



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA  
FACULDADE DE ETNODIVERSIDADE  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO ENFASE  
**Linguagens e códigos****

**JAMILE ALVES DE MATOS**

**FORMAÇÃO DOCENTE EM ALTERNÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DO  
TEMPO-COMUNIDADE E ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS**

Altamira - Pará  
Fevereiro de 2025

**JAMILE ALVES DE MATOS**

**FORMAÇÃO DOCENTE EM ALTERNÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DO  
TEMPO-COMUNIDADE E ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado o Curso de Educação do Campo com ênfase em Linguagens e Códigos da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará Campus Universitário de Altamira como parte do requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Educação do campo. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabíola Aparecida F. Damacena

Altamira - Pará  
2025

## **1 SUMÁRIO**

2	Introdução.....	4
3	Metodologia.....	6
4	Resultados e Discussão.....	8
4.1	Tempo-Comunidade I: A relação com as escolas do campo .....	8
4.2	Tempo-Comunidade II: Reflexões sobre a sala de aula.....	11
4.3	Seminário de Restituição: Pesquisa e compromisso ético com a comunidade.....	12
5	Estágios Supervisionados: Práticas pedagógicas e formação docente no campo...15	
5.1	Estágio no Ensino Fundamental em uma escola multisseriada.....	15
5.2	Estágio na Casa Familiar Rural nos anos finais do Ensino Fundamental...19	
5.3	Estágio na Casa Familiar Rural no Ensino Médio.....	22
6	Considerações Finais.....	24
7	Referências.....	26
8	Anexos.....	28

**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)**

---

M425f Matos, Jamile Alves.  
Formação Docente em Alternância: reflexões a partir dos  
tempos comunidades e estágios supervisionados. / Jamile Alves  
Matos. — 2025.  
XXXIII,33 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Fabíola Aparecida Ferreira  
Damacena  
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do  
Pará, Campus Universitário de Altamira, Faculdade de  
Etnodiversidade, Altamira, 2025.

1. Educação do campo. 2. Formação docente. 3. Pedagogia  
da alternância. 4. Linguagens e códigos. 5. Pesquisa  
participante. I. Título.

CDD 370

---

## FORMAÇÃO DOCENTE EM ALTERNÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DO TEMPO-COMUNIDADE E ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Jamile Alves de Matos  
Universidade Federal do Pará  
[matosjam@hotmail.com](mailto:matosjam@hotmail.com)  
Fabíola Aparecida F. Damacena  
Universidade Federal do Pará  
[fabiferreira@ufpa.br](mailto:fabiferreira@ufpa.br)

### **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo analisar as experiências formativas vivenciadas no curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Linguagens e Códigos, a partir das atividades desenvolvidas nos Tempos-Comunidade e nos Estágios Supervisionados. A pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa participante e na narrativa de experiência, articulando o percurso formativo da autora com as condições concretas das escolas do campo. As análises dos relatórios de pesquisa e de prática docente evidenciaram desafios estruturais e pedagógicos, como a precarização das escolas multisseriadas, a rotatividade de professores e as lacunas na aprendizagem da leitura e escrita. Por outro lado, as experiências nas Casas Familiares Rurais revelaram o potencial da Pedagogia da Alternância como caminho para articular a formação docente às especificidades da educação no campo. O estudo aponta para a necessidade de fortalecer a relação entre universidade, escola e comunidade, assegurando o direito à educação de qualidade no campo e valorizando os saberes e as narrativas dos sujeitos camponeses e de comunidades tradicionais.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Formação Docente. Pedagogia da Alternância. Linguagens e Códigos. Pesquisa Participante.

## 1. Introdução

A formação docente por área de conhecimento apresenta singularidades que exigem um olhar atento ao percurso dos estudantes em seus espaços de pesquisa e atuação pedagógica. O curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira, organiza-se sob a Pedagogia da Alternância, que concilia tempos de estudo na universidade e tempos de pesquisa e intervenção nas comunidades de origem dos discentes. Essa organização possibilita que o futuro professor construa saberes a partir da realidade concreta em que está inserido, integrando as experiências comunitárias ao processo de formação acadêmica, e, representa ainda, a relação direta entre escola básica do campo e a universidade.

No curso de Educação do Campo, a formação docente é organizada por áreas do conhecimento, o que difere da formação disciplinar tradicional predominante em outras licenciaturas. Essa estrutura busca superar a fragmentação dos saberes e integrar os conhecimentos escolares à realidade sociocultural dos sujeitos do campo, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002).

*Sou filha de agricultores e pertencço à comunidade São Francisco de Assis, no município de Uruará-PA. Meu percurso escolar foi marcado pela necessidade de me deslocar para ter acesso à educação, e desde cedo precisei me afastar da minha comunidade para seguir estudando. Essa trajetória moldou minha relação com a educação e fortaleceu meu desejo de ser professora no campo. (Jamile Matos, 2024)*

Este trabalho de pesquisa está inserido na área de Linguagens e Códigos, que abrange os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Literatura, Artes, conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Essa área visa promover a formação de sujeitos críticos e criativos, capazes de se expressar, compreender e interpretar as diversas linguagens presentes na vida cotidiana, no mundo do trabalho e nos diferentes contextos socioculturais.

Ao longo das experiências de estágio e pesquisa na comunidade, emergem tensões e lacunas que revelam os desafios de ser professora de Língua Portuguesa na realidade das escolas do campo. Esse contexto implica não apenas a transmissão de conteúdos gramaticais, mas a busca por práticas pedagógicas que articulem leitura, escrita e oralidade às experiências de vida dos estudantes, de modo que o ensino da língua se configure como um ato de libertação e apropriação crítica do mundo (FREIRE, 1987).

Durante as alternâncias de pesquisas e estudos, retornamos à nossa comunidade de origem e desenvolvemos atividades de pesquisa e observação junto às escolas do campo, produzimos relatórios que evidenciam a realidade educacional e os desafios enfrentados por professores, estudantes e famílias. Esses tempos iniciais afirmam o reconhecimento do território e das relações que atravessam a educação do campo, destacando temas como o direito à educação, as dificuldades de acesso e permanência, a precarização das escolas e a ausência de políticas públicas efetivas.

Posteriormente, os estágios supervisionados consolidam nossa formação em alternância, ao nos mobilizar em realizar nossas práticas pedagógicas junto às escolas, permitindo experimentarmos o exercício da docência e, ao mesmo tempo, refletimos sobre as condições concretas do trabalho docente no campo. O contato direto com escolas multisseriadas e Casas Familiares Rurais (CFR), revelou-me tensões entre as propostas teóricas da Educação do Campo e a realidade marcada por rotatividade de professores, falta de infraestrutura, ausência de projetos políticos pedagógicos e relações hierárquicas que fragilizam a participação da comunidade na gestão escolar.

Esse percurso formativo, sustentado na prática investigativa, evidencia que o direito à educação, enquanto direito humano fundamental, encontra obstáculos significativos nas comunidades rurais, especialmente pela desigualdade na oferta educacional e pela carência de políticas públicas que garantam acesso, permanência e qualidade do ensino, especialmente no ensino de língua portuguesa. No presente artigo, portanto, busco analisar essas experiências formativas à luz dos desafios e potencialidades das escolas do campo, refletindo sobre o papel da pesquisa na formação docente e sobre a importância do diálogo entre universidade, escola e comunidade como caminho para a efetivação do direito à educação.

