana, no decorrer do tempo após receber ainda precisei de dados sobre a carreira profissional e pessoal do professor e com isso a conversa acabou estendendo-se até o dia 08 de setembro de 2025, às 21:45min.

O outro entrevistado foi o professor João Campos, de 63 anos, casado, possui 2 filhos homens e 1 mulher, católico. É graduado em Pedagogia na Universidade Vale do Acaraú. Tem uma trajetória profissional que soma 31 anos de experiência, iniciada em 1995 como professor temporário; a partir de 2005 passou a ser concursado, estando ativo, com carga horária de 200 horas, trabalhando no diurno. Definimos a realização da entrevista na residência do senhor João, que iniciou no dia 10 de setembro de 2025, das 11:29min e se estendeu até às 11:43min¹. O entrevistado autorizou a gravar as respostas. Após a coleta das informações transcrevi as respostas no *Word*, redobrando o cuidado para assegurar a fidelidade e a clareza das informações obtidas.

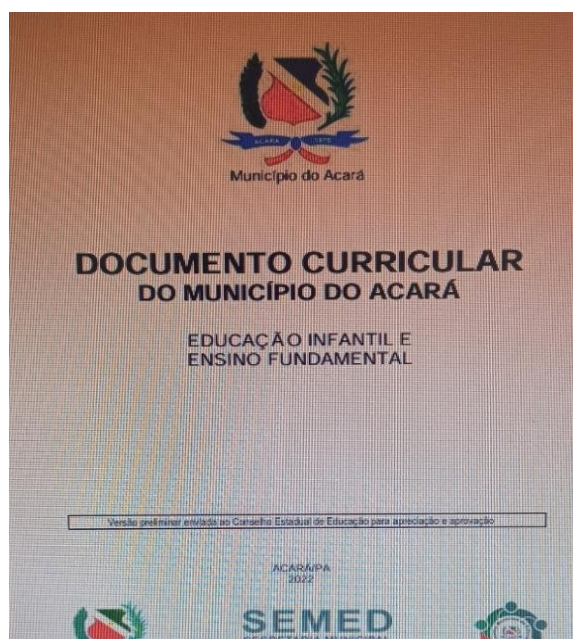
O artigo está dividido em 4 seções: a seção 2 descreve e faz uma síntese sobre o que é, e como está organizado o Documento Curricular do Município do Acará, destacando as noções sobre educação do campo e currículo. Na seção 3, abordo sobre os conteúdos selecionados para as escolas do campo, e destaco como uma seleção geral e urbana. Na seção 4 apresento os relatos dos professores sobre como veem o currículo para a escola do campo. Na seção 5 apresento análises das entrevistas. Em seguida, faço as considerações finais, destacando resultados, a relevância e as contribuições desse estudo, finalizando assim com as referências.

2. O Documento Curricular do Município do Acará

Iniciarei com uma breve descrição do Documento Curricular do Acará, para refletir relacionando-o a escola do campo

¹ Em virtude do tempo do entrevistado, o mesmo optou por fazer em seu horário de almoço, anteriormente à entrevista ele já havia solicitado o roteiro, para que na hora seja feita apenas um bate e volta, por isso, o curto tempo.

Imagem 1 - Capa Documento Curricular do Município do Acará.



Fonte Damasceno, 2025.

O Documento Curricular do Município de Acará - DCMA é um documento oficial que orienta o currículo escolar aplicado nas escolas municipais de Acará, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e contém uma matriz curricular detalhada com as áreas de conhecimento, componentes curriculares, carga horária e especificações pedagógicas para cada etapa de ensino.

O DCMA foi elaborado pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Acará - SEMED, coordenado por Anderson Magno Pires Castro, responsável por organizar uma equipe composta por 9 coordenadores para cada etapa e modalidade específica do currículo, 7 integrantes da equipe técnica e pedagógica. O DCMA foi elaborado em dois momentos: a primeira entre 2019-2020, e a segunda entre 2021-2022. Possui 430 páginas, com 5 tópicos e seus subitens.

Sobre educação do campo o Documento Curricular do Município do Acará nos diz que:

Segundo as Orientações Curriculares para Educação Infantil do Campo, importa que as crianças do campo tenham seus saberes, cotidianos e identidades afirmadas, e não mais sejam estereotipadas e inferiorizadas. Outrossim, a esperança que este documento fomenta alinha-se em prol da legitimação da inclusão, por uma educação que desde as primeiras fases da infância se faça emancipatória, crítica, afetiva. Que a educação aqui proposta fomente a felicidade, a mitopoética, a fantasia, a brincadeira, a curiosidade e

as descobertas, as quais, nos contextos das matas, dos rios ou das roças, permitem às crianças do Campo criar e recriar a realidade (2022, p. 32).

Assim, o DCMA segue as Orientações Curriculares para Educação Infantil do Campo, destacando seus saberes, identidades, negando sua inferiorização, objetivando fomentar uma educação do campo rica e emancipatória.

