



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 20/12/2024

Aceito em: 19/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

Formação de professores nas escolas do campo na Transamazônica

Teacher Education in Rural Schools in the Transamazon Region

Formación de Profesores en Escuelas del Campo en la Transamazónica

Maria do Socorro Oliveira Moraes¹
Fabíola Aparecida F. Damacena²



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18959>

Resumo: Este artigo analisa as experiências dos Tempos Comunidade no curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Pará, na Faculdade de Etnodiversidade, Campus de Altamira, com o objetivo de compreender como as narrativas produzidas pelos discentes articulam saberes locais, desafios estruturais e a formação de professores por área de conhecimento. A pesquisa qualitativa fundamenta-se na análise de relatórios elaborados no contexto dos Tempos Comunidade, realizados nas escolas do campo no município de Anapu, Transamazônica, interior do Pará. Os resultados destacam o potencial dessa experiência formativa em promover uma educação contextualizada e inclusiva, fortalecendo a relação entre escola e comunidade. Conclui-se que tais práticas contribuem para a valorização da diversidade e o desenvolvimento sustentável em comunidades tradicionais do interior da Amazônia.

Palavras-chave: Educação do Campo. Tempo Comunidade. Comunidades Tradicionais. Pesquisa Narrativa.

Abstract: This article analyzes the experiences of the *Tempos Comunidade* (Community Times) in the Rural Education program at the Federal University of Pará, Faculty of Ethnodiversity, Altamira Campus. It aims to understand how the narratives produced by students articulate local knowledge, structural challenges, and teacher education based on areas of knowledge. This qualitative research is based on the analysis of reports produced in the context of the *Tempos Comunidade*. The results highlight the formative potential of this experience in promoting contextualized and inclusive education, strengthening the relationship between school and community. It is concluded that such practices contribute to the appreciation of diversity and the sustainable development of traditional communities in the interior of the Amazon region.

Keywords: Rural Education. Community Time. Traditional Communities. Narrative Inquiry.

¹ Universidade Federal do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1350816817726892>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2828-5703>. Contato: oliveirasocorro700@gmail.com

² Universidade Federal do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1442471964502111>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9552-0652>. Contato: fabiferreira@ufpa.br



Resumen: Este artículo analiza las experiencias de los Tiempos Comunidad en el curso de Educación del Campo de la Universidad Federal de Pará, en la Facultad de Etnodiversidad, Campus de Altamira, con el objetivo de comprender cómo las narrativas producidas por los estudiantes articulan saberes locales, desafíos estructurales y la formación de profesores por área de conocimiento. La investigación, de enfoque cualitativo, se fundamenta en el análisis de informes elaborados en el contexto de los Tiempos Comunidad. Los resultados destacan el potencial formativo de esta experiencia para promover una educación contextualizada e inclusiva, fortaleciendo la relación entre la escuela y la comunidad. Se concluye que tales prácticas contribuyen a la valorización de la diversidad y al desarrollo sostenible en comunidades tradicionales del interior de la Amazonía.

Palabras clave: Educación del Campo. Tiempo Comunidad. Comunidades Tradicionales. Investigación Narrativa.

1. INTRODUÇÃO

O Tempo Comunidade, enquanto prática pedagógica central no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará, na Faculdade de Etnodiversidade, Campus de Altamira, emerge como um espaço privilegiado para a articulação entre a formação docente por área de conhecimento, os saberes locais e a realidade das comunidades rurais amazônicas. Nesse contexto, os processos educativos não se configuram apenas como uma transmissão de conhecimentos, mas como encontros entre o vivido e o narrado, nos quais experiências individuais e coletivas ganham sentido por meio da reflexão e da ressignificação.

A pesquisa qualitativa apresentada neste artigo parte da análise de relatórios e devolutivas elaborados no contexto dos Tempos Comunidade. Tais documentos evidenciam como as vivências nas comunidades possibilitam uma formação situada, em diálogo com os desafios estruturais e pedagógicos do campo, articulando teoria e prática em contextos concretos. As experiências foram realizadas nas comunidades de Água Preta e na Escola Francisco Merêncio da Silva, situadas no interior do município de Gurupá, no estado do Pará.

Compreendemos o Tempo Comunidade como um espaço-tempo formativo em que a experiência vivida se transforma em narrativa, ressignificando o tempo cronológico a partir da memória e da subjetividade. Ao narrar suas vivências, os sujeitos refiguram o tempo, conectando suas trajetórias pessoais ao tempo histórico das comunidades rurais e ao tempo institucional do curso. As devolutivas e seminários de restituição configuram-se, assim, como práticas pedagógicas e sociais de rememoração, diálogo e projeção. (PAUL RICOEUR,1983)

Nesse processo, o tempo narrado assume um caráter ético e transformador. Ao refletirem coletivamente sobre suas experiências, os estudantes reafirmam seu compromisso com a construção de uma educação contextualizada, que valorize a



diversidade cultural e contribua para o fortalecimento da identidade e da sustentabilidade das comunidades do campo.

