



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA  
FACULDADE DE ETNODIVERSIDADE  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**RENILSON RAMOS NONATO**

**EDUCAR-SE NO CAMPO: A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE CIÊNCIAS NAS  
MARGENS DO XINGU**

Altamira  
Março, 2026

**RENILSON RAMOS NONATO**

**EDUCAR-SE NO CAMPO: A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE CIÊNCIAS NAS  
MARGENS DO XINGU**

Orientador(a): profa. Dra Fabíola Aparecida F Damacena

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Etnodiversidade, curso de Educação do Campo, ênfase em Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo.

Altamira – PA  
Março, 2026

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

---

R175e Ramos Nonato, Renilson.  
Educar-se no campo : a formação de um professor de ciências  
nas margens do Xingu / Renilson Ramos Nonato. — 2026.  
IV, 19 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Fabíola Aparecida Ferreira  
Damacena

Trabalho de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Altamira, Faculdade de Etnodiversidade,  
Altamira, 2026.

1. Ciências da natureza . 2. Formação de professores . 3.  
Território . 4. Amazônia . I. Título.

CDD 370

---

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

Data da aprovação: 05 de março de 2026

Conceito: Bom

### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Professora Dra Fabiola Aparecida F Damacena (orientadora)**

**Faculdade de Etnodiversidade / UFPA**

---

**Prof. Dr Marcio Rogerio Silva (Banca Examinadora)**

**Faculdade de Etnodiversidade / UFPA**

---

**Prof. Dr. Felipe Bittioli Rodrigues Gomes (Banca Examinadora)**

**Faculdade de Etnodiversidade UFPA**

## **Agradecimentos**

O desenvolvimento desse trabalho de conclusão de curso contou com a ajuda primeiramente de Deus e várias pessoas as quais eu agradeço infinitamente.

A minha orientadora professora Doutora Fabíola Aparecida Ferreira Damacena pelas orientações e paciência, durante todo o processo de elaboração deste trabalho, me deu todo o suporte necessário desde o início até a conclusão deste trabalho.

A instituição Universidade Federal do Pará (UFPA) pela oportunidade e suporte durante todas as etapas do curso, aos professores do curso de Educação do Campo da faculdade de Etnodiversidade Campus Altamira por todo ensinamento e conhecimento compartilhado ao longo dessa jornada que permitiram hoje está concluindo este trabalho.

Aos meus pais Edmilson Pinto Nonato e Rosângela Soares Ramos, a minha esposa Helem Sabrina de Oliveira Ramos aos meus filhos e a toda a minha família que acreditaram em mim e me deram todo apoio emocional e suporte financeiro que serviu de combustível para que eu chegasse ao final desse curso.

Aos meus amigos e colegas por todo apoio e companheirismo durante esse percurso formativo que não deixaram eu desistir nos momentos de dificuldade, mas sempre estenderam a mão para me ajudar, obrigado por fazerem com que os momentos de tensão e dificuldade se tornassem mais leves e divertidos. A todos o meu muito obrigado.

## **RESUMO**

Neste trabalho, compartilho minha trajetória como estudante de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, durante os Tempos Comunidade vivenciados entre 2022 e 2024 na Escola Vilarinho do Monte, localizada às margens do Rio Xingu, no município de Porto de Moz-PA. Ao longo desse percurso formativo, realizei observações, entrevistas, registros reflexivos e experiências de estágio supervisionado, com o objetivo de compreender o cotidiano da escola, os desafios enfrentados por alunos, e as possibilidades de uma prática pedagógica mais próxima da realidade local. Minha pesquisa tem caráter participante e está fundamentada em autores como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo e Roseli Caldart. Constatei a ausência de políticas públicas voltadas às especificidades da educação do campo, a fragilidade da infraestrutura escolar, o distanciamento entre o currículo adotado e os saberes da comunidade, e a inexistência de instrumentos de gestão democrática, como o Projeto Político-Pedagógico e o Conselho Escolar. Ao mesmo tempo, encontrei nos vínculos humanos, na dedicação dos professores e na escuta sensível dos estudantes pistas para construir uma escola que respeita, acolhe e transforma. Este artigo expressa o que aprendi como professor em formação e reafirma a importância da escuta, da pesquisa e do diálogo como fundamentos da prática docente na Educação do Campo.