A educação do campo conta hoje com o amparo legal conforme art. 28 da LDB (Lei n. 9.394/96). Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Embora esteja nas leis os direitos das crianças do campo na prática não há tantas garantias, tendo como experiência de campo, algo que nos deixa um tanto quanto preocupados com o futuro de nossos filhos e a grande falta de mais escolas de qualidade para que as crianças comecem e terminem a escola básica, pois, geralmente nas cidades pequenas como no Acará, há somente uma escola que oferta o ensino médio no campo, forçando o deslocamento, migrando jovens para a área urbana, com todas as dificuldades e a falta de infraestrutura dos ônibus escolares, que são precarizados e sem fiscalização interna durante o percurso. De acordo com o DCMA:

Para a Modalidade de Educação do Campo, em especial classes multietapas/multisseriadas, na qual os estudantes encontram-se enturmados, destaca-se que a prática pedagógica diária do professor (a) destas turmas, deverá contemplar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados as habilidades do organizador curricular referente ao ano de escolarização ou nível de aprendizagem de cada estudante, oportunizando atividades interdisciplinares (2022, p. 380-381).

Assim, a legislação assegura os direitos educacionais dos povos do campo, embora, muitas vezes não realizados na prática nas escolas do campo.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 14),

[...] a educação é um processo de humanização com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório. A partir disso, surge a discussão sobre currículo, como uma necessidade de transmitir conhecimentos para a geração seguinte. Tendo isso como pautas

emergentes, é exigida uma reflexão sobre o significado da educação e da escola na sociedade atual.

A educação introduz os indivíduos no chamado processo civilizatório, ou seja, nos conhecimentos, valores, normas, linguagens e práticas construídos historicamente pela sociedade, é por meio da educação que o ser humano se torna sujeito social e histórico. Em virtude disso, é importante afirmar que o currículo não é neutro, ao discutir o currículo como meio de transmissão de conhecimentos entre gerações, Silva chama atenção para o fato de que não se transmite “qualquer” conhecimento. O currículo seleciona saberes, valores e visões de mundo, refletindo interesses sociais, culturais e políticos. Por isso, ele defende a necessidade de uma reflexão crítica sobre a educação e a escola na sociedade atual, pois o currículo pode tanto, reforçar desigualdades e hegemonias, quanto contribuir para uma formação crítica e emancipadora.

“As opções tomadas na regulação e no controle do currículo delimitam os espaços de liberdade atribuídos aos diversos agentes e instâncias que intervêm na sua configuração” (Sacristán, 2000, p. 111). Para a Educação do Campo, essa centralização representa um obstáculo à construção de projetos pedagógicos próprios, comprometidos com a realidade local e com a participação da comunidade.

De acordo com Silva (2010, p. 14-15)

[...] o currículo só é foco de estudo e discussão a partir da década de 1920, para compreender como aluno aprende e como deve funcionar a administração escolar (grade curricular, horários...). Assim, a concepção técnica de currículo tem suas origens no passado recente e nas teorias pedagógicas hegemônicas.

Por vivermos em uma sociedade com intensas mudanças, com o passar do tempo a dinâmica do trabalho, a maneira como as pessoas interagem e a vida cotidiana mudaram o modo de ver e interagir com o mundo. Por isso, hoje, definir o que vem a ser o currículo é uma difícil tarefa, pois não há uma única definição, haja vista que a noção de currículo depende muito do contexto.

Porém, Sacristán (2013, p.16-17) afirma que:

[...] o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. [...] o conceito de currículo e a utilização que fazemos dele está relacionado a ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto

pela ação de ensinar. O currículo tem papel decisivo na seleção e ordenação dos conteúdos a ensinar.

O alvo das teorias críticas é a compreensão dos interesses que estão postos na elaboração de um determinado currículo que se constitui como instrumento de controle, e não a dimensão técnica. Discutir currículo é incorporar a dimensão da cultura sem prejuízos de uma dimensão política (todos tem um papel na sociedade; a escola muda a vida dos alunos), permitindo ao sujeito se ver e enxergar o outro. Por isso, o currículo precisa se dar conta dos fenômenos contemporâneos: o mundo do trabalho, a vida moderna, o desenvolvimento tecnológico, as redes sociais, as atividades desportivas e corporais. Outra necessidade é pensar em um currículo que favoreça a interação e o protagonismo entre quem ensina e quem aprende, o que significa que a escola contribui para que o aluno estabeleça um encontro entre a sua biografia (vida) e a história.

Os alunos e alunas são crianças do campo que vivenciam rotinas diversificadas, coerentes com as práticas de trabalhos de seus pais ou responsáveis, a saber: as crenças nas coisas do mato, das águas, dos ares, as diferentes variações linguísticas e outros aspectos da linguagem que cooperam para seus modos de ser no lugar em que vivem. Como todas as crianças, a criança do campo brinca, imagina e fantasia, sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma.

A criança do campo faz arte, faz estripulias e peraltices, sofre e se alegra; constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo; constrói amizades, compartilha com outras crianças segredos e regras; brinca de faz-de-conta, pula, corre, fala e narra suas experiências, conta com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo. Todas as crianças, são sujeitos de direitos. Elas têm garantido o direito de frequentar creches e pré-escolas com qualidade, direito a educação infantil no campo, oferecida perto de sua casa, na sua comunidade. Para selecionar conteúdo é necessário ter em mente o quê e para quem.