Este artigo está organizado da seguinte forma: na seção seguinte, apresentamos os objetivos e o percurso metodológico da pesquisa. Em seguida, discutimos os referenciais teóricos que fundamentam a análise. Depois, apresentamos e analisamos os resultados, a partir de trechos selecionados das narrativas dos estudantes. Por fim, nas considerações finais, refletimos sobre os principais achados e as contribuições do Tempo Comunidade na formação de professores no contexto da Educação do Campo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Refletir sobre a formação de professores no contexto da Educação do Campo exige, de nossa parte, o reconhecimento das especificidades territoriais, históricas e socioculturais dos sujeitos que vivem nas florestas, nas margens dos rios e nas comunidades rurais da Amazônia. Como nos provoca Roseli Caldart (2009), a Educação do Campo precisa ser uma proposta político-pedagógica enraizada nos territórios, sintonizada com os modos de vida e com as lutas por justiça social.

É nessa direção que entendemos o Tempo Comunidade, um tempo-espço de formação que estrutura o curso de Educação do Campo e atravessa a nossa forma de aprender, ensinar e pesquisar. Durante quatro meses, os estudantes retornam às suas comunidades de origem e desenvolvem investigações inspiradas por temas e perguntas construídas coletivamente no Tempo Universidade. São processos que se movem junto com a vida, com o cotidiano, com a terra e com as pessoas. Como afirmam Damacena e Lopes (2020), essas experiências fortalecem a aprendizagem situada e o vínculo entre formação docente e realidade.

Escolhemos a abordagem narrativa porque reconhecemos que há potência na escuta, no relato e no gesto de contar o que se viveu. Narrar é um gesto que atravessa o tempo: organiza, transforma e revela sentidos que não cabem na linearidade. Paul Ricoeur (1983) nos inspira a pensar a narrativa como uma forma de refiguração da experiência, permitindo compreender a si e ao outro no fluxo da existência. Clandinin e Connelly (2000) também nos lembram que, ao narrar, aprendemos a significar e a reconfigurar o vivido. Não somos neutros nesse processo, escrevemos a partir do lugar onde estamos e com quem caminhamos. Nosso olhar também é guiado pela noção de território.

Nosso olhar também é guiado pela noção de território. É na relação entre tempos, pessoas e modos de existência que o território ganha forma e sentido. Milton Santos (2000)



nos ajuda a perceber o território como espaço de encontros, de contradições, de afetos e de disputas. Mançano Fernandes (2005) reforça que o território é político e está diretamente ligado ao direito de viver com dignidade, de permanecer e de criar outras formas de existência nos campos, nas águas e nas florestas.

Benjamin (1994, p. 200) afirma que “a narrativa tece-se em meio à vida; não se pode separá-la da existência de quem narra”, destacando que contar histórias é também partilhar modos de existir, modos de sentir e modos de saber. Essa compreensão nos aproxima da proposta do Tempo Comunidade, em que a experiência é vivida, refletida e narrada como gesto pedagógico. Benjamin ainda diferencia a narrativa da informação, lembrando que “a informação tem valor apenas quando é nova; a narrativa, porém, é inesgotável, pois carrega em si o dom de ser contada de novo” (p. 203). Escolhemos, assim, a abordagem narrativa por reconhecer nela o movimento formador de escutar, reorganizar e dar sentido ao vivido, tanto individual quanto coletivamente. As narrativas dos Tempos Comunidade buscam romper com linearidade do relato e se abrem como partilhas, como presenças que voltam, se renovam e se multiplicam nos caminhos da formação docente.

Ailton Krenak (1992, p. 1) nos lembra que “o intelectual, na tradição indígena, tem uma responsabilidade permanente: estar no meio do seu povo e narrar a sua história”. Essa perspectiva ressoa com a prática pedagógica do Tempo Comunidade, pois reconhece o valor da experiência e da escuta como formas legítimas de produção de conhecimento. Narrar, nesse contexto, é estar com os outros, é ser parte de uma história que se entrelaça com a vida, com o lugar e com o tempo.

Concordamos com Krenak (1992, p. 3) ao afirmar a tradição como uma memória viva, que ela “está fincada em uma memória da antiguidade do mundo, quando nós nos fazemos parentes [...] da montanha que forma o vale onde estão nossas moradias, nossas vidas, nosso território”. Narrar a formação docente, portanto, é também narrar o território e seus vínculos afetivos, espirituais e políticos como um gesto de resistência e de pertença.

No que se refere aos estágios supervisionados e nossos percursos, reafirmamos a importância de compreender a prática como experiência crítica e formadora, como pertencimento ao nossos territórios. Compreendemos o estágio como um momento privilegiado de criação do saber pedagógico, muito além de um ritual burocrático, um momento de constituição da nossa identidade profissional de professoras. Valorizamos as vivências no território como parte do processo de aprendizagem na formação de professores e lembramos que o currículo não é neutro, nele, ocorrem disputas políticas e culturais, o que nos convida a olhar criticamente para as imposições e prescrições curriculares que muitas vezes desconsideram os saberes dos povos e comunidades tradicionais. Nosso



percurso nos mostrou que é no diálogo com a escola e com esses sujeitos do campo que podemos realizar transformações possíveis na e com escola (Moreira, 2009); (Pimenta, 2006).

Nessa direção, nos aproximamos das experiências vividas durante os Tempos Comunidade. Os relatos produzidos por uma de nós, ao longo de seu processo de formação inicial, são matéria viva deste artigo. São fragmentos de uma trajetória que se tece no encontro entre a universidade e a comunidade, os saberes do curso de Educação do Campo e as perguntas que nos atravessam no campo de pesquisa.