Estruturado em dois grandes eixos, apresentamos, inicialmente, as experiências e reflexões a partir dos Tempos-Comunidade, que se concentraram na observação da realidade educacional e no diálogo com os sujeitos do campo e colaboradores das pesquisas. Em seguida, analisamos as vivências dos Estágios Supervisionados, que possibilitaram a prática docente e a elaboração de projetos pedagógicos no contexto das Linguagens e Códigos, especialmente em escolas multisseriadas e em regime de alternância, que exigem um olhar atento ao percurso dos estudantes em seus espaços de pesquisa e atuação pedagógica. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas.

**Objetivo geral:** Analisar as experiências formativas vivenciadas nos Tempos-Comunidade e nos Estágios Supervisionados do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Linguagens e Códigos, destacando os desafios e as potencialidades da formação docente em alternância, no contexto das escolas do campo.

**Objetivos específicos:**

- Refletir sobre os desafios de acesso e permanência dos estudantes nas escolas do campo, a partir das experiências observadas nos Tempos-Comunidade.
- Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos Estágios Supervisionados, com ênfase nas dificuldades e nas aprendizagens relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa em escolas multisseriadas e em Casas Familiares Rurais.
- Relacionar as experiências formativas às políticas públicas voltadas à Educação do Campo, especialmente no que tange à Pedagogia da Alternância e à formação por área do conhecimento.

## 2. Metodologia

*Minha trajetória enquanto estudante e professora em formação se confunde com a realidade que investigo. Cresci em uma comunidade rural e enfrentei desafios para ter acesso à educação, o que me aproxima das dificuldades vividas pelos estudantes do campo. Ao me formar em Educação do Campo, vejo minha história refletida nas histórias que pesquiso. A pesquisa, portanto, não é neutra ou distante; ela é um ato de escuta e diálogo com o território que me formou e que, agora, também formo com meu trabalho como educadora<sup>1</sup>. (Jamile Matos, 2024)*

Para aprofundar essa compreensão e evidenciar como minha trajetória pessoal e acadêmica se entrelaça com a formação docente em alternância, apresento, em anexo, um memorial de formação no qual narro as experiências e desafios vivenciados ao longo do meu percurso educacional até a conclusão deste curso.

A escolha metodológica deste trabalho está intrinsecamente relacionada ao meu percurso formativo vivenciado ao longo do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em que a prática pedagógica e a pesquisa se entrelaçam no cotidiano das comunidades e escolas na região da Transamazônica, exclusivamente o município de Uruará. A produção dos relatórios do Tempo-Comunidade e dos Estágios Supervisionados não se restringiu ao cumprimento de

---

<sup>1</sup> O memorial de formação completo, encontra-se no Anexo A.

exigências curriculares, mas se constituiu como parte do processo de formação docente e investigativa. Os dados recuperados nesses relatórios revelam vivências, tensões e aprendizagens que me atravessaram e ajudaram a construir minha identidade como professora-pesquisadora do campo.

Além disso, a produção dos relatórios e diários de campo assume um caráter narrativo, pois, como afirmam Connelly e Clandinin (1995), “somos, por natureza, contadores de histórias e a narrativa é uma forma fundamental de dar sentido à experiência”. Para Larrosa (2002), “experiência é aquilo que nos passa, que nos acontece, que nos toca”, diferenciando-se do simples acúmulo de informações. Assim, cada relatório elaborado durante a formação não se reduziu a uma formalidade acadêmica, mas se constituiu como um ato de narrar e interpretar as vivências, conferindo sentido ao processo formativo e ao próprio fazer docente em contextos de escolas do campo.

Este trabalho adota como abordagem metodológica a pesquisa participante, caracterizada pela interação dialógica entre pesquisador e sujeitos do campo investigado, com vistas à produção coletiva de saberes. Segundo Brandão (1984), a pesquisa participante se distingue pela participação ativa dos sujeitos investigados em todo o processo de pesquisa, rompendo com a dicotomia entre quem pesquisa e quem é pesquisado. O pesquisador, nesse sentido, não se coloca em posição de neutralidade ou distanciamento, mas sim como sujeito implicado na realidade que investiga, contribuindo para a transformação dessa realidade.

A pesquisa participante se mostra adequada para o contexto da Educação do Campo, pois valoriza o conhecimento produzido pelos sujeitos das comunidades rurais e reconhece a importância do diálogo entre universidade e território. Nesse sentido, Leite (2008) problematiza as finalidades e destinatários da produção acadêmica, questionando: 'Para quem escrevemos, para quem pesquisamos?'. Essa provocação tensiona a relação entre pesquisador e comunidade, reafirmando que a pesquisa na educação do campo precisa ser construída com e para os sujeitos, em uma perspectiva emancipatória. Paulo Freire (1987), por sua vez, reforça a dimensão política da pesquisa como prática educativa e libertadora, afirmando que ninguém educa ninguém, e que todos se educam em comunhão. A pesquisa, assim, deve ser dialógica e corresponsável, promovendo a leitura crítica do mundo e a transformação da realidade.

### 3. Resultados e Discussão

#### 3.1. Tempo-Comunidade I: a relação com as escolas do campo

*Ao retornar à minha comunidade, onde cresci e dei os primeiros passos na vida escolar, fui tomada por um misto de sentimentos. Por um lado, havia a alegria de voltar ao lugar que me formou; por outro, sentir tristeza em descobrir que a escola onde estudei durante dois anos tinha sido demolida por questões de infraestrutura, e as crianças que moravam nas proximidades precisavam se deslocar para outra escola que ficava distante das suas localidades. E se não bastasse uma escola no fundo da vicinal veio a fechar e alguns alunos estavam sem estudar. Durante as entrevistas, ouvi um dos entrevistados falando que a filha dele que morava no fundo da vicinal tinha dois filhos e com o fechamento da escola os seus filhos percorriam longos trajetos a pé, por estradas perigosas, o que colocava em risco sua segurança e tornava inviável a frequência regular. Ao ouvir essas falas, percebi que, além de estudante e pesquisadora, eu também era parte daquele lugar e sentia na pele a dor dessas famílias. (Jamile, 2024)*

*No ano de 2021, fui contratada para atuar como professora substituta em turmas multisseriadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pessoa, no município de Uruará-Pará. A missão não era nada fácil, pois a escola onde iria desenvolver meu trabalho ficava distante da comunidade à qual pertencço. Precisava que meu pai me levasse de moto cerca de 42 km até chegar à escola. Assim que dei início ao meu trabalho, não tive nenhuma formação pedagógica, e durante os meses que permaneci na escola só recebi a visita do supervisor uma vez. As dificuldades que encontrei foram inúmeras, mas tive que superar cada uma delas.<sup>2</sup> (Jamile Matos, 2024).*

Esse relato inicial da minha experiência como professora ainda em formação revela as dificuldades enfrentadas no contexto das escolas do campo, especialmente nas turmas multisseriadas. A precariedade do transporte, a ausência de formação continuada e o acompanhamento pedagógico deficiente são desafios que se somam à realidade das crianças que, por sua vez, enfrentam lacunas na aprendizagem e dificuldades no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e interpretação.

Essa narrativa de minha experiência faz parte do conjunto de registros que produzi durante o primeiro Tempo-Comunidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Linguagens e Códigos, da Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira.

---

<sup>2</sup> O relato completo dessa experiência encontra-se disponível no Anexo B.

Desenvolvi a pesquisa diagnóstica na Comunidade São Francisco, localizada na Vicinal 219 Norte, no município de Uruará, no estado do Pará, nos dias 23 e 24 de outubro de 2021. Por meio da aplicação de um questionário estruturado, entrevistei quatro moradores da comunidade, cujos relatos me permitiram traçar um panorama sobre as condições socioeconômicas, culturais e ambientais da localidade.