3. Os conteúdos prescritos para as escolas do campo no DCMA

O debate sobre a política curricular do Brasil inicia em 1988. Conforme Macedo (2015, p. 892-893), “[...] o debate sobre uma base nacional no Brasil remonta à

Constituição de 1988 e passou por marcos como a LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O movimento atual é impulsionado pelo plano nacional de Educação (PNE), que utiliza a estratégia de definir direitos e objetivos de aprendizagem”. Desse modo, a política curricular se refere ao conjunto de leis, regulamentações, propostas e práticas que determinam o que deve ser ensinado nas escolas. Ela abrange a seleção, organização e avaliação de saberes, conteúdos e realidades de aprendizagem, estabelecendo os objetivos e as diretrizes para a educação.

Para Macedo (2015, p. 895), na política curricular nacional “[...] os problemas se tornam mais agudos, apenas contornáveis pela exclusão da diferença”. Outro fator adicional é a ideia de “direitos universais” por meio do qual a BNCC busca como um comum universal, o que também acentua a exclusão dos sujeitos, entre os quais os do campo. A autora argumenta que o desejo de controle do conhecimento a ser transmitido, produz a compreensão normativa de currículo, favorecendo uma articulação para além da oposição entre público e privado, ou entre direitos de aprendizagem e a oferta de uma base, que acaba sendo um teto, um mínimo de conhecimentos, o que considera excludente.

O DCMA integra a política curricular do município do Acará, que determina como deve ser o currículo do campo ou de qualquer outra área, está alinhado ao disposto na BNCC e no DCE do governo do estado do Pará. Em uma análise sobre o conteúdo selecionado no DCMA, especialmente os saberes, relacionados a realidade do campo, destaco que o documento em estudo afirma que se destinam as crianças, para que não sejam estereotipadas, inferiorizadas, mas, sim, incluídas de modo crítico, no espaço das matas, dos rios ou das roças, permitindo a criação, a recriação da realidade e de suas identidades.

O discurso do DCMA é de que a escola poderia promover a ascensão social de seus cidadãos, dando condições para competir no mercado de trabalho, mas para isso os estudantes precisam de competências. Assim, documento curricular municipal está organizado em eixos e subeixos, mas, mesmo havendo vários, aqui destacarei apenas os que ainda incluem temas relativos à educação do campo. Considerei algumas áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, como Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, História, Geografia, Ciências, Matemática e Ensino Religioso, e o conteúdo para o 5º ano do Ensino Fundamental.

A área de conhecimento: Linguagens é composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Educação Física e Arte. O campo de Língua Portuguesa, no “Eixo: Valores à Vida Social; Subeixo: 1. A família, a escola e a comunidade na construção de valores sociais; Eixo: Cultura e Identidade; Subeixo: 1. Memória, tradição e diversidade cultura (DCMA, 2022, p. 154)”. No “Eixo: Cultura e Identidade com o Subeixo: 1. O multiculturalismo e suas interfaces com as linguagens” (DCMA, 2022, p. 225) que visa trabalhar no campo, a cultura do povo campesino.

Em uma análise do componente curricular de Educação Física para o 5º ano, em uma conversa paralela com senhor João Campo (2026) para saber se havia profissional para ministrar tal disciplina, este confirmou que “não haveria profissional para isso, e que ele mesmo ministrava esse componente curricular, aplicando trabalhos para obtenção de nota no sistema”.

No componente curricular Arte, o DCMA (2022) prescreve no “Eixo: Linguagem e suas Formas Comunicativas, há o Subeixo: 1. O letramento como processo de desenvolvimento comunicacional” (p. 245), que através de seus objetos locais busca expressar a arte comunicativa.

A área de conhecimento Ciências humanas é composta pelos componentes curriculares de História e Geografia. De acordo com o campo de História do DCMA (2022) no “Eixo: Espaço/Tempo e suas Transformações, há o Subeixo: 1. Diversidade e organização populacional amazônica. No Eixo: Cultura e Identidade, há o Subeixo: 1. A identidade cultural dos grupos sociais amazônicos” (p. 278), ambos podem e devem trabalhar o campo como espaço de cultura e identidade.

O campo de Geografia, de acordo com o DCMA (2022):

Eixo: ESPAÇO/TEMPO E SUAS TRANSFORMAÇÕES com o Subeixo: 1. Trabalho, tecnologias e a transformação do espaço e da paisagem; o Eixo: LINGUAGEM E SUAS FORMAS COMUNICATIVAS com o Subeixo: 1. A linguagem cartográfica como produção humana em diferentes tempos e espaços; O Eixo: VALORES À VIDA SOCIAL e o Subeixo: 1. Participação social como garantia de direitos, desenvolvimento e sustentabilidade; e o Eixo: CULTURA E IDENTIDADE com o Subeixo: 1. Identidade, espaço e cultura em diferentes situações históricas e geográficas (p. 293, 294).