3. METODOLOGIA

Adotamos uma abordagem qualitativa de pesquisa, ancorada na metodologia narrativa, com o objetivo de interpretar experiências vividas no contexto dos Tempos Comunidade, componente curricular do curso de Educação do Campo. Nesse período, os estudantes retornam às suas comunidades para desenvolver pesquisas locais, guiados por roteiros e orientações construídas coletivamente durante o Tempo Universidade. Esse recorte temporal e espacial é um espaço formativo privilegiado, no qual a teoria articulamos a teoria e a prática em diálogo com os territórios de pertencimento.

Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa é especialmente adequada para compreender fenômenos sociais complexos, pois valoriza a subjetividade e o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

O campo da pesquisa se constituiu a partir das atividades realizadas durante o Tempo Comunidade, componente curricular do curso de Educação do Campo, com duração de quatro meses, que tem como finalidade a formação de professores-pesquisadores. Nesse período, os estudantes retornam às suas comunidades para desenvolver pesquisas locais, guiados por roteiros e orientações construídas coletivamente durante o Tempo Universidade. As atividades são acompanhadas por professores da Faculdade de Etnodiversidade, das diversas áreas do conhecimento, que realizam a orientação das pesquisas *in loco*, fortalecendo os vínculos entre universidade, território e prática docente. Esse recorte temporal e espacial caracteriza-se como um espaço formativo privilegiado, no qual a teoria se articula com a prática em diálogo com os territórios.

A base empírica da pesquisa é composta pelos relatórios produzidos por uma das autoras deste trabalho ao longo de seu processo de formação inicial como professora das escolas básicas do Campo. Esses documentos foram elaborados nos Tempos Comunidade I, II, III e IV, complementados pelos relatórios de estágio supervisionado. As produções



analisadas compreendem diagnósticos situacionais, registros de práticas pedagógicas e reflexões sobre o vínculo entre escola e comunidade. Também foi considerado o Seminário de Restituição, momento formativo coletivo em que os estudantes compartilham os caminhos percorridos e as aprendizagens construídas com as comunidades.

A narrativa, enquanto metodologia de investigação, possibilita a nossa reflexão sobre nossas experiências e como atribuímos significados a elas. Conforme Clandinin e Connelly (2000), a narrativa é uma forma de organizar o tempo e a experiência humana, conectando o vivido ao contexto histórico e social. No âmbito dos Tempos Comunidade, os relatos produzidos, descrevem e ressignificam nossas vivências nos territórios, aperfeiçoando nosso olhar crítico sobre os desafios enfrentados.

A fundamentação teórica se apoia na hermenêutica de Paul Ricoeur (1983), que explora a relação entre o tempo vivido, o tempo narrado e a memória. Para Ricoeur, narrar é um ato de "refigurar o tempo". Compreendemos nossas vivências como parte de um processo contínuo de formação e transformação. Essa perspectiva orientou a análise das narrativas, pois articulamos experiências individuais com os desafios estruturais e institucionais nas comunidades de Água Preta e na EMEIF Francisco Merêncio da Silva. Assim, as narrativas são ferramentas pedagógicas que conectam saberes locais, desafios educacionais e práticas contextualizadas, bem como, questionamento a cerca de nosso processo de formação.

Incorporamos também normativas legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e o Decreto nº 7.352/2010. Esses documentos propiciaram o embasamento teórico e normativo para discutir a relevância das práticas dos Tempos Comunidade no fortalecimento de uma educação contextualizada, inclusiva e sustentável. Reiteramos que a pesquisa narrativa no contexto dos Tempos Comunidade se alinha aos estudos de Paulo Freire (1996), que reconhece o diálogo como elemento central da construção do conhecimento.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Comunidade Água Preta: saberes, memórias e condições de vida

O Tempo Comunidade I nos levou até a comunidade Água Preta, localizada a cerca de 90 km da sede do município de Senador José Porfírio. O diagnóstico que realizamos ali foi mais do que um levantamento: foi um exercício de escuta, de aproximação e de



reconhecimento do território. Aprendemos a olhar com atenção os caminhos de chão batido, as casas de madeira, os saberes plantados nos roçados, o silêncio das estradas sem ônibus escolar, a potência que resiste mesmo onde o Estado muitas vezes não chega.

Visitamos várias casas. Em todas, ouvimos histórias sobre a luta para permanecer no campo. Uma senhora nos disse que não sabia se mandava o neto para a escola ou para o roçado, porque o transporte falhava e o menino ficava esperando sem saber se ia ou não. Ficamos em silêncio. Era mais que um dado. Era um dilema real (Relatório do TC I).

A Comunidade Água Preta, está localizada a aproximadamente 90 km do município de Senador José Porfírio, é composta por cerca de 50 famílias. Fundada na década de 1990, a comunidade reflete uma história de ocupação rural baseada em práticas agrícolas tradicionais e na valorização dos recursos naturais locais.

De acordo com Milton Santos (2000), a territorialidade da comunidade transcende a dimensão espacial, englobando significados culturais e sociais que fortalecem os laços entre seus moradores. Esse isolamento, entretanto, também impõe desafios estruturais que comprometem o desenvolvimento local e o acesso a serviços essenciais.

Segundo Fernandes (2000), a perspectiva de territorialidade é essencial para compreender o impacto das práticas educativas no contexto do campo. Concordamos com autor, que o território é espaço de relações sociais, culturais e políticas, com a natureza também e expressam formas de organização da vida, de resistência e de luta.

