



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA  
FACULDADE DE ETNODIVERSIDADE CURSO DE LICENCIATURA EM  
EDUCAÇÃO DO CAMPO - ÊNFASE EM CIÊNCIAS DA NATUREZA

**MARIA DO SOCORRO OLIVEIRA MORAES**

**TEMPO COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: NARRATIVAS DO  
VIVIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Altamira-Pará

2025

**MARIA DO SOCORRO OLIVEIRA MORAES**

**TEMPO COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: NARRATIVAS DO  
VIVIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ênfase em Ciências da Natureza 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. Dra. Fabíola Aparecida  
Ferreira Damacena

Altamira-Pará  
2025

**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)**

---

O48t Oliveira Moraes, Maria do Socorro.  
Tempo Comunidade na Educação do Campo : narrativas do  
vivido na formação docente / Maria do Socorro Oliveira Moraes,  
Fábíola Aparecida Ferreira Damacena. — 2025.  
25 f.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Fábíola Aparecida Ferreira  
Damacena  
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do  
Pará, , 3, Belém, 2025.

1. Educação do campo. 2. Tempo comunidade. 3.  
Formação docente. 4. Estágio supervisionado. 5. Ciências da  
natureza. I. Título.

CDD 370.91734

---

## **Sumário**

1	Introdução:	5
2	Metodologia	7
3	Tempo Comunidade I: lições das experiências	8
4	O cotidiano da Escola Francisco Merêncio Dias da Silva	10
5	Tempo Comunidade III – O ensino de ciências nas escolas do campo	14
6	Tempo Comunidade IV – devolutiva à comunidade	16
7	Reflexões sobre o estágio supervisionado	19
8	Considerações finais	22
9	Referências	24

## 1. Introdução

*Sou uma mulher do campo, nascida e criada em um município do interior do Pará. Antes de ser mulher, fui menina, adolescente, jovem — sempre com os pés na terra e o coração nas coisas simples da vida. Sou filha de camponeses agricultores, desde que nasci, vivi a maior parte da minha vida no campo, trabalhando junto com meus pais e irmãos.*

*Nossa rotina era feita de trabalho e resistência: arrancar mandioca, fazer a farinha, caçar, pescar, amassar barro, buscar varas, palhas e cipós para construir nossas casas. Sempre moramos em casas de madeira e palha, porque a roça era só para o sustento da família. Nunca tivemos dinheiro para construir uma casa moderna. Essa foi minha vida até os 23 anos, quando me mudei para a cidade.*

*Mas me orgulho profundamente da vida simples que tive. Apesar dos desafios, éramos felizes. Não tínhamos luz elétrica, televisão ou celular — mas tínhamos a lamparina a querosene, o luar no terreiro, as histórias contadas à noite, as brincadeiras na chuva, o ar puro e o canto dos pássaros. Tudo isso, para nós, camponeses, vale mais do que qualquer conforto da cidade. Não trocamos essa vida, por promessas de melhoria no meio urbano.*

*Quem ama o campo, permanece no campo — mesmo quando o corpo já não tem forças para trabalhar. Minha mãe só saiu de lá depois que meu pai faleceu. Como moravam só os dois, ela foi obrigada a vender a terra e vir para a cidade. Nossa história é parecida com a de tantas outras famílias camponesas: os filhos, um a um, vão embora em busca de estudo e de novas possibilidades. Na minha família, não foi diferente. Todos fomos para a cidade. Mas, entre seis que tentaram estudar, apenas três conseguiram concluir a caminhada. Eu fui uma dessas três. (Narrativa da autora, 2025)*

O Tempo Comunidade, enquanto prática pedagógica central no curso de Educação do Campo, emerge como um espaço privilegiado para a articulação entre a formação docente, os saberes locais e a realidade das comunidades rurais. Nesse contexto, os processos educativos se configuram não apenas como uma transmissão de conhecimentos, mas como um encontro entre o vivido e o narrado, em que experiências individuais e coletivas ganham sentido por meio da reflexão e da resignificação.