Os dados que coletei apontam para aspectos relevantes que me ajudam a compreender as condições de acesso, permanência e os desafios vividos pelas famílias da comunidade, que se relacionam diretamente com as minhas experiências como estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

No que se refere aos aspectos de territorialidade e ocupação, os relatos dos participantes da pesquisa, revelam que a Comunidade São Francisco foi formada por migrantes nordestinos, provenientes do Maranhão, Ceará e Bahia. Esses migrantes chegaram à região a partir da década de 1970, estimulados pela distribuição de terras pelo INCRA. A construção da comunidade foi marcada pela luta e pelo trabalho coletivo, como destacado por Luiz Bandeira Sales, de 82 anos: “As casas eram feitas de barro e de palha, o acesso até elas, era por uma trilha que os próprios moradores faziam, mas através dos esforços dos moradores, que faziam mutirões... a comunidade começou a melhorar”.

Em relação a infraestrutura e condições de vida, ainda precários na comunidade. As estradas continuam em situação crítica, dificultando o escoamento da produção agrícola e o acesso dos estudantes à escola. Como relatado por Luiz: “Até atualmente a comunidade passa por dificuldades em relação às estradas, que se encontram em péssimas condições”. Além disso, a ausência de um posto de saúde é suprida apenas por dois agentes comunitários que prestam atendimentos básicos.

A economia local está centrada na agricultura familiar, com destaque para a lavoura cacaueteira e a criação de gado. A monocultura do cacau e as dificuldades com lavouras de subsistência são apontadas, além das percepções sobre as mudanças ambientais, como alertado por Carlos Araújo: “No verão, as águas vêm baixando o seu nível, a devastação aumentou bastante desde a minha chegada, muitos animais desapareceram, e o excesso de calor só aumenta”.

A educação na comunidade é ofertada em uma escola multisseriada, atendendo da Educação Infantil ao 5º ano. Os entrevistados valorizam a existência da escola como fruto da luta dos moradores, mas as dificuldades persistem, como o deslocamento das crianças para vicinais e cidades vizinhas após essa fase escolar. Dona Maria Barbosa compartilha a

experiência que levou à sua mudança da comunidade: “Saí da comunidade porque precisava colocar minha filha para continuar os estudos”.

Essa realidade contrasta com o que está previsto na Constituição Federal de 1988, que assegura, em seu Art. 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para a cidadania e o trabalho. O Art. 208 reforça que o Estado deve garantir, entre outros pontos, a educação básica e o atendimento ao educando por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e assistência à saúde. Essas garantias, no entanto, não são plenamente asseguradas na comunidade, revelando que o acesso e a permanência na escola são resultado de lutas e sacrifícios das famílias.

Esse contexto também se relaciona com as dificuldades que enfrentei como estudante do curso de Educação do Campo. Em minha turma, por exemplo, dos 40 alunos que ingressaram, menos de 25 devem concluir o curso. Esse alto índice de evasão é comum nas turmas ofertadas em Altamira, e decorre da ausência de políticas adequadas de assistência estudantil que garantam a inclusão e a permanência dos estudantes.

Sobre a questão da permanência das famílias e seus filhos no campo, nos relatos ficaram evidente as diferentes visões sobre o futuro dos filhos: alguns pais desejam que eles continuem na lida rural, enquanto outros os incentivam a buscar melhores condições por meio da educação. Como expõe Urias Gonçalves de Matos: “Gostaria que meus filhos estudassem para terem uma vida melhor, porque a vida na roça é muito difícil”, é muito triste saber que no seu lugar de pertencimento não tem melhorias que permitam que esses jovens continuem morando junto com seus familiares por tudo isso falta políticas públicas.

O conhecimento tradicional está presente nos relatos sobre o uso de remédios caseiros e o papel de parteiras e curandeiras na saúde da comunidade. Seu Luiz, por exemplo, me ensinou a receita de um remédio com folhas de graviola para tratamento de câncer. Contudo, também observei o declínio dessas práticas com o falecimento das parteiras tradicionais.

De acordo com os dados deste primeiro relatório, é possível observar que as condições de vida da Comunidade São Francisco estão atravessadas por desafios que se entrelaçam às trajetórias de acesso e permanência dos estudantes do curso de Educação do Campo. Infraestrutura deficiente, limitações educacionais e isolamento geográfico são obstáculos que presenciei nas falas dessas famílias e que refletem, muitas vezes, as dificuldades que eu mesma enfrentei em minha jornada na universidade.

Esses obstáculos evidenciam que, embora o acesso à universidade tenha se ampliado nos últimos anos, a permanência ainda é um desafio, sobretudo para estudantes da zona rural.

A democratização do ensino superior exige não apenas o ingresso, mas a garantia de que o estudante tenha condições concretas para concluir sua formação, o que só será possível por meio de políticas públicas de assistência estudantil que assegurem transporte, moradia, alimentação e apoio financeiro adequados.

### **3.2. Tempo Comunidade II: reflexões sobre a sala de aula**

No segundo Tempo-Comunidade, realizei uma pesquisa diagnóstica sobre a realidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental Floresta, situada na Comunidade São Francisco, na vicinal do quilômetro 219 norte, no município de Uruará-Pará. Essa pesquisa foi desenvolvida entre os meses de março e abril de 2022, por meio de entrevistas semiestruturadas com a professora regente, a presidente do conselho escolar e a supervisora da educação do campo.

Neste período, também me vi atuando como professora na própria escola, uma experiência que ampliou minha compreensão sobre os desafios estruturais, pedagógicos e de gestão enfrentados por essas instituições localizadas na zona rural. Essa condição dupla – aluna e professora – me permitiu vivenciar e diagnosticar, ao mesmo tempo, as limitações e potencialidades das escolas do campo.

A Escola Municipal Floresta foi construída em 2010 em um pequeno terreno cedido por um morador da vicinal. A estrutura é de madeira, com pisos de cerâmica e cimento, contando com energia elétrica, poço artesiano e internet. No entanto, carece de biblioteca, quadra esportiva e dispõe de apenas um banheiro para todos os estudantes e funcionários. A escola atende uma turma multisseriada com 25 alunos da Educação Infantil ao 5º ano, sendo ministrada por uma única professora.

Durante as entrevistas, o presidente do conselho escolar destacou a importância do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), recurso federal que viabiliza a compra de materiais escolares, produtos de limpeza e melhorias na escola. No passado, a escola foi contemplada com o programa Mais Educação, que trouxe avanços como um poço artesiano, hortas e atividades complementares, mas esse projeto não teve continuidade.

A escola, até 2021, era conduzida por uma professora concursada, que se aposentou. Em razão da escassez de profissionais com formação mínima na comunidade, fui indicada para assumir a função, por estar cursando Licenciatura em Educação do Campo. Passei a atuar com carga horária de 100 horas, recebendo R\$ 1.767,00, acumulando as funções de gestão

administrativa e pedagógica, incluindo a organização de prestações de contas e articulação com as famílias.

O acúmulo de tarefas e a escassa assistência técnica dificultam o cotidiano na escola. A supervisora Ana Cristina explicou que há formações pedagógicas e planejamentos organizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), mas as visitas às escolas rurais são mensais e nem sempre atendem as demandas emergenciais dos professores.

Segundo a supervisora, o currículo adotado segue a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com adaptações ao contexto do campo. No entanto, a minha percepção, enquanto professora, é de que os conteúdos continuam sendo majoritariamente urbanocêntrico, ou seja, pouco dialogam com as vivências e saberes locais dos alunos. Essa inadequação acentua a distância entre o que se ensina na escola e a realidade concreta das famílias e seus contextos.