A área de conhecimento: Ciências da natureza é composta pelo componente curricular de Ciências. O Campo de Ciências segundo o DCMA (2022):

Eixo: ESPAÇO/TEMPO E SUAS TRANSFORMAÇÕES, trabalha no subeixo: 2. Ser humano, ambiente e Saúde, 3. Terra e universo; no Eixo: LINGUAGEM E SUAS FORMAS COMUNICATIVAS 1. Educação, Ciência, Tecnologia e comunicação a serviço da vida; o eixo: VALORES À VIDA SOCIAL 1. Sustentabilidade e recursos naturais; e o Eixo: CULTURA E IDENTIDADE 1. Espécies amazônicas e seu aproveitamento na saúde e na economia, 2. Conhecimentos tradicionais e ambiente amazônico (p. 321, 322).

Ao incluir eixos como "Espécies amazônicas" e "Conhecimentos tradicionais", o currículo reconhece o saber do camponês, do indígena e do ribeirinho como conhecimento científico válido, isso combate o apagamento cultural que muitas vezes ocorre em currículos urbanos padronizados.

Sacristán (2000), afirma que o currículo prescrito é resultado de decisões político-administrativas que definem conteúdos mínimos e orientações gerais para todo o sistema educacional. Esse modelo tende a padronizar o ensino, dificultando o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e territoriais, como aquelas presentes no contexto da Educação do Campo. Ainda de acordo com Sacristán (2000, p. 108):

A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma.

Nas citações diretas e indiretas vemos temas que são próprios para a educação do campo, eles devem e seriam suficientes para a educação do campo, porém, há uma lacuna enorme entre estar no documento e ser posto em prática, entra o questionamento de o porquê não estar sendo repassado para os alunos? De acordo com as entrevistas, os professores nos relataram que falta qualificação para o professor atuar no campo.

Assim afirma o professor Leonardo (2025):

Sim. É fundamental a educação continuada para o aprimoramento do conhecimento, pois as mudanças na educação são constantes e essa formação continuada proporcionará o acompanhamento dessas mudanças, contribuindo para a aplicação de novas práticas.

De acordo com o senhor João (2025):

Sim, com certeza. Seria ótimo, né? Porque é a gente que atua no campo e às vezes a gente não tem essa formação específica. A gente acaba indo buscar, né? Sabe que hoje a gente busca através de pesquisas, mas seria ótimo, né? Ter formação específica para os professores, voltada para os professores do campo.

Qualificações essas que vem ensinar e mostrar que o professor deve ter autonomia na sua sala de aula, que podem e devem abrir espaço e tempo para ensinar o saber do campo, como trabalhar no campo e que recursos pode utilizar para com seus alunos.

Na área de conhecimento de Matemática temos o componente curricular de Matemática, e o DCMA (2022) prescreve:

Eixo: ESPAÇO/TEMPO E SUAS TRANSFORMAÇÕES, no Subeixo: 1. A Matemática para compreensão do espaço/tempo nas transformações da sociedade; o Eixo: VALORES À VIDA SOCIAL, o Subeixo: 1. O diálogo da Matemática com a vida social e o Eixo: CULTURA E IDENTIDADE com o subeixo: 1. Os saberes e as práticas matemáticas em diferentes grupos sociais (p.347, 348).

E por último, a área de conhecimento Ensino Religioso, cujo componente curricular é o Ensino Religioso que prescreve o conteúdo:

Eixo: VALORES À VIDA SOCIAL com o Subeixo: 1. Direitos humanos; 2. Diálogo e respeito entre religiões; e o Eixo: CULTURA E IDENTIDADE com o Subeixo: 1. Manifestações da religiosidade popular, 2. Novas religiosidades e espiritualidades (DCMA, 2022, p. 365).

De acordo com o DCMA (2022), para assegurar um calendário escolar diferenciado de acordo com as diversas realidades existentes no campo, incorpora componentes curriculares que valorizem:

- O tempo e o espaço amazônicos, a constituição dos modos de vida das populações tradicionais; a diversidade da religiosidade; a (re) afirmação da cultura, da herança social, dos saberes local e identidade dos sujeitos e dos movimentos sociais no campo;
- As temáticas relativas ao papel da mulher, sua participação na produção e na comunidade etc.
- A memória do trabalho da mulher e do negro no campo;
- O resgate da memória, da história oral, das lendas e mitos que conferem identidade à Amazônia e suas populações;
- As orientações sobre a estrutura e desenvolvimento das organizações no meio rural, gestão de empreendimento rurais solidários;
- A contemplação de conhecimentos sobre a saúde, nutrição e segurança do trabalho no campo;
- As tecnologias sociais e produtivas no campo;
- A educação ambiental como componente formativo indispensável;
- A formação integral dos sujeitos do campo;
- A incorporação de práticas agrícolas (DCMA, 2022, p. 380).

Embora no DCMA há vários temas e conteúdos geradores para a educação do campo, ainda sim falta conteúdos próprios para o Campo, como os saberes tradicionais, o artesanato, a medicina da floresta, as festividades do campo, o extrativismo, a produção de farinha, o manejo de açaí, a histórias das comunidades, o esporte cultural, campeonatos esportivos entre comunidades, o brincar de forma lúdica na floresta, entre outros assuntos.