Paul Ricoeur, em sua obra "Tempo e Narrativa", explora a relação entre o tempo vivido, o tempo narrado e a memória, destacando o papel da narrativa na construção de significados e na mediação entre o tempo objetivo e a experiência subjetiva. No âmbito do Tempo Comunidade, os relatos produzidos, sejam diagnósticos ou devolutivos, exemplificam essa

articulação, conectando as vivências cotidianas das comunidades com as demandas formativas do curso. Como aponta Ricoeur, "narrar é refigurar o tempo", e essa refiguração permite-nos compreender o espaço rural como um território de resistência, aprendizado e transformação.

No presente artigo, analisamos o papel do Tempo Comunidade na formação de professores por áreas de conhecimento, com foco nas lições extraídas das experiências realizadas nas comunidades de Água Preta e na Escola Francisco Merêncio da Silva. A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de relatórios e devolutivas, buscamos refletir sobre os desafios estruturais e pedagógicos enfrentados no campo, propondo estratégias para uma educação contextualizada e sustentável.

Ao integrarmos as dimensões do tempo vivido e narrado às práticas educativas, evidenciamos como o Tempo Comunidade pode fortalecer a relação entre escola e

comunidade, promovendo uma formação docente que valorize a diversidade cultural e os saberes locais. A articulação entre teoria e prática, reforçada pela perspectiva de Ricoeur, demonstra o potencial transformador de uma formação docente enraizada no território e orientada pelo diálogo.

Paul Ricoeur, em sua obra "Tempo e Narrativa" (1983), explora a categoria do tempo como uma articulação entre o tempo vivido e o tempo cronológico, mediada pela narrativa. Segundo Ricoeur, a narrativa desempenha um papel central ao dar sentido à experiência temporal, unindo a dimensão objetiva do tempo cósmico à subjetividade do tempo vivido. Essa perspectiva é particularmente relevante para compreender o Tempo Comunidade como prática pedagógica e social.

No contexto do Tempo Comunidade, os relatos e as devolutivas realizadas, como no seminário de restituição, configuram-se como narrativas que reinterpretem o tempo vivido pelos sujeitos envolvidos. Esses momentos não são apenas registros cronológicos das atividades, mas práticas que ressignificam a vivência dos participantes, conectando eventos pessoais e coletivos a uma visão mais ampla de continuidade e transformação histórica.

Ricoeur argumenta que "narrar é refigurar o tempo" (*Temps et Récit*, 1983), e é exatamente isso que acontece nas práticas do Tempo Comunidade. Ao organizar suas vivências em relatos, os sujeitos articulam suas experiências individuais com o tempo histórico das comunidades rurais e o tempo institucional do curso de Educação do Campo. Esse processo promove uma compreensão mais profunda dos desafios e das potencialidades da formação docente, ao mesmo tempo em que fortalece a identidade cultural e pedagógica das comunidades.

Além disso, as narrativas do Tempo Comunidade destacam o caráter ético da temporalidade, pois, ao compartilhar e refletir coletivamente sobre suas experiências, os sujeitos reafirmam o compromisso com a construção de um futuro mais inclusivo e sustentável. Nessa perspectiva, o tempo narrado no Tempo Comunidade não é apenas uma memória do passado, mas uma projeção de possibilidades transformadoras para o campo educacional e social.

## **2. Metodologia**

A pesquisa apresentada neste artigo adota uma abordagem qualitativa, ancorada na pesquisa narrativa, com o objetivo de interpretar as experiências vividas no Tempo Comunidade do curso de Educação do Campo. Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa é especialmente adequada para compreender fenômenos sociais complexos, pois valoriza a subjetividade e o contexto em que os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, as narrativas produzidas pelos discentes, como relatórios, diários de campo e devolutivas, constituíram as principais fontes de dados para este estudo.