Na busca aproximar as famílias da escola, criei um grupo de WhatsApp com os pais para facilitar a comunicação e o acompanhamento do processo de aprendizagem. Embora alguns pais participem ativamente, outros demonstram distanciamento, reflexo das dificuldades cotidianas e do histórico de baixa escolaridade na comunidade. A minha inserção como professora da Escola Floresta, ainda durante a minha formação inicial, permitiu que eu desenvolvesse um olhar mais crítico sobre a relação entre teoria e prática na educação do campo. Esse fenômeno, comum em comunidades rurais, revela tanto as potencialidades formativas dessa experiência quanto as limitações estruturais que forçam os estudantes a assumirem a docência precocemente.

A literatura sobre a educação do campo destaca que a docência antecipada pode fortalecer a identidade docente e vincular a formação do futuro professor à realidade local. No entanto, também evidencia a ausência de políticas públicas que assegurem profissionais formados e concursados nas escolas campesinas (CALDART, 2004; MOLINA; JESUS, 2004; LEITE, 2016).

### **3.3. Seminário de restituição: pesquisa e compromisso ético com a comunidade**

*Durante a apresentação do seminário de devolutiva, realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Floresta, senti-me um pouco insegura, pois teria que expor para a comunidade leis às quais eles nunca tiveram acesso e, em alguns casos, sequer tinham ouvido falar. Também fiquei frustrada, pois convidei muitas pessoas, mas compareceram apenas oito, sendo que os demais justificaram ausência devido à chuva. No entanto, apesar dessa insegurança e frustração, senti-me feliz por ser a primeira pessoa da comunidade a apresentar*

*um trabalho como este e, ainda, por ser a primeira moradora a ingressar no curso de Educação do Campo. Naquele momento, percebi-me não apenas como estudante, mas como professora e pesquisadora, compartilhando conhecimentos sobre as leis educacionais e, ao mesmo tempo, ouvindo as inquietações dos moradores, que manifestaram descontentamento ao constatarem que seus direitos, assegurados em lei, não estavam sendo garantidos. Foi um momento de transformação, tanto para mim quanto para a comunidade, pois eles perceberam que têm voz ativa e que podem buscar mudanças na escola.*<sup>3</sup> (Jamile Matos, 2025)

Figura 1 Escola Municipal Floresta, Uruará-Pa



Fonte: Jamile Matos, 2022.

Essa é a escola onde realizei o seminário de restituição, o qual marca a culminância do processo investigativo realizado nos Tempo-Comunidade I, II e III, durante minha formação no curso de Educação do Campo. O Seminário de Restituição ocorreu na Escola Municipal Floresta, situada na Comunidade São Francisco, no município de Uruará, Pará. Esse momento teve como objetivo socializar com a comunidade os resultados das pesquisas desenvolvidas e promover uma reflexão conjunta sobre as condições da educação local e os direitos educacionais.

A realização desse seminário concretiza um dos princípios centrais da pesquisa participante e da educação do campo: o diálogo entre universidade, escola e comunidade. Como destaca Regina Leite Garcia (1997), em seu texto “Para quem escrevemos, para quem pesquisamos?”, o conhecimento acadêmico não pode estar dissociado dos sujeitos que vivenciam as realidades estudadas. A devolutiva dos resultados é um momento em que os

---

<sup>3</sup> O relato completo dessa experiência encontra-se disponível no Anexo C.

pesquisados deixam de ser apenas fontes de informação e passam a ser protagonistas do debate e da construção de soluções.

Entretanto, percebo que ainda há uma lacuna nesse processo: em que medida os moradores se sentem de fato coautores desse conhecimento produzido? Embora o seminário tenha proporcionado um espaço de escuta e participação, é preciso avançar na direção de um verdadeiro reconhecimento das vozes e saberes locais como parte constitutiva da pesquisa. Muitas vezes, o pesquisador assume o papel de porta-voz da comunidade, e as falas dos sujeitos não aparecem de modo literal ou destacado como fonte de saber e experiência. Esse aspecto precisa ser refletido nos processos futuros.

Apesar da chuva e da presença reduzida de moradores, os participantes demonstraram envolvimento ativo durante as atividades. Apresentei dados sobre as condições da escola, articulando-os às normativas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A comunidade, ao comparar a legislação com a realidade vivenciada, demonstrou surpresa diante de direitos que desconhecia. Esse processo evidenciou como a falta de informação também é um fator que contribui para a permanência das desigualdades educacionais.

Para facilitar a compreensão e promover uma avaliação coletiva, adotamos a estratégia de classificação por cores: verde (adequado), amarelo (parcialmente adequado) e vermelho (inadequado). Esse mapeamento visual permitiu que a comunidade expressasse suas percepções sobre aspectos da escola, como infraestrutura, currículo, materiais pedagógicos e participação social.

A participação comunitária revelou um dado importante: muitos moradores desconheciam elementos essenciais da legislação educacional, como o direito ao Calendário Escolar Diferenciado, à Merenda Regionalizada, ao Transporte Escolar adequado e ao cumprimento dos 200 dias letivos. Esse desconhecimento os impede de exigir esses direitos junto ao poder público.

Durante a atividade, surgiram percepções contraditórias: enquanto a gestão da escola e os recursos financeiros foram avaliados positivamente (cor verde), quesitos como a biblioteca inexistente, a falta de materiais adequados e o currículo descontextualizado foram classificados como vermelhos. Essa contradição reflete uma realidade comum nas escolas do campo: algumas dimensões administrativas funcionam, mas o projeto pedagógico permanece distante da vida e das necessidades dos estudantes do meio rural.

Essa distância entre escola e comunidade contradiz os princípios da gestão democrática, assegurados no Art. 206 da Constituição Federal de 1988 e no Art. 14 da LDB, que destacam a participação das famílias e da comunidade nas decisões escolares. As Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) reforçam que o currículo das escolas camponesas deve estar vinculado à realidade do campo e aos saberes tradicionais, o que não se verifica plenamente na escola Floresta. Essa dissociação entre currículo e realidade local evidencia o paradoxo vivido pelos estudantes do curso de Educação do Campo: eles são formados na universidade para desenvolver uma educação contextualizada e autoral, mas, ao retornarem às escolas do campo, enfrentam a imposição do currículo urbano e centralizado, limitando suas possibilidades de agir com autonomia.

Esse processo de restituição também foi um momento formativo para mim enquanto futura professora do campo. Enfrentei inicialmente a insegurança em conduzir um seminário com a comunidade, mas percebi que, ao mobilizar os conhecimentos adquiridos na universidade e articular com as vozes dos moradores, assumi o papel de mediadora entre a escola, a comunidade e a legislação educacional. Esse movimento fortaleceu minha compreensão sobre a docência como uma prática que se faz na relação com os sujeitos e com o território, tornando-me não apenas professora, mas também pesquisadora de minha realidade.

A participação comunitária e o diálogo sobre os direitos educacionais são caminhos necessários para a construção de uma escola do campo comprometida com a realidade local. A pesquisa realizada e o seminário confirmaram que, apesar dos limites estruturais, há na comunidade um desejo de se aproximar da escola e contribuir para a melhoria da educação. Esses passos só serão efetivos, contudo, se houver fortalecimento da gestão democrática e se o currículo escolar reconhecer e valorizar os saberes do campo como parte fundamental do direito à educação.

#### **4. Estágios Supervisionados: práticas pedagógicas e formação docente no campo**

##### **4.1. Estágio no Ensino Fundamental em uma escola multisseriada**

Realizei o estágio na Escola Municipal de Ensino Fundamental Augusto Severo, situada em uma agrovila na zona rural do município de Uruará, Pará. Essa experiência constituiu um marco significativo em minha trajetória acadêmica, pois possibilitou vivenciar de modo mais direto a realidade da sala de aula e as dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes do campo.