O acesso à educação é um dos principais desafios enfrentados pela comunidade. Os estudantes precisam se deslocar até a escola na comunidade vizinha do Bambu, muitas vezes em condições precárias devido a problemas frequentes com o transporte escolar. Essa situação contraria os preceitos da Constituição Federal de 1988, que garante a educação como um direito universal (Art. 205 e 206), e do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que enfatiza a necessidade de infraestrutura adequada para estudantes de áreas rurais. Essa barreira à escolarização impacta diretamente o desenvolvimento humano e social das novas gerações.

Quanto a saúde, a ausência de um posto de saúde na comunidade Água Preta é uma limitação significativa, obrigando os moradores a recorrerem às cidades vizinhas em emergências. Embora os remédios caseiros, como os preparados com mastruz, jervão e copaíba, desempenhem um papel importante na saúde local, a falta de atendimento médico contraria os princípios de universalidade e equidade garantidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), conforme estabelecido pela Lei Orgânica da Saúde (Lei nº 8.080/1990). A

vulnerabilidade é ainda agravada pela dificuldade de acesso às estradas e pela carência de transporte adequado.

Em relação a infraestrutura, a precariedade das estradas e a falta de transporte confiável reforçam o isolamento da comunidade. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018), a infraestrutura inadequada é um dos principais fatores que limitam o desenvolvimento de comunidades rurais, dificultando o acesso ao mercado e a serviços públicos. No caso da Água Preta, essa situação perpetua as desigualdades e compromete as possibilidades de integração regional. No entanto, as práticas e saberes locais, revelam que os saberes tradicionais são elementos centrais na identidade da comunidade, pois a utilização de ervas medicinais, como boldo, copaíba e casca de jatobá, demonstra o valor do conhecimento empírico compartilhado entre gerações. Essas práticas estão alinhadas às diretrizes da Convenção 169 da OIT, que defende a preservação dos saberes tradicionais como patrimônio cultural das comunidades rurais. Além disso, as práticas de agricultura de subsistência refletem a relação equilibrada entre os moradores e o meio ambiente. Essa abordagem está em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 15, que incentiva a conservação da biodiversidade e o uso sustentável dos recursos naturais.

A agricultura de subsistência é a principal fonte de sustento das famílias da comunidade. Combinada ao Bolsa Família, essa renda permite a manutenção do básico, embora não assegure estabilidade econômica. Segundo dados do IBGE (2019), comunidades rurais no Brasil enfrentam vulnerabilidade financeira, com 54% das famílias vivendo abaixo da linha da pobreza. Projetos como a usina de beneficiamento de arroz na comunidade Água Preta representam oportunidades para melhorar a renda e fortalecer a economia local.

Eventos comunitários, como aniversários e torneios de futebol, desempenham um papel vital na vida social. Esses momentos reforçam os laços entre os moradores, criando redes de apoio e um senso de pertencimento. Conforme Pierre Bourdieu (1986), essas redes podem ser entendidas como capital social, essencial para a sobrevivência e colaboração em comunidades tradicionais na Amazônia. Contudo, a ausência de lideranças religiosas ativas, evidenciada pela igreja abandonada, destaca a necessidade de revitalização dos espaços culturais e espirituais.

O diagnóstico da comunidade Água Preta revela uma população resiliente, que valoriza seus saberes tradicionais e mantém uma forte identidade comunitária. Contudo, os desafios estruturais relacionados à educação, saúde e infraestrutura limitam as possibilidades de desenvolvimento local. Para superar essas barreiras, é fundamental



investir em políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade de vida, com foco no fortalecimento da infraestrutura, apoio a projetos comunitários e integração regional.

4.2 Escola Francisco Merêncio: estrutura, cotidiano e gestão

Durante o Tempo Comunidade II, uma de nós realizou uma investigação sobre o cotidiano escolar da Escola Francisco Merêncio Dias da Silva, localizada na zona rural do município de Senador José Porfírio. Abaixo, destacamos um trecho do relatório de campo que descreve com riqueza de detalhes a realidade vivida pela comunidade escolar:

A escola Francisco Merêncio Dias da Silva está localizada na zona rural de Senador José Porfírio, mais precisamente às margens do Rio Xingu, na comunidade Bambu. A escola foi reformada em alvenaria, com banheiro masculino, feminino, banheiro para os funcionários e um banheiro para pessoas com deficiências físicas, cozinha, biblioteca, almoxarifado, pátio, água encanada. Não tem coleta de lixo — usa-se o processo de queima. A internet e a energia são públicas. Os materiais didáticos, merenda e todo mantimento são custeados pela SEMED e SEDUC. Já os recursos financeiros vêm da prefeitura e do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e do Governo Federal.

Ao revisitarmos esse relato, nos deparamos com as marcas de uma escola que resiste entre precariedades e potências. Há estrutura, há gente comprometida, há redes de apoio, mas há também ausências que doem: o lixo que precisa ser queimado, os recursos que chegam com dificuldade, o isolamento.

Ao escrever, não conseguimos separar o que foi observado daquilo que foi sentido. A escola do campo, tal como vimos e vivemos, não é apenas um espaço de ensino — é também lugar de cultura, de memória, de luta cotidiana. Reconhecemos ali a presença de uma gestão que tenta se reinventar com o que tem, como aponta a atuação do conselho escolar e as estratégias de mobilização comunitária. Ainda assim, nos preocupa a fragilidade das condições de trabalho e de aprendizagem, especialmente diante do fechamento de outras escolas nas comunidades vizinhas.