**Palavras chaves:** Ciências da natureza. Formação de professores. Território. Amazônia

## **Introdução**

Neste trabalho de conclusão de curso, compartilho minha trajetória como estudante da Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, vivida ao longo dos Tempos Comunidade II, III, IV, V, VI e parte da minha trajetória como estudante desde o início do ensino fundamental ao ensino médio que foi marcada por traumas. Natural de Porto de Moz-PA, ingressei aos 7 anos na Escola Vilarinho do Monte em 1999. Minhas memórias incluem castigos físicos e psicológicos, mas o evento mais marcante foi a reprovação na 3ª série em Matemática, ministrada por um professor sem formação adequada. Esse fato gerou um bloqueio com disciplinas de cálculo que me acompanhou desde a 3ª série do ensino fundamental, ensino médio até o ensino superior. Na tentativa de superar esses traumas, recorri à memorização forçada de conteúdos e enfrentei dificuldades persistentes que só começaram a diminuir na 6ª série com o apoio de um bom professor, embora novas lacunas em Língua Portuguesa tenham surgido. Essas experiências ocorreram na Escola Vilarinho do Monte, localizada às margens do Rio Xingu, no município de Porto de Moz-PA. O percurso formativo que trago aqui parte da prática, da sala de aula e da escuta dos sujeitos, buscando compreender a realidade educacional a partir da experiência concreta como professor em formação.

A Educação do Campo, ao propor a formação por áreas do conhecimento, nos convida a pensar o ensino de Ciências da Natureza articulado com os saberes da vida e com os modos de viver das populações do campo. Isso implica reconhecer que o currículo, os conteúdos e as práticas pedagógicas não podem ser pensados de forma descolada do território. Como afirma Caldart (2002), o território, além de um recorte geográfico, é um espaço vivido, tecido pelas relações de trabalho, de cultura, de memória e de resistência.

Nesse processo, compreender o trabalho docente em contextos marcados por desigualdades exige uma escuta atenta e uma postura investigativa. A formação do professor do campo precisa partir da realidade, das dificuldades concretas enfrentadas pelas escolas, e da busca por caminhos que valorizem o conhecimento local. A partir dos relatos e registros construídos nos Tempos Comunidade, analiso aqui o cotidiano da escola, os desafios vividos pelos professores, o envolvimento dos estudantes e as aprendizagens que marcaram minha formação como educador.

Este trabalho tem como objetivo principal refletir sobre minha trajetória de formação docente, no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, vivida durante os Tempos Comunidade e parte da minha trajetória como pesquisador e estudante da Escola Vilarinho do Monte, em Porto de Moz-PA.

A partir dessa experiência, busco compreender como o cotidiano escolar, os desafios enfrentados pelos professores e os saberes construídos com os estudantes e a comunidade

contribuíram para minha constituição como educador. Como objetivos específicos, destaco: observar e analisar a prática docente no contexto da escola do campo; investigar as percepções de estudantes e professores sobre o ensino de Ciências da Natureza; refletir sobre as condições estruturais, curriculares e de gestão da escola à luz da realidade local; identificar os limites e as possibilidades de uma formação docente crítica, situada e transformadora.

Assim, este artigo nasce do encontro entre minha trajetória de formação, o território ribeirinho do Xingu e os desafios concretos da escola do campo, buscando compreender como esses elementos se entrelaçam na constituição do professor de Ciências da Natureza.

Ao longo da minha formação na Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, compreendi que ser professor vai muito além de aprender a ensinar conteúdo. Passei a olhar com atenção para a escola, escutar as pessoas que a compõem e me deixar afetar pelas realidades do território. Formar-me professor, para mim, tem sido aprender com a vida, com os caminhos do rio, com os gestos da professora regente, com a fala dos estudantes e com o silêncio da ausência do Estado.

Na Educação do Campo, a formação por áreas do conhecimento nos desafia a cruzar fronteiras disciplinares e a construir saberes que dialoguem com nossos modos de vida. Como lembra Caldart (2004), o território é um lugar marcado por memórias, lutas, práticas culturais e relações de trabalho que atravessam a nossa formação. Compreender a escola do campo exige olhar para esse território como um espaço vivo, que me ensina e quer ser escutado também.