Figura 2: Escola Multisseriada Augusto Severo.



Fonte: Jamile Matos, 2022.

A escola foi fundada em 1997 e possui uma estrutura simples e deficiente. Apenas duas salas estão em funcionamento, organizadas em regime multisseriado: uma turma do 6º e 7º anos e outra do 8º e 9º anos. O espaço esportivo é descoberto, a biblioteca é pouco equipada e as salas são quentes, causando desconforto e mal-estar nos alunos. Essa realidade foi evidenciada no relatório quando destaquei que “os alunos sentiam muito calor durante as aulas e, em alguns momentos, precisávamos interromper as atividades devido ao mal-estar”

Essas condições precárias comprometem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e violam o direito constitucional à educação, conforme preconiza o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que assegura em seu Art. 4º, inciso VII, a oferta de educação adequada às peculiaridades da vida no campo. Salomão Hage (2011) ressalta que a precariedade da infraestrutura nas escolas do campo é reflexo do descaso histórico com a educação dessas populações, resultando em ambientes pouco propícios à aprendizagem e na perpetuação das desigualdades educacionais.

Os estudantes apresentavam grandes dificuldades de leitura e escrita, além de desinteresse pelas atividades propostas. Havia casos de repetência e relatos de desistência dos estudos. Essa realidade foi registrada em meu relato: “Observei que alguns alunos tinham muita dificuldade para compreender os textos e completar as atividades; um deles relatou que já havia repetido o ano e demonstrava desânimo com os estudos”.

Essas dificuldades, muitas vezes atribuídas exclusivamente aos alunos, na verdade são reflexos das condições estruturais precárias e da ausência de práticas pedagógicas diversificadas. Essa realidade pode ser compreendida à luz das discussões de Caldart (2004),

que evidência como a desarticulação entre escola e comunidade, somada à negligência do poder público, contribui para perpetuar o fracasso escolar nas escolas do campo.

O professor regente acumulava a responsabilidade por três disciplinas: Língua Portuguesa, Inglês e Educação Física. Esse acúmulo, somado à rotatividade constante dos docentes, comprometia a continuidade do trabalho pedagógico. No diário de campo, escrevi: “Em conversas com o professor, ele relatou que assumia várias disciplinas por falta de professores e que já havia pensado em desistir por causa do acúmulo de responsabilidades”.

A observação em sala revelou uma prática centrada no livro didático, com atividades mecânicas e pouca mediação. A escassez de formação continuada e a sobrecarga de trabalho resultam em metodologias tradicionais, descontextualizadas da realidade dos estudantes do campo. Conforme Arroyo (2012), a desvalorização do docente do campo é agravada pelas condições precárias de trabalho, afetando diretamente a qualidade da educação oferecida.

Essa condição também está diretamente ligada ao sistema de contratação municipal. As trocas constantes de professores, determinadas por mudanças de gestão e interesses políticos, resultam em descontinuidade das ações pedagógicas e enfraquecimento do vínculo entre escola e comunidade. Esse fenômeno, conhecido como rotatividade docente ou deslocamento de função, transforma o professor em refém de contratos precários e dificulta a consolidação de um projeto pedagógico contextualizado e comprometido com as especificidades do campo. Essa realidade também foi percebida em minha experiência, quando constatei que “professores comentavam que a cada troca de prefeito, havia uma renovação completa do quadro docente, e muitos profissionais eram demitidos”.

Um dos elementos que mais chama atenção é a ausência de um Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola. Esse documento, que deveria ser a espinha dorsal das ações pedagógicas e da gestão democrática, não está presente ou não é conhecido pela comunidade escolar. Essa lacuna ficou evidente em minha vivência, conforme registrei: “Perguntei sobre o PPP, e a resposta foi que não havia esse documento ou que, se existia, ninguém sabia onde estava”.

A inexistência do PPP favorece a fragmentação do trabalho docente e impede a construção de um currículo integrado às realidades socioculturais e econômicas da comunidade. Esse vazio documental também evidencia a fragilidade da gestão municipal e a falta de compromisso político com a educação do campo. Caldart (2004) aponta que a ausência do PPP em escolas rurais reforça a submissão dessas unidades aos moldes urbanos e centralizados, distantes das especificidades do campo.

Durante minha regência, desenvolvi um projeto didático sobre variações linguísticas, buscando romper com a lógica do livro didático e diversificar as metodologias de ensino. Utilizei diferentes recursos, como leituras, atividades em dupla, construção de mapa mental e exibição de documentário. Essa experiência foi registrada no relatório: “No início, os alunos demonstraram certa resistência, mas, ao longo das atividades, percebi que se envolveram mais e passaram a participar com maior interesse”.

Essa experiência reafirmou minha compreensão sobre a importância de valorizar as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes do campo, conforme defendem as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2002). Entretanto, também compreendi que a adoção de práticas inovadoras esbarra nas deficiências estruturais e na carência de apoio pedagógico. A regência mostrou que, embora o professor tenha papel fundamental, a superação dos problemas educacionais do campo demanda ações integradas entre escola, universidade e poder público.

Durante o estágio supervisionado na escola multisseriada, constatei que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes se refere à leitura, à escrita e à interpretação de textos. Muitos alunos apresentavam dificuldades que pareciam acompanhar sua trajetória escolar, em um processo de constante reinício da alfabetização, sem consolidar plenamente as competências de leitura e escrita.

Esse cenário acendeu em mim um questionamento sobre minha própria formação como professora de Língua Portuguesa, considerando que sou estudante da área de Linguagens e Códigos no curso de Educação do Campo. Ao mesmo tempo em que me preparo para atuar na docência dessa disciplina, reconheço que também carrego lacunas formativas, fruto do meu percurso na educação básica e das desigualdades educacionais que atravessam as escolas públicas de educação básica, principalmente as do campo.

Essa constatação me leva a refletir sobre o papel da formação inicial na superação desses desafios. Antunes (2003) destaca que "a proposta [...] assume um caráter interacional, tendo o texto como seu objeto de ensino", o que evidencia que ler e escrever não podem ser atividades isoladas, mas práticas que se integram à produção de sentido. Faraco (2008) corrobora essa perspectiva ao afirmar que "a língua é uma prática social e dialógica, que se realiza na interação entre os sujeitos", ou seja, o ensino da língua portuguesa precisa estar em constante diálogo com a realidade e os usos da linguagem dos estudantes.

Magda Soares (2003) amplia essa discussão ao afirmar que "letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e

façam parte da vida do aluno", o que dialoga diretamente com os desafios das escolas do campo, onde, muitas vezes, os estudantes não veem sentido na leitura e escrita por não encontrarem uma conexão com seu cotidiano.

No contexto da Educação do Campo, essas reflexões se tornam ainda mais urgentes. A BNCC (2017) estabelece que os estudantes devem desenvolver competências linguísticas e discursivas que lhes permitam compreender e atuar criticamente em diferentes práticas sociais. No entanto, a realidade observada nas escolas do campo revela que essas competências nem sempre são consolidadas, em função das lacunas formativas, das precariedades estruturais e da falta de projetos pedagógicos que dialoguem com as especificidades do campo.

Esse é o desafio que assumo enquanto professora de Língua Portuguesa: articular a formação teórica recebida na universidade com as práticas e saberes dos estudantes do campo, reconhecendo suas dificuldades, mas também suas potencialidades, para que a escola seja um espaço de emancipação e não de reprodução das desigualdades.