Essa vivência nos levou a refletir sobre o que significa manter uma escola viva no campo. Reforçamos o que autores como Hage (2014) já denunciavam: a política de nucleação rompe vínculos, esvazia sentidos e nega o direito à educação como enraizamento territorial. A Escola Francisco Merêncio resiste, mas a que custo? Escrever sobre isso é também insistir que a educação do campo deve ser pensada com o território e não para ele. Estamos na luta por políticas que não nos retirem da terra para estudar e que façam da escola um espaço que pertença, com escuta e acolhimento.

A escola apresenta características que refletem os desafios enfrentados pelas escolas do campo. Apesar de ser construída em alvenaria e contar com instalações básicas



como banheiros (masculino, feminino e para pessoas com deficiência), biblioteca e dois canteiros, a infraestrutura é limitada pela ausência de espaços recreativos, como uma quadra esportiva. Essa lacuna compromete o desenvolvimento integral dos alunos, restringindo suas oportunidades de engajamento em atividades físicas, esportivas e culturais.

Conforme estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) na Lei nº 13.005/2014, é fundamental que as escolas disponham de espaços adequados às práticas educacionais, culturais e esportivas. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de promover uma educação que contemple todas as dimensões do desenvolvimento humano, o que é inviabilizado sem a existência de espaços apropriados.

Os recursos financeiros da escola provêm da prefeitura municipal e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esses recursos são gerenciados pelo conselho escolar, que é composto por representantes da comunidade local e responsável por avaliar as necessidades da instituição e realizar aquisições prioritárias. A gestão participativa é um aspecto positivo que reflete os princípios de gestão democrática estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996). Contudo, a relação da escola com as secretarias de educação é limitada pela distância geográfica, o que reduz a presença de apoio técnico mais frequente e presencial, ainda que o suporte remoto via redes sociais seja avaliado como satisfatório pelos gestores escolares.

A participação da comunidade escolar é registrada em reuniões presenciais e grupos de redes sociais, mas a falta de uma associação comunitária ativa na localidade enfraquece a articulação entre a escola e a comunidade. Essa lacuna compromete a realização de iniciativas conjuntas que poderiam beneficiar não apenas os alunos, mas também a comunidade como um todo. A LDB, em seu artigo 3º, enfatiza a importância de integrar a experiência escolar à realidade local, fortalecendo a interação entre educação e comunidade.

O fechamento de escolas menores em comunidades ribeirinhas e travessões é outro desafio significativo enfrentado pela escola. Essas decisões resultaram na centralização de alunos e professores na Escola Francisco Merêncio da Silva, mas trouxeram impactos negativos, como o aumento das distâncias percorridas pelos alunos e as dificuldades logísticas.

Salomão Hage alerta que essas práticas desconsideram as especificidades das populações do campo, comprometendo o direito à educação contextualizada e agravando a exclusão social. Segundo ele, “o fechamento de escolas no campo representa a negação



de direitos básicos, desarticulando vínculos culturais e sociais fundamentais para o desenvolvimento dessas comunidades" (HAGE, 2014, p. 1172). Essa realidade também contraria diretrizes do Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, e do PNE, que priorizam a garantia de proximidade entre o ensino e as comunidades rurais.

O fechamento de escolas em comunidades ribeirinhas e travessões, com a centralização de alunos e professores em escolas polos reflete uma política educacional excludente. Essa prática resulta na "negação do direito à educação pública contextualizada, ao desconsiderar os territórios e culturas locais, reforçando a exclusão educacional das populações do campo" (Hage, 2014, p. 1167). Esse processo desconecta a escola de sua função sociocultural, prejudicando a valorização dos saberes locais e o fortalecimento das identidades comunitárias.

A política de nucleação, que centraliza os recursos e desloca estudantes e professores para escolas-polo, agrava desafios de acessibilidade tem elevado os índices da evasão escolar. Segundo Hage, "o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar e o fechamento das escolas" compromete a qualidade da educação oferecida às populações do campo e rompe com os preceitos constitucionais que asseguram o direito à educação como um bem público e acessível (Hage, 2014, p. 1171). Alunos e professores remanejados enfrentam dificuldades de deslocamento e adaptação ao ambiente centralizado, o que evidencia a necessidade de repensar essas decisões sob uma perspectiva mais inclusiva e de garantia de direitos, pois fechar escola na comunidade é crime.

Além disso, "as escolas do campo não são apenas espaços de transmissão de conhecimentos, mas territórios de resistência cultural e política" (Hage, 2014, p. 1172). Ao comprometer essa dimensão, o fechamento de escolas descentralizadas enfraquece as bases educacionais das comunidades rurais e pode desarticular práticas de socialização e produção de conhecimento que são fundamentais para o desenvolvimento sustentável dessas localidades.

Essa realidade contraria diretrizes fundamentais da educação do campo, como as previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo. Ambos os documentos destacam a necessidade de preservar o vínculo entre a escola e o território, garantindo acessibilidade, qualidade de ensino e valorização dos saberes locais. É imperativo buscar alternativas que promovam a proximidade das escolas com as comunidades, assegurando o direito à educação em condições dignas de se viver.