A escola onde realizei minha formação está situada em uma comunidade ribeirinha às margens do rio Xingu, no interior da Amazônia. Ser professor nesse contexto requer um olhar atento à cultura local, aos tempos do rio, aos deslocamentos por canoa, às dificuldades de acesso e aos recursos escassos. Como afirma Little (2002), os territórios amazônicos têm formas próprias de organização, que muitas vezes são invisibilizadas pelas políticas públicas. Hage (2011), por sua vez, mostra que as escolas ribeirinhas enfrentam desafios como a ausência de formação continuada contextualizada, transporte escolar fluvial precário e pouca presença do Estado, mas também produzem formas coletivas de resistência e de produção de saberes, e temos avançado na luta por direito a educação ao longo da história da educação município e no País.

Durante meu processo de formação nesse espaço descobrir que a escola pode ser lugar de luta, de afeto e de reconstrução. Entendi, com Paulo Freire (1987), que o ato de ensinar é também um ato de aprender. A escuta, a observação e o diálogo com a comunidade me ensinaram muito sobre o que significa ser professor. Ao longo dos Tempos Comunidade, registrei vivências, entrevistei estudantes, conversei com professores, observei práticas e refleti sobre o cotidiano escolar, tudo isso me ajudou a reconstruir minha identidade como educador.

Essa trajetória também me fez compreender que minha presença na universidade é resultado de uma política afirmativa. O curso de Educação do Campo foi conquistado por meio das lutas dos movimentos sociais, e nele entramos como sujeitos de territórios específicos, com histórias, modos de viver e saberes que precisam ser reconhecidos. Eu não cheguei à universidade apenas para receber conhecimento, cheguei com minha comunidade, com meus vínculos, com meu lugar de fala. E é da convivência com a escola da minha própria comunidade que fui me tornando professor: no contato diário, nos pequenos gestos, nas dificuldades enfrentadas juntos, nas aprendizagens construídas com os sujeitos que me formam tanto quanto os livros e meus professores e professoras.

Foto 1: Escola Vilarinho do Monte.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2024.

## **Metodologia**

A pesquisa apresentada neste trabalho tem caráter participante, pois foi construída a partir da minha vivência como professor em formação na Escola Vilarinho do Monte, durante os Tempos Comunidade II, III, IV, V e VI da Licenciatura em Educação do Campo. Para SCHMIDT (2006) a presença de um outro que, na medida em que participa da pesquisa como sujeito ativo, se educa e se organiza, apropriando-se, para a ação, de um saber construído coletivamente. Nessa perspectiva o trabalho foi desenvolvido com base em observações do cotidiano escolar, registros de campo, aplicação de questionários, entrevistas com três estudantes, uma professora regente e com duas mães de estudantes da comunidade, experiência do estágio supervisionado. Para conseguir a autorização do uso de dados, gravações e o uso de imagens das pessoas que participaram da pesquisa foi utilizado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) experiência do estágio supervisionado

A pesquisa se insere no contexto da Pedagogia da Alternância, estruturada nos Tempos Universidade e Tempos Comunidade, que constituem dispositivos formativos centrais da Licenciatura em Educação do Campo. Enquanto o Tempo Universidade possibilita o estudo teórico, o planejamento e a reflexão acadêmica, o Tempo Comunidade permite a vivência, a pesquisa e a intervenção nos territórios de pertencimento. Essa articulação entre universidade e comunidade orientou todo o percurso metodológico do trabalho, fortalecendo a relação entre formação docente, pesquisa e realidade local.

Durante o processo, busquei compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos da escola à sua prática educativa, respeitando suas falas, silêncios e vivências. Como Paulo Freire (1987) nos ensina, é na escuta e no diálogo que se constrói o conhecimento, e não na imposição de verdades. Nesse sentido, optei por uma postura investigativa que não se distancia das pessoas, mas que aprende com elas.

A metodologia participante que adoto dialoga com a perspectiva de Brandão (1981, apud Hage, 2014, p. 1167), para quem “pesquisa participante é pesquisa com o povo e não sobre o povo”. Compreendo, assim, que a escola é um lugar de produção de saberes, e que a pesquisa, neste contexto, precisa estar a serviço da transformação da realidade.