O currículo oficial do município do Acará determina conteúdo para ser aplicado na escola do campo, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o aprendizado dos sujeitos durante sua escolarização. No entanto, sobre o currículo para a educação do campo, as instâncias governamentais são negligentes. A partir do momento em que um determinado município tem mais de 90% de Escolas localizada na área do campo, e mesmo assim, aprova um DCMA quase que totalmente voltado para área Urbana, a meu ver, isso é negligência.

De acordo com os dados do sit Qedu (2025) “O Município de Acará tem 145 Escola no geral, sendo 3 estaduais e 142 municipais, desse quantitativo, 134, estão na área rural e 11 na área Urbana” o próprio DCMA (2022) afirma que o “[...] currículo elaborado com base na Base Nacional Comum é pensado para o ensino regular, seriado, urbano” (p.367).

Sobre a seleção de conteúdo, Fernandes (2010) argumenta que:

[...] é fundamental que se tenha consciência das escolhas que fazemos ao selecionar os conteúdos do ensino. Isolados, os conteúdos não são mágicos: eles dependem de todo um arranjo que envolve metodologia, relação aluno professor, utilização do espaço, condições materiais, enfim, os vários fatores que fazem a mágica funcionar (p. 11).

Assim, a seleção de conteúdo vai muito além de meras escolhas para encher quadros, pois requer consciência de quem e para quem é, como destaca Fernandes (2010): “Não faz muito sentido pensar em conteúdo sem pensar em objetivo, são duas coisas que devem andar juntas” (p. 11).

De acordo com Alves (2018):

Quanto à construção dos currículos que norteiam a educação do campo, afirmamos, com pesar, que há negligências dos sistemas governamentais responsáveis, uma vez que, em grande parte das realidades pesquisadas, não foi registrada a existência de um currículo construído para adversidade do campo, sendo estes currículos quase integralmente cópias dos currículos aplicados em escolas urbanas (p.70).

Em uma análise minuciosa a respeito do DCMA (2022) e o DCE (2019) da SEDUC-Pará, pude constatar que os eixos e subeixos, são exatamente iguais, ou seja, os conteúdos para os setores como área do campo e área urbana, podem ser trabalhos de forma igualitária, observei que não foi adicionado alguns subeixos no DCMA (2022), como está no subeixo do DCE (2019). Embora algumas modificações no DCMA, ao elaborar um estudo e análise dos conteúdos dos documentos, mais de 50% do DCMA (2022) é “cópia” do DCE (2019), este fato é fundamentado na política de Regime de Colaboração prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Pará:

A BNCC determina que estados e municípios devem elaborar ou revisar seus currículos com base nas aprendizagens essenciais definidas nacionalmente. Para garantir a coerência, os estados (DCEPA) elaboraram documentos norteadores que servem de referência para os municípios (2020, p.10).

Um projeto de educação do campo, segundo Arroyo (2004), precisa incluir uma visão mais rica do conhecimento e da cultura. É preciso que as questões curriculares incorporem saberes do campo, que prepare alunos-alunas para a produção e o trabalho, para a emancipação, para a justiça, para a realização plena como ser humano. Neste sentido, o currículo oficial não pode separar o tempo da cultura e tempo do conhecimento.

Outro grande questionamento sobre o currículo é se este atende as demandas da sociedade como um todo, especialmente, considerando que todo currículo é feito na cultura, fruto da produção humana, daí porque alguns questionamentos são postos nessa discussão: quem seleciona os conteúdos? Para quê e para quem são selecionados? Para Alves (2018):

Sendo a educação do campo alimentada pelo currículo urbano, o acesso a saberes e a conhecimentos apenas da cultura urbana terminam, erroneamente, o posicionamento e a representação das identidades, perpetuando a reprodução de modelos ideológicos e capitalistas. Trabalhar com currículo escolar é verdadeiramente uma batalha, pois este ainda serve como validação de identidades definidas nas relações de poder (p. 73).

Há diversas formas de se elaborar um currículo, assim como cita Pinto *et al* (2025), sendo necessário orientar e organizar currículo contextualizado buscando integrar as realidades culturais, sociais e econômicas dos alunos, proporcionando o ensino relevante e significativo para alunos e alunas das escolas do campo.

Ainda de acordo com Pinto *et al*. (2025, p. 20714):

Existem diversos exemplos de práticas pedagógicas que incorporam os saberes locais e as tradições culturais nas escolas do campo. Um exemplo disso é a utilização de metodologias que valorizam a educação ambiental e os saberes tradicionais das comunidades rurais.

Para, Pinto *et al.* (2025), educação do campo não deve ser vista apenas como uma forma de instrução, mas como um meio de fortalecer as comunidades, preservando seus saberes e promovendo uma educação que reconheça e constitua a identidade local.