Um aspecto crucial que reforça essas desigualdades é o caráter político que permeia as dinâmicas pedagógicas no campo. A ausência de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) específicos para as escolas rurais evidencia uma abordagem que ignora as peculiaridades e demandas dessas comunidades. Em muitos casos, os currículos são impostos de forma prescritiva, alinhados exclusivamente às matrizes curriculares urbanas, desconsiderando as práticas, saberes e culturas locais. Isso reflete uma relação hierárquica de poder, que perpetua uma lógica de dependência política. Como apontam estudos sobre educação do campo, a gestão educacional muitas vezes se associa a práticas políticas tradicionais, como o "coronelismo" ou o "voto de cabresto", em que a escola se torna um espaço de controle político, algo que compromete a emancipação social.

Essa falta de autonomia política e pedagógica fragiliza ainda mais o papel da escola no desenvolvimento das comunidades tradicionais, transformando-a em uma extensão das políticas centralizadas da cidade, em vez de uma instituição que articula as demandas locais. Para romper com essa lógica, devemos elaborar proposições de pesquisas que pense uma educação outra, que integre efetivamente as comunidades ao processo pedagógico, promovendo uma gestão democrática, a elaboração de PPPs contextualizados e a construção de currículos flexíveis implicados com as práticas sociais e culturas do campo.

A realidade da Escola Francisco Merêncio da Silva, evidencia tanto as potencialidades quanto os desafios da educação no campo. Além de preservar e ampliar os direitos dos sujeitos do campo, é essencial fortalecer a infraestrutura, promover uma gestão inclusiva e democrática, e investir na formação e valorização dos profissionais da educação nas escolas do campo.

O Tempo Comunidade IV, também foi realizado na Escola Francisco Merêncio da Silva, localizada na comunidade Água Preta. Esta etapa foi marcada pela restituição das pesquisas realizadas nos TCS I, II e III, em forma de seminário, com o objetivo de apresentar os dados produzidos junto com a comunidade e promover reflexões sobre a realidade educacional e social local. Destacamos os principais resultados das etapas anteriores e discutimos as legislações que assegura a oferta da educação básica nos territórios de comunidades tradicionais na região.

O seminário de restituição é um momento fundamental em processos de pesquisa vinculados às comunidades, especialmente no contexto da Educação do Campo. Se trata de uma atividade curricular e representa um compromisso ético, pedagógico e social. Consideramos que restituir é devolver dados ou resultados e garantir que as informações geradas durante as pesquisas sejam compreendidas, debatidas e ressignificadas pela



comunidade que as produziu. Nesse sentido, o seminário é um espaço de diálogo, aprendizado e mobilização coletiva no contexto do Curso de Educação do Campo da Faculdade de Etnodiversidade.

No âmbito ético, o seminário de restituição respeita o princípio da reciprocidade na qual a comunidade é coautora do conhecimento elaborado. Paulo Freire(1996) nos lembra que o conhecimento é construído coletivamente, e qualquer pesquisa que ignore essa premissa perpetua uma lógica que rompe com a ética acadêmica. Segundo

O seminário de restituição, nessa perspectiva, é um espaço de diálogo em que a comunidade e os pesquisadores constroem conjuntamente o significado dos dados apresentados. Esse processo evita que a pesquisa seja percebida como algo externo à realidade comunitária, mas se incorporada ao cotidiano local como um recurso para transformar a realidade. Sabemos que a devolutiva não pode ser unilateral ou autoritária. Restituir é renunciar a qualquer posição hierárquica e assumir que o conhecimento produzido é parte de um processo compartilhado.

Ao apresentar os resultados das pesquisas, os participantes podem discutir questões como a implementação de políticas públicas, a organização escolar e o papel da comunidade no fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Damacena e Lopes(2021) destacam que os processos formativos devem ser alinhados às características do território e às demandas socioculturais dos sujeitos, reforçando a necessidade de contextualização das práticas educativas. Miguel Arroyo (2007) enfatiza que a Educação do Campo é um direito cuja realização depende da participação ativa das comunidades. As escolas do campo são reconhecidas por ele como centros de cultura e resistência, onde as identidades e os saberes locais se manifestam e ganham força.

4.3 Estágio supervisionado na escola do campo

A experiência vivida na Escola Francisco Merêncio da Silva nos colocou diante de um cotidiano que já conhecíamos como moradoras do território, mas que, na condição de docentes, passou a nos convocar de outro modo. A escuta, a mediação, o cuidado e a tomada de decisões pedagógicas passaram a ser parte de nosso gesto de ensinar, aprender e pertencer. Abaixo, apresentamos fragmentos do relatório de pesquisa do TC V (2024), escrito pela primeira autora deste trabalho:

A turma do 6º ano, com faixa etária entre 10 e 15 anos, me recebeu com atenção e muito carinho. São alunos curiosos, atentos, amigos uns dos outros. Como moram na mesma localidade, têm um vínculo forte que se

percebe na sala: se um não sabe, o outro ajuda. A zona rural tem essa vantagem: todos são conhecidos.