A narrativa, enquanto metodologia de investigação, permite que os sujeitos reflitam sobre suas experiências e atribuam significados a elas. Conforme Clandinin e Connelly (2000), a narrativa é uma forma de organizar o tempo e a experiência humana, conectando o vivido ao contexto histórico e social. No âmbito do Tempo Comunidade, os discentes foram incentivados a produzir relatos que não apenas descreveram, mas também ressignificaram suas vivências nos territórios rurais. Esses registros possibilitaram uma articulação entre o tempo vivido pelos estudantes e o tempo coletivo das comunidades, promovendo uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados e as possibilidades de transformação.

A fundamentação teórica se apoia na hermenêutica de Paul Ricoeur (1983), que explora a relação entre o tempo vivido, o tempo narrado e a memória. Para Ricoeur, narrar é um ato de "refigurar o tempo", permitindo que os sujeitos compreendam suas vivências como parte de um processo contínuo de formação e transformação. Essa perspectiva foi aplicada na análise das narrativas dos discentes, que articulam experiências individuais com os desafios estruturais e institucionais das comunidades de Água Preta e da Escola Francisco Merêncio da Silva. Assim, os relatos se configuram como ferramentas pedagógicas que conectam saberes locais, desafios educacionais e práticas contextualizadas.

Além disso, a metodologia incorporou a análise documental de normativas legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional

de Educação (Lei nº 13.005/2014) e o Decreto nº 7.352/2010. Esses documentos forneceram o embasamento teórico e normativo para discutir a relevância das práticas do Tempo Comunidade no fortalecimento de uma educação contextualizada, inclusiva e sustentável.

A pesquisa narrativa no Tempo Comunidade destaca-se também por seu caráter ético e dialógico, alinhado aos princípios de Paulo Freire (1996), que reconhece o diálogo como elemento central da construção do conhecimento. Durante os seminários de devolutiva, os discentes compartilharam suas narrativas com as comunidades, transformando o conhecimento produzido em um ato coletivo de reflexão e mobilização. Essas devolutivas não apenas devolveram os resultados das pesquisas, mas ressignificaram as experiências locais, permitindo que a comunidade se apropriasse dos saberes produzidos.

A metodologia narrativa possibilitou que os discentes desenvolvessem competências essenciais para a prática docente, como a capacidade de escuta, a sensibilidade cultural, a reflexão crítica e a articulação entre teoria e prática. Por meio das narrativas, os estudantes conectaram os referenciais teóricos do curso às vivências no território, enriquecendo sua formação e promovendo um aprendizado significativo e contextualizado.

Dessa forma, as fundamentações metodológicas deste estudo refletem o compromisso com uma abordagem que valoriza as experiências humanas, promove a reflexão crítica e contribui para a construção de uma educação do campo que respeite as diversidades e potencialize as transformações sociais.

### **3. Tempo Comunidade I: lições das experiências**

*Voltar à comunidade Água Preta, tantos anos depois de ter saído, foi como voltar no tempo. Cada estrada de terra, cada cheiro de mato e cada rosto conhecido me fizeram lembrar dos primeiros anos da minha vida, quando tudo era difícil, mas cheio de sentido. Foi ali que aprendi o valor da terra, da partilha, do esforço coletivo. Foi ali que meus pais e tantos outros camponeses abriram espaço na mata, plantaram seus roçados, construíram casas com barro, palha e fé.*

*Essa comunidade nasceu da coragem. Gente que veio sem quase nada, mas com muito sonho, para transformar o que era só mata em lugar de vida. E conseguiram. Com suor, resistência e união, fizeram brotar ali não só alimentos, mas também histórias, famílias, memória. Esse diagnóstico que apresento aqui é mais do que um exercício acadêmico. É um reencontro com minhas raízes. Um gesto de reconhecimento por tudo o que vivi, vi e aprendi nesse chão. (Narrativa da autora, 2025)*

No Tempo Comunidade I, realizamos um diagnóstico na Comunidade Água Preta, localizada a aproximadamente 90 km do município de Senador José Porfírio, é composta por cerca de 50 famílias. Fundada na década de 1990, a comunidade reflete uma história de ocupação rural baseada em práticas agrícolas tradicionais e na valorização dos recursos naturais locais.