Há diversas formas de trabalhar o conteúdo na escola do campo e para o campo, por meio da adoção de práticas curriculares contextualizadas. Estas tem ganhado destaque como uma maneira de atender às especificidades das comunidades rurais e reconhecer as identidades locais. Vemos não se tratar apenas da inserção de conteúdos no DCMA, outros fatores também estão envolvidos, como a capacitação docente do campo, pois a mesma precisa que seja vinculada a realidade e a identidade do aluno/aluna que lá se encontra, para permitir que se identifiquem com o campo. Mas, para isso, é necessário que a escola esteja mais próxima da realidade na qual está inserida, para que possam dela participar efetivamente.

4. Relatos docentes sobre os conteúdos para a escola do campo

Das entrevistas com os docentes, é possível notar como veem o DCMA e a seleção de conteúdo para a escola do campo. O primeiro a ser entrevistado foi o Professor Leonardo, a primeira questão visa saber se a educação do campo se diferencia da educação urbana. Sua resposta foi:

Sim, pois são realidades diferentes, educação do campo deve proporcionar proposta pedagógica própria, baseada nos saberes do campo, valorizando os saberes tradicionais a Cultura e o modo de vida das comunidades camponesas (Leonardo, 2025).

Uma informação importante para saber que um dos principais desafios da Educação do Campo é as políticas públicas, assim relata pelo professor Leonardo (2025) informa que:

O que acontece atualmente são os tratamentos de políticas iguais na educação, no sentido de aplicar as mesmas políticas que são desenvolvidas na educação urbana, ou seja, um currículo voltado a educação do campo que

atenda às necessidades dos alunos nas comunidades campestres em que estão inseridos.

Sobre a relação que o currículo oficial tem com o campo, “Não considero, pois as propostas são gerais englobando escola urbana e campo, repito precisa de uma proposta específica que atenda de fato os anseios da escola do campo (Leonardo, 2025).

Ao ser questionado sobre os documentos que tratam da proposta curricular para as escolas do campo, disse que “A proposta curricular da escola está contida no projeto político pedagógico (PPP) da instituição, alinhada a Base Nacional Comum Curricular” (Leonardo, 2025).

Embora ele já tenha anos de carreira na educação, foi fundamental verificar se o currículo oficial favorece a aprendizagem dos alunos das escolas do campo, em resposta Leonardo (2025) disse que “Sim, no entanto seria mais atrativo para os estudantes propostas mais alinhadas ao contexto campestre, trazendo significado para essa aprendizagem”

Busquei entender de acordo com sua experiência de vida no campo, quais aspectos ele considera mais importantes para um currículo específico para campo, se é o conteúdo relacionado à realidade local, a valorização da cultura camponesa ou a relação entre ensino e práticas agrícolas/ambientais, de forma breve ele disse que “Um currículo que consegue dialogar com a realidade local do estudante, ele dialoga com uma série de aspectos que estão relacionados a este contexto do aluno, como cultura, trabalho, território e meio ambiente e outros” (Leonardo, 2025).

A seguir temos o diálogo com o professor João Campos, a saber se o currículo municipal atende as especificidades da escola do campo, o Professor João (2025) disse, “E é em parte né, não totalmente porque querendo ou não há uma diferença né do currículo do campo para o currículo da cidade então ele não atende totalmente”.

Sobre diferenciação entre a educação do campo e a educação urbana, o professor disse que:

Ela se diferencia muito pouco, porque em outras décadas a gente via que havia uma diferença muito grande entre a relação à educação do campo e à educação urbana. Hoje não, porque nós temos, graças a Deus, uma tecnologia que atende tanto na zona urbana quanto no campo. Então a diferença é muito pouca, eu considero assim muito pequena a diferença (João, 2025).

Embora saibamos que há diversos desafios para uma educação de qualidade busquei saber, quais os principais desafios da escola do campo para o professor, disse que:

Eu, particularmente, vejo assim que hoje na escola do campo, a gente trabalha, se fala muito em multiano, a gente se depara com essa situação. Então, o desafio maior hoje é o multiano, quando você tem que trabalhar vários anos, várias séries, na mesma turma. Então, isso, para mim, é uma dificuldade grande (João, 2025).

E sobre os documentos que tratam da proposta curricular da sua escola, disse que “o PPP, que é o projeto político-pedagógico e também participo das orientações do plano de ensino” (João, 2025). Embora já tenha anos de carreira, foi de suma importância verificar se em sua prática docente, ele nota que o currículo promove a aprendizagem dos alunos do campo, e em resposta disse que:

A gente, eu como educador, eu sinto que favorece, né? Eu continuo dizendo assim, em parte, não totalmente, porque como eu sempre falo, há sempre uma diferença entre o aluno, o docente da cidade, quanto o do campo. Então há essa diferença, então ele me ajuda sim em parte, não totalmente, mas ajuda sim (João, 2025).

Também busquei entender de acordo com sua experiência de vida no campo, quais aspectos ele considera mais importantes para um currículo específico para campo, se era os conteúdos relacionados à realidade local, valorização da cultura camponesa ou relação entre ensino e práticas agrícolas/ambientais.