Esse primeiro trecho revela a força dos laços comunitários na construção do ambiente escolar. O vínculo entre os alunos, forjado na convivência cotidiana fora da escola, fortalece as práticas de solidariedade e colaboração dentro da sala de aula. Vimos, na prática, como o território influencia os modos de aprender e de ensinar. Essa constatação nos fez refletir sobre a importância de valorizar os afetos, os vínculos e os modos próprios de organização dos estudantes do campo. *Na escrita, escrevem bem, porém com letras pequenas e quase ilegíveis. Copiar do livro é uma grande dificuldade. Curiosamente, todos escrevem do mesmo jeito. Seria importante investir mais nessas dificuldades.* (Moraes, 2024, narrativas do relatório de pesquisa)

Ao observar os cadernos dos estudantes, fomos percebendo que as dificuldades não eram individuais, faziam parte de um processo coletivo que precisava ser bem acompanhado. A semelhança dos traços na escrita, por exemplo, levantou hipóteses sobre as metodologias empregadas, sobre o tempo de acompanhamento que cada criança recebia, e sobre o impacto da infraestrutura na aprendizagem. Ali, o acesso a recursos como internet ou materiais diversificados é limitado, e isso interfere diretamente na qualidade do processo formativo.

Alguns alunos travam na hora de participar oralmente. Eu entendo, porque também passo por isso. Tentei dar o meu melhor, mesmo sabendo que não seria como o professor que já está há anos com eles. Mas me emocionei quando me perguntaram se eu ia continuar com eles. (Moraes, 2024, narrativas do relatório de pesquisa)

Esse trecho carrega a marca de um encontro verdadeiro entre quem ensina e quem aprende. Reconhecemos em nossa própria trajetória as inseguranças dos alunos e, por isso, criamos espaços de escuta e confiança. Paulo Freire (1996) nos ensina que ensinar exige coragem, humildade e esperança. Foi nesse estágio que compreendemos, mais profundamente, que educar também é ser afetada.

Além das questões pedagógicas, o estágio nos trouxe o desafio da gestão do tempo, da avaliação, da organização das aulas, da escuta das famílias e do vínculo com a comunidade. Estar na escola como professora, mesmo em formação inicial, forma e atualiza nosso olhar sobre o ensino, sobre os sujeitos da educação do campo e sobre nós mesmas, como professoras pesquisadoras de nossas práticas e formação.

A experiência de estágio supervisionado, nesse contexto, não se deu em um “lugar neutro”. Ela foi atravessada por nossa história, por nossas relações com aquele território e por nossos compromissos éticos com os sujeitos que ali vivem. Por isso, dizemos que foi



uma formação em movimento: porque não se encerra nas horas do estágio ou nas linhas do relatório, mas segue nos caminhos que decidimos percorrer a partir dela e nas idas e vindas durante as etapas de tempo comunidade e de tempo universidade, que norteiam a pedagogia da alternância, no curso de Educação do campo na região da Transamazônica.

Portanto, o supervisionado na escola EMEIF Francisco Merêncio da Silva representou uma rica experiência de prática docente no contexto da Educação do Campo, revelando tanto desafios estruturais e pedagógicos quanto potencialidades significativas.

A partir das experiência do estágio supervisionado, compreendemos o que Pimenta (2006) nomeia como “prática pedagógica reflexiva”. Para a autora, o estágio não deve ser concebido como um momento de aplicação de saberes prontos, mas como um espaço-tempo de formação crítica, no qual a escuta do outro, a observação sensível e a autoavaliação se tornam práticas formadoras. O que vivemos na Escola Francisco Merêncio nos ensinou que planejar uma aula vai muito além do conteúdo: é preciso considerar os sujeitos, os contextos, os tempos de cada um e os limites que as condições materiais impõem. Aprendemos, também, que ser professora é um movimento constante entre o ensinar, o escutar e o aprender e sobretudo, planejar as ações didáticas e os projetos pedagógicos.

Essa experiência nos faz dialogar ainda com o pensamento de Moreira (2009), que compreende o currículo como uma construção cultural e histórica, permanentemente atravessada pelas relações de poder. O que levamos para a sala de aula ultrapassa o conteúdo das disciplinas, levamos nossas histórias, valores, memórias e perspectivas de mundo. Ao estar com os alunos da comunidade, vimos como o currículo prescrito muitas vezes se distancia da realidade vivida, e como essa distância pode ser encurtada quando as práticas pedagógicas se ancoram nos territórios, nos saberes locais e nas experiências compartilhadas.

Durante os estágios supervisionados, vivenciamos experiências que aprofundaram nosso compromisso com a formação docente vinculada ao território. A seguir, apresentamos trechos dos relatórios produzidos por uma de nós, que narram com detalhes o cotidiano nas escolas do campo. Esses relatos são registros de atividades pedagógicas, memórias que reconfiguram nossa relação com o ensinar, com os sujeitos do campo e com a própria ideia de escola.

No estágio na escola Brasil Grande, pude observar de perto o esforço dos alunos da zona rural para conciliar a rotina escolar com o trabalho nas propriedades das famílias. Muitos saem de casa ainda escuro, às seis da manhã, às vezes sem tomar café, enfrentando estradas ruins. Lembrei de

quando era eu no banco do ônibus, sem saber se ia chegar ou ficar atolada. A estrada ainda está difícil, mas os moradores disseram: “já foi bem pior”. Me perguntei: o que significa estudar quando o caminho até a escola já exige tanto?