A experiência do estágio supervisionado evidenciou que a universidade, por meio do curso de Educação do Campo, cumpre papel importante ao formar professores-pesquisadores comprometidos com a realidade campestre. Contudo, percebo que nossos diagnósticos e propostas muitas vezes não encontram acolhida nas gestões municipais. As prefeituras, por meio de sistemas de contratação precários e descompromisso com o PPP, perpetuam um ciclo vicioso que limita a autonomia das escolas e inviabiliza a educação do campo como direito.

A universidade pode contribuir ativamente promovendo maior incidência política e estreitando o diálogo com os gestores municipais, estimulando a elaboração dos PPPs e cobrando o cumprimento das legislações educacionais. Somente com o compromisso coletivo e o fortalecimento das políticas públicas será possível transformar a realidade educacional do campo.

#### **4.2. Estágio na Casa Familiar Rural nos anos finais do Ensino Fundamental**

Realizei o estágio supervisionado na Casa Familiar Rural (ECFRU), junto às turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, no município de Uruará, Pará. Essa experiência foi particularmente significativa por se tratar de uma escola em regime de alternância, modelo que busca conciliar o tempo de estudo com o tempo de trabalho no campo, articulando os saberes locais com a formação acadêmica e técnica dos estudantes.

A Casa Familiar Rural está localizada às margens da Rodovia Transamazônica (Km 185 Sul) e atende jovens filhos de agricultores familiares, ofertando o Ensino Fundamental e o

Ensino Médio integrado a cursos técnicos em Agropecuária e Agroindústria. O funcionamento em regime de alternância – com quinze dias de atividades na escola e quinze dias nas propriedades familiares – constitui um diferencial, pois permite que os estudantes permaneçam em seus territórios de origem, integrando educação e trabalho.

Figura 3: Casa Familiar Rural de Uruará.



Fonte: Jamile Matos, 2023

Esse modelo concretiza um dos princípios centrais da Educação do Campo, conforme defendido por Caldart (2004) e Molina e Hage (2014), que ressaltam a necessidade de uma pedagogia que valorize os saberes locais e respeite os tempos e os ritmos das atividades agrícolas, promovendo a permanência dos jovens no campo e contribuindo para a construção da autonomia dos sujeitos camponeses.

A turma era composta por 22 alunos, majoritariamente meninos, com idades entre 14 e 18 anos, provenientes de diferentes comunidades rurais. Percebi que havia uma heterogeneidade significativa quanto às experiências escolares e às condições de aprendizagem. Essa diversidade exigiu de mim um olhar sensível para compreender as trajetórias individuais e as especificidades de cada estudante.

No entanto, foi possível observar que grande parte da turma apresentava dificuldades de leitura e escrita, uma realidade que, conforme registrado em meu relatório, “se manifestava na

resistência a atividades de produção textual e na superficialidade de algumas respostas”. Esses desafios são reflexos das lacunas deixadas pelas escolas de origem, muitas delas situadas em contextos de precariedade estrutural e pedagógica.

Durante o período de observação, acompanhei as aulas da professora regente, formada em Letras e com sete anos de atuação na Casa Familiar Rural. Ela demonstrava segurança em sua prática e fazia uso de metodologias diversificadas, como o emprego de músicas, exibição de vídeos e a realização de atividades ao ar livre.

Registrei em meu diário de campo que “a professora buscava aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes, explorando a natureza ao redor da escola e utilizando exemplos do cotidiano da agricultura familiar”. Essa abordagem dialoga com as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), que orientam a construção de currículos integrados às especificidades locais e à valorização dos saberes do campo.

Desenvolvi o projeto didático integrado à realidade, durante minha regência, intitulado “Entre dificuldades técnicas da agricultura familiar e as dificuldades de leitura e escrita”, que buscou articular o ensino da Língua Portuguesa com a realidade produtiva dos estudantes.

Planejei atividades envolvendo gêneros narrativos, como contos e fábulas, e organizei uma roda de conversa sobre as dificuldades enfrentadas na agricultura familiar. Proporcionei ainda a produção de textos e a leitura compartilhada, além da encenação da fábula “A Formiga e o Floco de Neve”. Também exibi o filme “Zootopia”, utilizando-o como disparador para reflexões sobre moralidade e o sentido das narrativas fabulares.

Essa proposta buscou romper com a prática tradicional centrada no livro didático e integrar o saber escolar à experiência concreta dos estudantes. Como aponta Caldart (2004), a educação do campo deve considerar a vivência produtiva das famílias como elemento pedagógico, permitindo que a aprendizagem seja significativa e emancipada.

Deparei-me com dificuldades no desenvolvimento das atividades. Como descrito no relatório, “os alunos apresentaram resistência inicial e demonstravam desinteresse por atividades que exigiam leitura e escrita”. Muitos estudantes produziam textos de modo rápido e superficial, evidenciando fragilidades que vêm se acumulando ao longo do percurso escolar.

Havia também a expectativa de que a culminância do projeto envolvesse um debate com as famílias e um agrônomo sobre as dificuldades enfrentadas na agricultura familiar, mas essa etapa não se concretizou devido às dificuldades de mobilização da comunidade.

O estágio na Casa Familiar Rural foi uma experiência singular, pois pude conhecer vivência outro modelo educativo que mais se aproxima dos princípios da educação do campo.

Contudo, também percebi as tensões entre teoria e prática, entre o projeto pedagógico e as dificuldades concretas de leitura e escrita dos estudantes. Esse processo me formou não apenas como professora, mas como pesquisadora sensível às contradições da realidade escolar e ao desafio constante de integrar a educação formal ao saber da terra e do trabalho campesino.

#### **4.3. Estágio na Casa Familiar Rural no Ensino Médio**

O estágio supervisionado no Ensino Médio também foi realizado na Escola Comunitária Casa Familiar Rural, localizada às margens da Rodovia Transamazônica, Km 185 Sul, no município de Uruará, Pará. Esse período de estágio ocorreu entre os dias 16 e 21 de setembro de 2024 e foi desenvolvido junto às turmas do 1º, 2º e 3º ano do curso técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio. Trata-se de uma escola que adota a metodologia da Pedagogia da Alternância, articulando formação acadêmica e práticas do trabalho no campo, atendendo jovens filhos de agricultores familiares das vicinais da região.

A Casa Familiar Rural, em regime de alternância, concilia tempos de estudo na escola com tempos de trabalho nas propriedades das famílias. Essa organização busca garantir a permanência dos jovens em suas comunidades, permitindo-lhes estudar e, ao mesmo tempo, contribuir com o trabalho agrícola familiar.

Esse modelo concretiza um dos pilares da Educação do Campo, defendido por Caldart (2004) e Molina e Hage (2014), que ressaltam a importância da educação como parte do fortalecimento dos sujeitos do campo, respeitando seus ritmos de vida e de produção e promovendo a integração entre saberes acadêmicos e práticas culturais, sociais e econômicas.

Durante minha imersão na escola, percebi que a convivência intensa proporcionada pela alternância envolve também desafios de relação e disciplina. Há tensões entre estudantes, relatos de preconceito e indisciplina, como registrado em meu relato: “Fui informada sobre casos de preconceito homofóbico entre alunos e percebi que alguns estudantes apresentavam dificuldades em respeitar as regras da escola”, vale ressaltar que enquanto docente devemos ter sensibilidade com esses alunos, pois não sabemos do histórico de vida deles e os problemas os quais vem enfrentando como destaca Nunes (2017), o professor precisa ter disponibilidade para o aluno. Embora, não seja fácil, porém é necessário; talvez aquele aluno que faz bagunça, só queira chamar a atenção do professor ou externar alguma dificuldade que está vivenciando. Ao mesmo tempo, observei que essa convivência possibilita laços comunitários e parcerias entre os jovens.