Os relatos produzidos ao longo do percurso foram organizados como registros de uma documentação narrativa (SUÁREZ, 2016), que busca dar visibilidade aos gestos pedagógicos cotidianos, muitas vezes invisibilizados pelas políticas públicas e pela própria estrutura escolar. Parte da minha trajetória como estudante de escola pública, desde o início dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ensino médio e ensino superior e também a escuta atenta, a observação crítica e o diálogo com a realidade da escola foram os instrumentos que guiaram meu processo de investigação e de formação.

Foto 2: Seminário na Escola Vilarinho do Monte



Fonte: Acervo da pesquisa, 2024

## **Resultados e Discussões**

Minha trajetória pelos Tempos Comunidade me possibilitou compreender, com mais profundidade, a complexidade do cotidiano escolar no campo e o quanto a escola é atravessada por dimensões que nem sempre estão explícitas nos planos de aula ou nos documentos oficiais. A seguir, organizo os principais resultados da minha experiência a partir de quatro eixos que marcaram meu processo formativo: o cotidiano da escola, a visão dos estudantes, os desafios estruturais e a experiência do estágio supervisionado.

### **O cotidiano da escola**

Quanto ao cotidiano da escola e a prática docente, desde os primeiros momentos de observação, percebi que a escola do campo funciona com muitas limitações, mas também com muita dedicação por parte dos professores. Os estudantes destacam a proficiência metodológica de uma professora, enfatizando sua capacidade de transposição didática, o que torna os conteúdos acessíveis. Além do desempenho técnico, a subjetividade da docente — marcada pelo entusiasmo e pela paciência — fortalece o vínculo pedagógico. Essa visão é corroborada pelo depoimento de uma das alunas: “Ela é uma professora muito legal e alegre; ela é a professora que todos queriam ter.” A estrutura física é simples, os recursos didáticos são escassos, e o transporte escolar depende do fluxo do rio e de uma empresa terceirizada, o que compromete a frequência dos alunos. Apesar disso, o esforço dos educadores em garantir o funcionamento da escola me chamou atenção.

Essa realidade pode confirmar que o trabalho docente nas escolas do campo é atravessado por limites estruturais e pela ausência de políticas públicas efetivas, mas também por práticas de resistência e compromisso ético dos professores, que sustentam o funcionamento da escola mesmo em condições adversas.

Notei que a prática docente, embora marcada por dificuldades, é sustentada por vínculos afetivos e por uma forte responsabilidade com os estudantes. Observou-se o estabelecimento de um sólido vínculo afetivo entre os estudantes e a docente, caracterizado por uma interação que transcende a formalidade acadêmica e se aproxima de uma relação de confiança mútua.

Aprendi que ser professor na Amazônia ribeirinha é lidar com imprevistos, adaptar conteúdos à realidade e, muitas vezes, improvisar com criatividade e sensibilidade. Como afirma Arroyo (2006), o trabalho docente é também trabalho da vida, e se constrói no enfrentamento cotidiano dos limites impostos pela ausência do Estado.

Foto 3: Observação não participante, turma 7º ano.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

## A visão dos estudantes

O olhar dos estudantes sobre a escola foi revelado nas entrevistas que realizei com os estudantes, percebi o quanto eles valorizam a figura da professora, mesmo diante das dificuldades enfrentadas na rotina escolar. Eles a reconhecem como alguém presente, dedicada, firme e acolhedora. Essa relação de confiança entre docente e discente me ensinou que ensinar envolve cuidado e a criação laços afetivos.

As falas dos estudantes anunciam a construção de uma leitura crítica sobre as condições da escola e sobre a ausência do poder público, o que reforça o papel da escola do campo como espaço de formação cidadã e política. Um dado que me marcou foi perceber que os alunos compreendem, de forma crítica, que a escola enfrenta limitações por falta de atenção do poder público. As demandas dos estudantes revelam um anseio por um ambiente escolar que favoreça o bem-estar e a diversificação das práticas de ensino. Conforme expressaram os entrevistados. Um estudante afirmou: “A escola é boa, mas falta muita coisa. Parece que a prefeitura esqueceu daqui.” “[...] queríamos ter uma escola maior, com mais conforto, com laboratório de ciências, salas de aula climatizadas, quadra de esportes seria muito bom” (Fala dos alunos, 2024).