Durante as aulas, percebi que a maioria dos alunos gosta de Ciências, especialmente quando conseguimos fazer relação com o dia a dia deles. Usei uma aula de Química para falar do sabão caseiro feito na comunidade. Fizemos uma troca bonita: eu trouxe o conteúdo, eles trouxeram a prática. Vi os olhos deles brilharem, era como se, naquele momento, a escola dissesse que o que eles sabiam também era importante. (Moraes, 2024, narrativas do relatório de pesquisa)

Ao realizar os estágios supervisionados na EMEIF Brasil Grande e na Casa Familiar Rural de Anapu, aproximamo-nos ainda mais das condições concretas da educação no campo, especialmente nas áreas de Ciências da Natureza. Estar nas escolas, percorrer as estradas, acordar cedo como os alunos, partilhar das rotinas e dos afetos, tudo isso ampliou nossa compreensão sobre o que significa ser professora em um território rural amazônico. O estágio supervisionado pode ser um espaço potente de articulação entre teoria e prática, desde que fundado na escuta sensível dos sujeitos e na reflexão crítica das condições materiais de ensino.

Essas experiências, ao nos atravessarem tão diretamente, reafirmaram que o ato de ensinar não está desvinculado da vida: ensinar é estar com, é dividir o chão, o tempo e a esperança. A convivência na Casa Familiar Rural, por exemplo, nos ensinou que a escola pode ser também casa, comunidade, e espaço de autonomia partilhada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Narrar nossa formação é, ao mesmo tempo, recordar, refletir e projetar. Ao longo dos Tempos Comunidade e dos estágios supervisionados, fomos atravessadas por experiências que não cabem em relatórios frios. Cada visita, cada entrevista, cada aula, cada lanche compartilhado com as famílias, foram também lições de humanidade. O que aprendemos com os sujeitos das escolas do campo foi muito mais do que conteúdo, foi presença, afeto e resistência.

Vivenciar o Tempo Comunidade III, por exemplo, foi percorrer de porta em porta a comunidade, acolhendo histórias, escutando mães, pais, alunos e professores. Era comum que, no meio da entrevista, brotasse um café, uma lembrança, um abraço. E entre uma pergunta e outra, surgia o essencial: “falta assunto que tenha mais a ver com nosso dia a dia”, disseram. Essa escuta nos ensinou que currículo também é território, é movimento, é vida.



Durante o estágio, acompanhamos de perto a rotina dos alunos que saem ainda de madrugada para estudar, muitas vezes sem café, enfrentando estradas difíceis. Reconhecemo-nos nesses corpos cansados e esperançosos, porque nós também já estivemos ali, no banco do ônibus, sonhando com o direito de aprender e ensinar. Quando pudemos finalmente estar na sala, planejando com o professor de Ciências, sendo acolhidas pela comunidade e ouvidas pelos estudantes, sentimos que estávamos onde deveríamos estar. Entendemos a comunidade como ponto de partida e chegada, tanto na formação de professores por área de conhecimento quanto na produção de conhecimento.

O seminário de restituição, realizado no barracão do seu Didi, foi outro marco desse percurso. Ali, debaixo daquele teto simples, escola e comunidade se reencontraram. Dividimos os dados, ouvimos reclamações, acolhemos sugestões e, ao final, celebramos com suco de cupuaçu e pão caseiro. Porque é assim que acontece a verdadeira devolutiva: com escuta, presença e partilha.

A partir de todas essas vivências, reafirmamos que o Tempo Comunidade e o estágio supervisionado como experiências que nos convocam à escuta, à crítica e ao pertencimento. Elas nos ensinaram que a formação no campo deve estar enraizada na realidade das pessoas, em diálogo com seus e nossos saberes, limites e potências.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Alcinei da Silva; DAMACENA, Fabíola Aparecida F; ROCHA, Carla S. Giovana. Os desafios dos sistemas educacionais adotados no Ensino Médio Modular no campo na Escola Rui Barbosa, Medicilândia, Pará. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e11877, 2021. DOI: 10.20873/ufnt.rbec.e11877. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/11877>. Acesso em: 5 abr. 2025.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1). p. 197–221.

BOURDIEU, Pierre. *The Forms of Capital*. In: Richardson, J. Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Greenwood, 1986.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2024.



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. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 dez.

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. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. *Lei Orgânica da Saúde* (Lei nº 8.080/1990). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2024.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CALDART, R. S. (2009). Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/> Acesso em: 5 abr. 2025.

DAMACENA, F. A. F. *Histórias de professoras e professores da Transamazônica e Xingu: interfaces entre memória e formação docente*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 149 p. ISBN 978-65-265-1430-6 (Impresso); ISBN 978-65-265-1431-3 (Digital).

DAMACENA, F. A. F.; LOPES, R. *Formación de profesores, currículo e infancia en comunidades tradicionales en la Amazonia*. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, Resistencia, Chaco, Argentina, v. 12, n. 16, p. 51-68, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.30972/riie.13165757>. Acesso em: 18 de dez. 2024.

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

HAGE, S. A. M. *Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 15 dez. 2024.



IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IPEA. *Desafios da Infraestrutura no Brasil Rural*. Relatório Técnico, 2018. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2009.

OIT. *Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais*. Disponível em: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169. Acesso em: 15 dez. 2024.

ONU. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/pt/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Vol. 1. Campinas: Papirus, 1983.

SANTOS, Milton. "O Espaço Dividido". São Paulo: Edusp, 2000.

HAGE, S. A. M. (2014). Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1165-1182.