Na verdade, todos eles são importantes porque eles, querendo ou não, eles falam a nossa realidade do campo, quando se fala no currículo do camponês, entendeu? Então, todos eles são de suma importância, para a formação da educação do campo. Se nós tivéssemos um currículo especificamente voltado para a educação do campo, como eu entendo o ribeirinho, os quilombolas, os camponeses, seria ótimo para trabalhar especificamente (João, 2025).

5. Análises das entrevistas.

O professor Leonardo considera que educação do campo e da cidade são diferentes, por se realizarem em espaços diferentes. Logo, a educação do campo deve contar com proposta pedagógica própria, baseada na cultura do campo, considerando os saberes tradicionais e seu modo de vida. Afirmo, ainda, que o currículo oficial é geral, atende escola da cidade e do campo, não atendendo suas especificidades. Para

ele, a proposta curricular da escola está prescrita no PPP, que está alinhado a Base Nacional Comum Curricular, para ter significado na vida do estudante do campo, o currículo precisa considerar o contexto campestre, território, trabalho, cultura, meio ambiente e outros.

Para o Professor João, o currículo oficial não atende totalmente as especificidades do campo, mesmo considerando que há poucas diferenças entre a educação do campo e da cidade. Para o Prof. João, o maior desafio curricular é a docência na modalidade multiano, ou à docência em várias séries em uma mesma turma, sobre os documentos curriculares, o Prof. João segue unicamente o PPP e atende as orientações sobre o plano de ensino, pois considera a necessidade de um currículo especificamente voltado para a educação do campo, para escolarizar o ribeirinho, quilombolas no campo. Para ele, o currículo da escola do campo é capaz de promover a aprendizagem dos alunos do campo.

Os parágrafos evidenciam que ambos os docentes reconhecem a importância de um currículo específico para a Educação do Campo, fundamentado na realidade e nos saberes das comunidades campestres, essa perspectiva dialoga com Caldart, ao defender que a Educação do Campo deve partir dos sujeitos do campo, de seus modos de vida, de seu trabalho e de sua relação com o território, superando propostas curriculares genéricas e descontextualizadas. Nesse sentido, a valorização da cultura, dos saberes tradicionais e da realidade local, apontada pelos professores, reafirma o caráter identitário e emancipatório do currículo do campo.

Ao mesmo tempo, a avaliação crítica do currículo vigente, que atende apenas parcialmente às necessidades locais, aproxima-se da reflexão de Sacristán, para quem o currículo não é neutro, mas resultado de escolhas políticas e culturais. A ausência de um currículo específico para a Educação do Campo revela limites de um currículo prescrito que pouco dialoga com as experiências concretas dos estudantes. Assim, as falas reforçam a necessidade de um currículo contextualizado, capaz de atribuir significado às aprendizagens e de reconhecer a diversidade dos sujeitos do campo.

Como o DCMA é praticamente cópia do DCE Pará, que também está alinhada a BNCC, as especificidades ficaram em segundo plano, isso se deve a centralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na organização dos currículos estaduais e municipais tem contribuído para processos de padronização que fragilizam a consideração das especificidades locais, especialmente no contexto da Educação do

Campo. No caso do DCMA, a forte aproximação com o DCE Pará, alinhado à BNCC, evidencia a secundarização das realidades ribeirinhas, quilombolas e camponesas. Conforme analisa Macedo, a BNCC atua como um mecanismo de regulação curricular ao definir previamente o que deve ser ensinado, uma vez que “opera como uma política de centralização curricular que reduz a possibilidade de construção de currículos contextualizados” (Macedo, 2017, p. 514).

Essa perspectiva dialoga com Sacristán, ao afirmar que o currículo não é neutro, mas resultado de escolhas políticas e culturais, sendo “uma construção social que expressa determinadas opções culturais, políticas e ideológicas” (Sacristán, 2000, p. 34). Para o autor, a distância entre o currículo prescrito e o currículo praticado é recorrente, pois “o currículo escrito raramente coincide com o currículo real desenvolvido nas salas de aula” (Sacristán, 2000, p. 101). No âmbito da Educação do Campo, esse descompasso se intensifica quando a BNCC orienta documentos curriculares homogêneos, comprometendo a atribuição de sentido às aprendizagens e a valorização dos modos de vida e saberes das comunidades camponesas.

No município de Acará (PA), o DCMA poderia incorporar conteúdo que valorizem as especificidades das comunidades do campo, ribeirinhas e quilombolas, tomando o território como referência pedagógica. Destacam-se a história e a memória das comunidades locais, os modos de vida e de trabalho vinculados à agricultura familiar, ao extrativismo e à pesca artesanal, os saberes tradicionais relacionados ao manejo da terra, das águas e da floresta, bem como as manifestações culturais e práticas de preservação ambiental. A inclusão desses conteúdos, articulados de forma interdisciplinar, contribuiria para um currículo mais contextualizado, capaz de atribuir sentido às aprendizagens e fortalecer a identidade dos sujeitos do campo de Acará.