Alguns dos estudantes ainda destacaram a carência de recursos, como laboratórios específicos e computadores com acesso à rede, limita as possibilidades de investigação e práticas pedagógicas extraescolares (aulas de campo). A disponibilidade desses instrumentos é vista pelos estudantes como o cenário ideal para uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados. (BRASIL, 1996, p. 2).

Tais apontamentos evidenciam que a precariedade das instalações físicas é percebida pelos estudantes como um fator que limita a experiência escolar. Essa consciência crítica me fez pensar no papel da escola como espaço de formação cidadã, e no quanto a escuta dos estudantes pode nos ensinar sobre os caminhos da educação.

Foto 4: Imagens externa e biblioteca da Escola Vilarinho do Monte.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

### **Os desafios estruturais**

São muitas as ausências de políticas públicas. Durante minha vivência, ficou evidente a ausência de políticas públicas que considerem as nossas especificidades e de nossa realidade ribeirinha.

A gestão escolar enfrenta lacunas estruturais na sua organização política. Conforme aponta Caldart (2000), o desafio dos educadores reside em garantir a coerência entre as práticas e os princípios que sustentam um projeto de ser humano e de sociedade. No entanto, a ausência histórica de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) na unidade — atribuída pelo coordenador local à falta de cobrança e orientação pretérita da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) — evidencia a fragilidade desse movimento. Atualmente, a escola encontra-se em fase de elaboração do documento, buscando adequá-lo à realidade local e assegurar o acesso à comunidade, embora o currículo enviado pela SEMED ainda demande adaptações significativas para dialogar com a identidade ribeirinha.

Nesse sentido, a participação comunitária e o diálogo interno permanecem como obstáculos à efetivação de uma Educação do Campo crítica. Apesar de a escola realizar reuniões bimestrais

para tratar de questões funcionais e utilizar roteiros adaptados à cultura local em datas comemorativas, a adesão da comunidade é parcial. Além disso, a coordenação reconhece a inexistência de espaços sistemáticos de diálogo, debates e reflexões coletivas. Essa carência de fóruns de estudo impede que a escola supere o modelo de gestão centralizado, dificultando a construção de uma práxis pedagógica que, de fato, emane dos saberes e das necessidades dos sujeitos que habitam as margens do rio.

Os dados apresentados mostram que a precarização da educação do campo não decorre de falhas individuais dos docentes, mas sim de um projeto histórico de invisibilização dos territórios ribeirinhos nas políticas públicas, exigindo ações do estado estruturadas e diferenciadas. Essa realidade materializa-se na carência de formação específica, como observado no caso de um docente graduado em Matemática que atuava nos anos iniciais do Ensino Fundamental sem a devida habilitação pedagógica para essa etapa. Tal descompasso formativo resultou em uma experiência de retenção escolar na referida disciplina, gerando um profundo abalo emocional intensificado pelo estigma social e pelo preconceito entre pares. Esse episódio de insucesso acadêmico desencadeou uma aversão persistente a componentes curriculares que envolvam cálculos, evidenciando como as deficiências estruturais do sistema de ensino produzem traumas pedagógicos que comprometem a trajetória subjetiva e o desenvolvimento cognitivo do educando.

Foto 5: Turma do 8º ano estudando no Refeitório



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Na foto acima mostra os alunos do 8º ano do ensino fundamental maior da Escola Vilarinho do Monte estudando na área de recreio da escola. A Escola atende estudantes provenientes tanto de áreas adjacentes quanto de localidades remotas, cujo deslocamento ocorre exclusivamente por via em embarcações escolares. Embora a coordenação avalie as condições atuais do transporte

como satisfatórias, ressalta-se a necessidade de melhorias contínuas, dado que a logística é operacionalizada por meio de barcos de madeira. Nesse contexto, observa-se que a dinâmica do transporte escolar interfere diretamente no cumprimento do calendário letivo e no desempenho acadêmico dos alunos. As interrupções no fluxo pedagógico são frequentemente ocasionadas pela escassez de combustível, por falhas mecânicas ou pelas condições de navegabilidade dos rios. Tal cenário ratifica a perspectiva de Hage (2011), ao postular que as instituições de ensino na Amazônia demandam políticas públicas diferenciadas, as quais devem ser capazes de respeitar as especificidades territoriais, as rotas fluviais e os saberes tradicionais — elementos que, recorrentemente, são negligenciados ou subestimados nas prioridades governamentais.