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

O acesso à educação é um dos principais desafios enfrentados pela comunidade. Os estudantes precisam se deslocar até a escola na comunidade vizinha do Bambu, muitas vezes em condições precárias devido a problemas frequentes com o transporte escolar.

Essa situação contraria os preceitos da Constituição Federal de 1988, que garante a educação como um direito universal (Art. 205 e 206), e do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que enfatiza a necessidade de infraestrutura adequada para estudantes de áreas rurais. Essa barreira à escolarização impacta diretamente o desenvolvimento humano e social das novas gerações.

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

Em relação a infraestrutura, a precariedade das estradas e a falta de transporte confiável reforçam o isolamento da comunidade. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018), a infraestrutura inadequada é um dos principais fatores que limitam o desenvolvimento de comunidades rurais, dificultando o acesso ao mercado e a serviços públicos. No caso da Água Preta, essa situação perpetua as desigualdades e compromete as possibilidades de integração regional. No entanto, as práticas e saberes locais, revelam que os saberes tradicionais são elementos centrais na identidade da comunidade, pois a utilização de ervas medicinais, como boldo, copaíba e casca de jatobá, demonstra o valor do conhecimento

empírico compartilhado entre gerações. Essas práticas estão alinhadas às diretrizes da Convenção 169 da OIT, que defende a preservação dos saberes tradicionais como patrimônio cultural das comunidades rurais. Além disso, as práticas de agricultura de subsistência refletem a relação equilibrada entre os moradores e o meio ambiente. Essa abordagem está em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 15, que incentiva a conservação da biodiversidade e o uso sustentável dos recursos naturais.

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

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

O diagnóstico da comunidade Água Preta revela uma população resiliente, que valoriza seus saberes tradicionais e mantém uma forte identidade comunitária. Contudo, os desafios estruturais relacionados à educação, saúde e infraestrutura limitam as possibilidades de desenvolvimento local. Para superar essas barreiras, é fundamental investir em políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade de vida, com foco no fortalecimento da infraestrutura, apoio a projetos comunitários e integração regional.

#### **4. O cotidiano da Escola Francisco Merêncio Dias da Silva**

*Voltar à Escola Francisco Merêncio Dias da Silva foi como retornar a um lugar onde o tempo passa devagar e a vida se constrói em pequenos gestos de cuidado. Conhecer o funcionamento da escola por dentro, escutar as histórias, observar as rotinas — tudo isso me permitiu enxergar o valor das relações construídas ali. Mesmo com poucos recursos, essa escola pulsa. É feita de gente que se ajuda, que se respeita, que luta para manter viva a*

*educação no campo. E foi isso que procurei registrar nesse trabalho: o cotidiano que forma, ensina e resiste. (Narrativa da autora, 2025)*

No Tempo Comunidade II, dediquei-me a conhecer de perto o dia a dia da Escola Francisco Merêncio Dias da Silva. Aprendi que, para o bom funcionamento de qualquer ambiente — seja ele familiar, de trabalho, religioso ou escolar — são essenciais o respeito, a educação, o companheirismo, a amizade e a compreensão. Na nossa escola, localizada na zona rural do município de Senador José Porfírio, não poderia ser diferente.

A escola está situada às margens do Rio Xingu, na comunidade Bambu. Após uma reforma, passou a contar com estrutura em alvenaria e ambientes organizados: há banheiros masculino e feminino, banheiro adaptado para pessoas com deficiência, um espaço para os funcionários, cozinha, biblioteca, almoxarifado, pátio e água encanada. A coleta de lixo ainda não é realizada por serviço público, então utiliza-se a queima como método de descarte. A escola conta com acesso à internet e energia elétrica pública.