Esses conteúdos ficaram de fora porque a BNCC, seguida pelo DCE Pará, adota uma concepção de currículo baseada na organização do conhecimento em competências, habilidades e estruturas disciplinares padronizadas, o que privilegia um conjunto de saberes considerados universais e legitimados pelo cânone escolar. Nessa lógica, o conhecimento escolar é tratado como algo previamente definido e hierarquizado, o que dificulta a inclusão de saberes territoriais, como aqueles relacionados ao trabalho, à cultura, à memória e aos modos de vida das comunidades do campo. A centralidade dessa concepção curricular produz um processo de homogeneização cultural, no qual conteúdos específicos das realidades ribeirinhas,

quilombolas e camponesas são marginalizados ou reduzidos a abordagens genéricas e transversais, impedindo que o currículo dialogue de forma efetiva com as experiências concretas dos estudantes.

Desse modo, não se trata apenas de ausência de conteúdos, mas de uma concepção de currículo que limita a produção de conhecimentos a partir dos territórios e dos sujeitos do campo.

Considerações finais

A pesquisa atingiu seu objetivo geral de refletir sobre a prescrição de conteúdo específicos para a escola do campo do DCMA, revelando um cenário de tensões entre a legislação e as tradições e saberes do campo. Embora, o Documento Curricular do Município de Acará (DCMA) preveja algumas temáticas voltadas ao território e cultura amazônica e camponesa, sua aplicação prática é comprometida pela falta de políticas educacionais de formação para a docência no campo, que garantam uma educação diferenciada.

Neste momento é correto afirmar que as escolas do campo do município de Acará encontram-se à mercê de um currículo geral e urbano, fazendo assim com que os docentes do campo tenham mais dificuldades em transmitir temas da realidade local, seus saberes tradicionais, sua história, modos de vida, o que dificultará o reconhecimento do território e identitário.

O currículo é percebido pelos docentes entrevistados como reprodutor modelos urbanos e gerais, o que o torna, muitas vezes, insignificante ou pouco atrativo para o estudante que vive no campo. Os relatos indicam que, embora existam orientações, elas não atendem totalmente aos anseios locais, evidenciando que a educação do campo ainda é tratada de forma similar à educação urbana, sem considerar plenamente a realidade geográfica e cultural.

Esse fato deixa ainda mais evidente que a tão sonhada a política curricular que visa o necessário reconhecimento da realidade do campo ainda é uma utopia em muitos lugares, até mesmo em um município cujo maior número de escolas é localizado na área do campo. A materialização de um currículo específico para o campo é impedida pela ausência de conteúdo específico, como os que tratam da história, do território e do meio ambiente, de suas tradições, dos saberes tradicionais,

do trabalho e modos de vida, suas crenças, suas interações, e como tudo isso constitui suas identidades. É impedida também pela falta de estrutura física adequada, pela ausência de materiais didáticos especificamente voltados para a realidade camponesa, e uma necessidade urgente de formação continuada específica para os professores que atuam no campo, uma vez que muitos buscam conhecimentos por conta própria para adaptar conteúdos que não contemplam a realidade local. Porém, há práticas isoladas de currículo do campo contextualizado, que precisam ser visibilizadas e estimuladas.

A conclusão reforça a necessidade de uma proposta curricular que não seja apenas uma "cópia" da urbana, mas que cumpra o que determina a LDB 9394\1996, com conteúdo e calendários adequados às necessidades reais dos povos do campo. Devo destacar que o currículo só é percebido como uma reprodução de modelos urbanos e gerais, evidenciando a urgência de uma proposta específica que valorize a cultura, o trabalho e o território das comunidades do campo para garantir um aprendizado com real significado.

REFERÊNCIAS

ACARÁ (PA). **Documento Curricular do Município de Acará**. Prefeitura Municipal de Acará, secretaria Municipal de Educação, 2022.

ALVES, Maria Luiza de Borba. **Educação do campo, valorização da cultura e Construção da Identidade do Homem do Campo**: análise curricular em duas escolas públicas rurais de Araguari-MG. 2018. Dissertação (Mestre em Educação Básica) Universidade de Uberaba, 2019.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004

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

BRASIL. **I Conferência Nacional**: Por Uma Educação Básica do Campo. Texto Base. Luziânia/GO, 27 a 31 de julho de 1998.

DAMASCENO, Amanda de Paula. **Capa do Documento Curricular do Município de Acará**, 2022. Imagem 1.

FERNANDES, José Artur B. **A seleção de conteúdos: o professor e sua autonomia na construção do currículo**, São Carlos: EdUFSCar, 2010.

GODOY, Arilda. Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 26, n.2, 1995.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. (Série Educação a Distância).

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: controle, padronização e regulação do currículo. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 140, p. 507-524, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**, Brasília, DF: 2004.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará**. Belém: SEDUC, 2019.

PINTO, Vanderlei, P.; SILVA, Lucy, de D. P.; CRUZ, Ariadny, B.; SOUSA, Irineia, P.; SILVA, Assiria, C. S. **Currículos contextualizados para a Educação do Campo: um caminho para a valorização da identidade**. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 7, n. 4, 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁ-SILVA, Jakson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos.; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, Ano 1, n.1, Jul, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/o-que-e-educacao-do-campo>

<https://gedu.org.br/municipio/1500206-acara> acesso em: 22 dez. 2025, às 20:20min.