Foto 6: Transporte escolar, chegada dos alunos.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Apesar dessas dificuldades, vi professores que tiram do próprio bolso recursos para manter projetos pedagógicos e eventos escolares.

Conforme o relato do entrevistado, as atividades extracurriculares e os eventos comemorativos no âmbito escolar são viabilizados por meio de uma gestão colaborativa de recursos. Esse processo fundamenta-se na mobilização voluntária do corpo docente, funcionários e responsáveis pelos discentes, que viabilizam a execução de tais ações mediante contribuições financeiras individuais.

Isso me fez refletir sobre o quanto os docentes assumem responsabilidades que deveriam ser do Estado, e sobre o peso emocional e financeiro que carregam em silêncio. Isso deveria ser mais problematizado e discutido pela universidade, como produção e conhecimento sobre essa realidade, ou projetos de pesquisa junto essas escolas, para pensarmos em alguma forma de intervenção.

## **A experiência do estágio supervisionado**

O estágio foi tempo de escuta, criação e transformação, realizei meu estágio supervisionado na mesma escola. O estágio deve ser compreendido como um campo de conhecimento que ultrapassa a mera atividade prática (Pimenta; Lima, 2006). Além disso, entende-se que essa etapa consiste no exercício de funções profissionais que permitem a convergência entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana (Scalabrin; Molinari, 2013).

A experiência foi um momento de aprimoramento e de compromisso com a prática. Planejei aulas, acompanhei o trabalho da professora regente, propus atividades e organizei um seminário com os estudantes sobre as questões ambientais da comunidade. O planejamento do seminário sobre questões ambientais da comunidade ocorreu após o impedimento da prática de observação e regência no estágio supervisionado I por parte da professora supervisora, e mediante a diretriz do orientador de estágio para a execução do projeto didático sob a metodologia de seminário, procedeu-se ao alinhamento estratégico junto à coordenação pedagógica da instituição. A organização do conteúdo fundamentou-se nos eixos temáticos e nos problemas diagnosticados nas etapas iniciais dos (Tempo Comunidade). Devido à iminência do encerramento do período letivo, a estratégia de ensino priorizou a exposição dialógica subsidiada por suportes tecnológicos, utilizando imagens selecionadas criteriosamente para reforçar a argumentação e os objetivos da intervenção didática.

Nesse sentido, o estágio supervisionado se constituiu como um espaço de aprendizagem crítica, no qual foi possível articular teoria, prática e território, reafirmando a importância de uma formação docente comprometida com a realidade concreta das comunidades do campo.

O quinto Tempo Comunidade foi talvez o mais desafiador. Minha experiência na escola Vilarinho do Monte foi marcada por desafios inesperados, que exigiram adaptações e criatividade. Quando a professora regente não permitiu minha presença em sala, precisei me reinventar para não desistir. Organizei um seminário com os alunos da comunidade e, com apoio do coordenador pedagógico e do meu orientador, consegui concluir a atividade. A experiência me mostrou que ser professor é também lidar com imprevistos, buscar caminhos possíveis e não desistir da educação.

Esse processo me ensinou a entender o estágio além de uma exigência curricular, passei a ver como um tempo de aprendizagem e encontro com minha identidade profissional. Aprendi a planejar com sentido, a ouvir os alunos, a ajustar propostas conforme a realidade e a compreender que o conhecimento precisa fazer sentido para quem vive naquela realidade. Freire (1987) sempre afirmou que a prática educativa deve partir da realidade concreta, e foi exatamente isso que vivi:

uma formação que nasce do território e se alimenta da escuta e do vínculo entre e com os sujeitos.

A partir dessa experiência, busco compreender como o cotidiano escolar, os desafios enfrentados pelos professores e os saberes construídos com os estudantes e a comunidade contribuíram para minha constituição como educador. Como objetivos específicos, destaco: observar e analisar a prática docente no contexto da escola do campo; investigar as percepções de estudantes e professores sobre o ensino de Ciências da natureza refletir sobre as condições estruturais, curriculares e de gestão escola à luz da realidade local; identificar os limites e as possibilidades de uma formação docente crítica, situada e transformadora.