Esse aspecto da convivência no regime de alternância é ressaltado por Molina e Hage (2014), que destacam que a formação humana nesses espaços não se limita aos conteúdos curriculares, mas envolve também a dimensão da coletividade e da construção de valores democráticos e solidários, na formação do sujeito coletivo.

Ministrei aulas de Língua Portuguesa e Literatura nas turmas do 1º, 2º e 3º ano do curso técnico em Agroindústria. Elaborei um projeto didático intitulado “Construindo pontes literárias: o mundo da literatura e das composições artísticas nas vidas dos alunos do Ensino Médio na Escola Comunitária Casa Familiar Rural”. Meu objetivo foi aproximar os alunos do universo literário, promovendo a leitura e a escrita criativa.

Realizei atividades com textos poéticos e conteúdos gramaticais, como sintaxe e morfologia. Utilizei músicas, dinâmicas e produção textual criativa. Trabalhei também o conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles, estimulando os alunos a criarem desfechos alternativos para a narrativa. Essa proposta proporcionou momentos de envolvimento e criatividade, evidenciados pela fala de um aluno: “Em todo tempo que estudo e leio texto, essa foi a primeira vez que consegui entender perfeitamente”.

Essas estratégias dialogam com Faraco (2008), que destaca a importância da leitura literária na escola como forma de ampliar a experiência estética e crítica dos estudantes. Ao mesmo tempo, o uso da música e de atividades criativas reafirma a necessidade de diversificar as práticas pedagógicas, conforme defende Antunes (2003), que enfatiza que a escrita significativa e a leitura de mundo demandam múltiplas linguagens e aproximação da realidade dos estudantes.

Apesar das conquistas, deparei-me com dificuldades ao longo da regência. Alguns alunos demonstravam desinteresse, se ausentavam das aulas ou precisavam ser chamados para participarem das atividades propostas, como registrei em meu diário: “Tivemos que pedir ao diretor que chamasse os estudantes, pois muitos não compareciam às aulas espontaneamente”.

Essa realidade reflete as tensões que atravessam a educação do campo: por um lado, os estudantes buscam formação e melhores oportunidades; por outro, enfrentam o cansaço do trabalho no campo, a falta de perspectiva e, muitas vezes, a escola é percebida como obrigação ou espaço de afastamento do trabalho doméstico, ou mesmo do trabalho na roça.

Ao final da semana de estágio, organizamos uma culminância pedagógica no refeitório da escola, envolvendo todas as turmas. Os estudantes do 1º ano apresentaram poemas visuais; o 2º ano expôs frases sobre ambiguidade; e o 3º ano apresentou narrativas autorais. Esse momento evidenciou que, apesar das resistências iniciais, as atividades propostas geraram

produções significativas e promoveram a integração entre as turmas. Ao mesmo tempo, revelou as tensões inerentes ao cotidiano escolar, em que as relações humanas e as dificuldades estruturais impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Essa experiência consolidou minha formação como professora-pesquisadora do campo, atenta não apenas aos conteúdos curriculares, mas às dinâmicas sociais e culturais que atravessam a escola, a comunidade e os sujeitos do campo.

A experiência na Casa Familiar Rural reafirmou o potencial da Pedagogia da Alternância como uma proposta pedagógica que integra os tempos de estudo e trabalho, valorizando os saberes comunitários. Essa prática está agora respaldada pela Lei nº 14.767/2023, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a Pedagogia da Alternância entre as metodologias das escolas do campo.

Observamos que muitas escolas públicas rurais ainda não adotam essa metodologia, apesar de seu reconhecimento legal. Isso levanta questionamentos sobre os obstáculos que impedem a implementação da alternância nas escolas do campo. Fatores como a falta de formação específica para educadores, resistência a mudanças pedagógicas e limitações estruturais podem contribuir para o não cumprimento da legislação. Há uma necessidade urgente de políticas públicas que promovam a formação continuada de professores e investimentos em infraestrutura, garantindo que a Pedagogia da Alternância seja efetivamente implementada, conforme assegurado pela legislação vigente.

#### **4. Considerações Finais**

As experiências formativas vivenciadas ao longo dos Tempos-Comunidade e dos Estágios Supervisionados evidenciam a complexidade e os desafios que atravessam a educação do campo. Desde o primeiro contato com as comunidades até a atuação direta em sala de aula, é notável que a luta pelo direito à educação em áreas rurais envolve mais do que o acesso físico à escola; trata-se de garantir que essa escola tenha condições estruturais e pedagógicas adequadas, respeitando as especificidades culturais e sociais do campo.

Nesse percurso de formação docente, compreendi que ser professora de Língua Portuguesa, especialmente no contexto da Educação do Campo, não é apenas ensinar normas gramaticais ou ortográficas. É abrir espaço para que os estudantes possam se expressar, contar suas histórias, narrar suas vidas e sentir que a escola pode ser um lugar de acolhimento e libertação.

No entanto, essa possibilidade só se concretiza quando a educação reconhece os corpos, os sentimentos, a própria vida e os saberes dos estudantes como parte inseparável do processo formativo. Diante do desencantamento de tantos jovens com a escola pública, nossa tarefa, como futuros professores, é devolver à educação seu sentido original: um ato de esperança, de vida e de transformação.

As dificuldades relacionadas à infraestrutura precária, à ausência de projetos políticos pedagógicos, à rotatividade de professores e à fragilidade das políticas públicas comprometem a qualidade da educação ofertada às populações do campo. Essas lacunas revelam a urgência de uma articulação mais efetiva entre universidade, escola e poder público, a fim de consolidar práticas que assegurem não apenas o direito de estar na escola, mas o direito a uma educação contextualizada e de qualidade.

Por outro lado, as experiências nas Casas Familiares Rurais demonstraram que é possível articular formação acadêmica e realidade do campo por meio da Pedagogia da Alternância. Mesmo diante das limitações, essa proposta se aproxima das diretrizes defendidas pelos movimentos da Educação do Campo, valorizando os saberes locais e promovendo o protagonismo dos estudantes em seus processos formativos.

Além disso, a experiência da restituição à comunidade revelou que a pesquisa desenvolvida no âmbito da formação docente não deve ser entendida como um processo isolado, mas como parte de um compromisso ético e político com os sujeitos do campo. Nesse sentido, a devolutiva dos resultados às comunidades reafirmou a importância de uma pesquisa participante, que reconheça os sujeitos locais como parceiros na produção do conhecimento.

Essa trajetória formativa consolidou em mim a compreensão de que ser professora do campo implica assumir a docência como prática investigativa e como ato político. A pesquisa e o ensino, portanto, se articulam em um movimento constante de escuta, diálogo e intervenção na realidade, tendo como horizonte a garantia do direito à educação e a valorização dos saberes e das culturas do campo.

## Referências

ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 fev. 2025.

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, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a pedagogia da alternância entre as metodologias das escolas do campo. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/L14767.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14767.htm). Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 23 de novembro de 2021. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEB\\_N1\\_2021.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEB_N1_2021.pdf). Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento: Questões e olhares sobre a educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Narrative and education. Teachers and Teaching, v. 1, n. 1, p. 73-85, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior, avaliação e democracia: desafios do conhecimento e da cidadania. São Paulo: Cortez, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAGE, Salomão Mufarrej. Casa Familiar Rural: Formação e Alternância. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Araújo de (orgs.). Contribuições para a construção de projetos de Educação do Campo. Brasília: MEC, SECAD, 2004. p. 129-147.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEITE, Regina Garcia. Para quem escrevemos? Para quem pesquisamos? In: DAMIANI, Amélia; GARCIA, Regina Leite (orgs.). Pesquisa em educação: questões e transições. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 17-32.

LEITE, Yara Lúcia Ferreira. Educação do Campo e Formação de Educadores: construindo caminhos. Brasília: EdUnB, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do Campo: território, políticas públicas e educação do campo. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: MEC, SECAD, 2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NUNES, Fabiana Araújo. Indisciplina e Dispersão na Sala de Aula: Um Desafio Ao Educador Coteoporâneo. Revista.V.11, N.34.Fevereiro de 2017.ISSN 1981-1179.

## **Anexos:**

### **Anexo A – Memorial de formação**

#### **Jamile Alves de Matos**

Sou Jamile Alves de Matos, filha de Urias Gonçalves de Matos e Marleide dos Santos Alves. Nasci em 24 de janeiro de 1988, em Altamira-PA. Sou moradora do Km 219 Norte, Comunidade São Francisco. Meu ensino fundamental foi realizado na Escola Municipal Floresta e na Escola São Francisco e Anjo Gabriel. Já o ensino médio, concluí na Escola Estadual de Ensino Médio Melvin Jones. Iniciei minha vida escolar aos seis anos de idade e, desde então, a educação se tornou parte essencial do meu desenvolvimento. Meu interesse pela área da educação surgiu muito cedo, principalmente porque sempre gostei de ensinar. Durante o ensino médio, sempre ajudei os meus colegas de classe. Esse contato com a infância e a educação fortaleceu meu desejo de ser professora. Ao concluir o ensino médio, decidi prestar o seletivo para o curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ênfase em Linguagens e Códigos, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Passei no processo seletivo especial em 2020 e iniciei minha jornada acadêmica na Faculdade de Etnodiversidade, no polo de Altamira-PA.

Durante a graduação, enfrentei diversos desafios. A metodologia da Pedagogia da Alternância foi algo novo para mim, e me adaptar aos Tempos-Universidade e Tempos-Comunidade exigiu organização e compromisso. No entanto, essas dificuldades foram fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional. Nos Tempos-Comunidade, retornei à minha comunidade de origem para desenvolver pesquisas e conhecer melhor a realidade educacional local. Foi um período de grande aprendizado, pois compreendi as dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo e pelas famílias que vivem em áreas rurais.

Os estágios supervisionados também foram marcantes na minha formação. Atuei na Escola Municipal Floresta e estagiei na escola Comunitária Casa Familiar Rural, onde tive a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica e aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade. Essas experiências consolidaram minha vontade de atuar como professora e contribuir para a melhoria da educação do campo. Hoje, ao me aproximar da conclusão do curso, sinto-me realizada e grata por toda a trajetória percorrida. A educação transformou minha vida e me mostrou que é possível sonhar e lutar por um futuro melhor. Meu objetivo é seguir atuando na educação do campo, valorizando a cultura local e promovendo uma educação de qualidade para as crianças e jovens das comunidades rurais.

Altamira - Pa, agosto de 2024.

## **Anexo B – Relato de Experiência do 1º Tempo-Comunidade**

### **Jamile Alves de Matos**

Ao retornar à minha comunidade, para realizar a pesquisa de campo do 1º Tempo-Comunidade, vivi um dos momentos mais significativos da minha formação. Estava ansiosa e, ao mesmo tempo, receosa, pois sabia que iria me deparar com situações que poderiam me afetar pessoalmente. Como moradora da comunidade e, agora, na posição de pesquisadora, senti o peso dessa dupla condição: pertencer ao lugar e, ao mesmo tempo, investigar as dificuldades enfrentadas por ele.

Logo nos primeiros dias, algo me chamou atenção e me causou tristeza: a escola onde eu havia estudado, onde aprendi a ler e escrever, tinha sido demolida por questões de infraestrutura. Essa constatação me abalou emocionalmente, pois lembrei do quanto aquele espaço foi importante na minha vida e na vida de muitas crianças da minha comunidade. Agora, os alunos precisavam percorrer longos caminhos até chegar na escola nova. O pior foi saber que a escola do final da vicinal tinha sido fechada e que as mães das crianças, estavam sofrendo com esse descaso que impactou na rotina das famílias. Um dos entrevistados falou que seus netos precisavam andar longas distâncias a pé, enfrentando dificuldades nas estradas, chuva e até o risco de acidentes. E que algumas das mães, por medo e pela falta de transporte, optaram por deixar os filhos em casa, privando-os da educação. Essa situação me deixou totalmente impactada pois me fez refletir sobre quantas crianças estão sendo privadas do direito à educação devido às condições precárias de acesso e permanência na escola.

Como futura professora do campo, essa experiência me fez compreender que o desafio da educação rural vai muito além da sala de aula. Ele envolve transporte, infraestrutura, gestão pública e, acima de tudo, respeito às condições de vida das famílias que vivem nessas comunidades. Eu percebi que, mais do que ensinar conteúdos, minha função como educadora será lutar para que essas crianças tenham o direito básico de estar na escola e de aprender.

Essa vivência ampliou meu olhar sobre o que significa ser professora do campo. Não se trata apenas de levar conhecimento, mas de ser parte de uma luta coletiva por justiça social e por uma educação que respeite as singularidades das populações camponesas.

Uruará- Pará, 18 de fevereiro de 2025.

## **Anexo C – Relato de Experiência do Seminário de Restituição**

### **Jamile Alves de Matos**

Durante a apresentação do seminário de devolutiva que ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Floresta, senti-me um pouco insegura, pois teria que apresentar para a comunidade leis às quais eles nunca tiveram acesso e, dentre algumas, nunca tinham ouvido falar. Também fiquei um pouco frustrada, pois convidei muitas pessoas da comunidade e apareceram apenas oito, sendo que os demais não foram por alegarem que seria por conta da chuva. Do mesmo modo que me senti insegura, fiquei bastante satisfeita, pois fui a primeira pessoa da comunidade a apresentar um trabalho como este e sou a primeira moradora a ingressar no curso de Educação do Campo, curso este voltado às pessoas pertencentes ao campo.

Em relação à apresentação, que visava expor as leis da BNCC e LDB voltadas às escolas campesinas, percebi-me como professora e pesquisadora ao mesmo tempo. Professora, pois me aprofundei em conhecimentos sobre as leis estabelecidas e pude repassar para os moradores tudo aquilo que aprendi; e pesquisadora, pois colhi informações e indagações das pessoas que se fizeram presentes. Diante das leis expostas, pude sentir um descontentamento daqueles que, ao saberem de cada direito estabelecido por lei, constataram que, infelizmente, nem todos estavam sendo executados na escola, prejudicando assim seus filhos.

Fiquei bastante satisfeita quando o público presente disse que queria mudanças satisfatórias para a escola, a comunidade e para todos os alunos que frequentavam a escola. Um fator que explica essa afirmação foi quando eles foram colocar os indicadores de qualidade para a educação do campo e as sugestões para as mudanças. Todos participaram e não hesitaram em colocar aquilo que acharam necessário para uma escola de qualidade.

Nesse momento, percebi que ser professor do campo é muito mais que transmitir conhecimento. É saber envolver todas as pessoas que estão à sua volta, sejam serventes, alunos, pais, famílias ou a comunidade em geral. É saber que essa população tem voz ativa e que estão dispostos a buscar mudanças naquilo que é direito e nem sempre é respeitado.

Uruará-Pa, 19 de fevereiro de 2025.