### **Considerações Finais**

Realizar esta pesquisa foi um grande desafio. Desde o início, enfrentei dificuldades para conseguir equipamentos, reagendar entrevistas e digitar os relatórios. Ainda assim, posso dizer que foi um prazer imenso. Conhecer melhor a história da minha comunidade, da qual faço parte, despertou em mim o desejo de continuar pesquisando. Compreendi, ao longo dessa caminhada, o quanto ainda somos desassistidos pelo poder público e pelo modelo de educação que nos é imposto, um modelo que muitas vezes desvaloriza as nossas culturas e modos de vida. Precisamos de um modelo de educação que conserve as culturas e valores culturais das populações ribeirinhas, quilombolas e indígenas” e que “capacite o jovem do campo para fortalecer sua comunidade local.

No segundo Tempo Comunidade, escutar a comunidade e refletir sobre o currículo da escola me fez perceber o quanto a educação ofertada ainda está distante da realidade vivida pelos alunos. Os conteúdos escolares são produzidos para alunos da cidade e os pais e mães afirmaram que os professores não têm culpa, porque não são eles que produzem o conteúdo. Essas falas me fizeram entender que o problema não está nos professores, mas na ausência de uma política que pense a educação do campo a partir do campo.

Entender que a escola da minha comunidade ainda utiliza um currículo urbano e desconhece seu próprio Projeto Político-Pedagógico foi algo impactante. A escola possui um PPP que parece ser apenas uma formalidade, pois não é conhecido nem debatido com a comunidade. A partir disso, compreendi devo construir processos pedagógicos com a comunidade, respeitando nossa história, nosso território e nossa cultura. Essas vivências reafirmaram em mim o compromisso de ser um educador do campo: alguém que ensina, se engaja, escuta, luta e sonha junto com minha gente, no meu território de pertença.

No terceiro Tempo Comunidade, quando entrevistei professores, alunos e mães, notei o quanto o ensino de Ciências da Natureza ainda é marcado por dificuldades. No quarto TC, pude observar com mais atenção o cotidiano da escola e das aulas. Pude presenciar o modo que a professora trata seus alunos.

O quinto Tempo Comunidade foi o mais desafiador, apesar das limitações impostas à regência direta, a viabilização do seminário sobre modificações na natureza constituiu-se como estratégia pedagógica singular. Tal intervenção promoveu o engajamento discente em discussões socioambientais, reafirmando o compromisso com uma formação ética e cidadã, essencial à realidade ribeirinha.

Hoje, ao olhar para trás, vejo que me tornei outro. Mais sensível, mais crítico, mais comprometido. Sinto que a minha formação como professor de Ciências da Natureza está ligada ao território em que vivo. Cada Tempo Comunidade foi uma oportunidade de conhecer melhor minha escola, minha comunidade e a mim mesmo. E posso dizer com orgulho que me tornei professor dentro da minha própria realidade, junto com o meu povo, enfrentando nossas próprias dores e celebrando nossas potências.

Ao finalizar este trabalho, compreendo que minha formação como professor de Ciências da Natureza não pode ser dissociada do território em que vivo, da comunidade à qual pertencço e das experiências vividas nos Tempos Comunidade. Cada etapa desse percurso contribuiu para ampliar meu olhar crítico sobre a escola do campo, sobre as desigualdades educacionais e sobre o papel social do professor.

## Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendizagem a partir da vida cotidiana**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação escolar ribeirinha: realidade e perspectivas**. In: **Educação do Campo: problematizações e propostas**. Belém: EDUFPA, 2011.

LITTLE, Paul. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. Série Antropologia, Brasília, n. 322, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Educação, administração e democracia**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas**. Psicologia USP, v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 3 abr. 2026.

CALDART, R, S; **A escola do campo em movimento**. Porto Alegre, janeiro de 2000.

PIMENTA, Selma Garrido, and Maria Socorro Lucena LIMA. **“Estágio e docência: diferentes concepções.”** Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. Revista unar, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.