Os materiais didáticos, a merenda e outros mantimentos são garantidos com recursos da SEMED e da SEDUC. Já os recursos financeiros vêm da Prefeitura Municipal, do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e do Governo Federal.

A gestão da escola é acompanhada pelo Conselho Escolar, composto por presidente, vice-presidente, tesoureiro, secretário e fiscal. Esse grupo tem a responsabilidade de administrar os recursos e participar das decisões mais importantes para o funcionamento da escola. A comunidade também tem presença ativa, participando de reuniões, festas comemorativas e mantendo contato por meio dos grupos em redes sociais.

A SEDUC e a SEMED prestam assistência sempre que necessário e comparecem à escola com frequência, sobretudo para entrega de materiais escolares, produtos de limpeza e alimentos da merenda. O SINTEPP também oferece apoio e assistência aos servidores sindicalizados. Entre os funcionários, há tanto concursados quanto contratados. Um exemplo é a professora Francinete Avelino, que, por ser efetiva, foi remanejada de uma escola em outra comunidade que acabou sendo fechada. Com o encerramento de algumas unidades de ensino, a Escola Francisco Merêncio Dias da Silva tornou-se polo, acolhendo alunos e profissionais de diferentes localidades.

A escola segue o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), e todos os funcionários são assalariados. Atualmente, há uma sala multimídia com computadores e um data show, mas ainda não há professor capacitado para utilizar esses equipamentos de forma pedagógica. Apesar dessas mudanças, muita coisa permanece como antes. O cotidiano da escola

segue firme, sustentado pelo trabalho coletivo e pelo compromisso com a educação da comunidade.

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

Salomão Hage alerta que essas práticas desconsideram as especificidades das populações do campo, comprometendo o direito à educação contextualizada e agravando a exclusão social. Segundo ele, “o fechamento de escolas no campo representa a negação de direitos básicos, desarticulando vínculos culturais e sociais fundamentais para o desenvolvimento dessas comunidades” (HAGE, 2014, p. 1172). Essa realidade também contraria diretrizes do Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, e do PNE, que priorizam a garantia de proximidade entre o ensino e as comunidades rurais.

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

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

Além disso, Hage ressalta que "as escolas do campo não são apenas espaços de transmissão de conhecimentos, mas territórios de resistência cultural e política" (HAGE, 2014, p. 1172). Ao comprometer essa dimensão, o fechamento de escolas descentralizadas não apenas enfraquece as bases educacionais das comunidades rurais, mas também desarticula

práticas de socialização e produção de conhecimento que são fundamentais para o desenvolvimento sustentável dessas localidades.

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

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

Essa falta de autonomia política e pedagógica fragiliza ainda mais o papel da escola no desenvolvimento das comunidades rurais, transformando-a em uma extensão das políticas centralizadas da cidade, em vez de uma instituição que articula as demandas locais. Para romper com essa lógica, é necessário pensar em uma educação que integre efetivamente as comunidades ao processo pedagógico, promovendo uma gestão democrática, a elaboração de PPPs contextualizados e a construção de currículos flexíveis que dialoguem com as realidades e culturas do campo.

Essa lógica contribui diretamente para o aumento do êxodo rural. À medida que as escolas menores são fechadas e substituídas por unidades-polo, os moradores enfrentam dificuldades crescentes para acessar o ensino e para manter os vínculos com suas comunidades. Esse processo afeta não apenas o acesso à educação, mas também o tecido social e econômico das comunidades, que perdem sua capacidade de reter populações jovens. Com isso, a fragilização da agricultura familiar se torna uma consequência direta, já que os jovens

que deixam o campo muitas vezes não retornam, contribuindo para a desestruturação das bases econômicas locais.

Além disso, a desvalorização do campo promovida por esse modelo educativo reforça uma visão de inferioridade em relação à vida rural, incentivando os jovens a buscarem oportunidades nas cidades e agravando o abandono das práticas agrícolas.

Essa dinâmica vai de encontro às diretrizes do Plano Nacional de Educação e do Decreto nº 7.352/2010, que enfatizam a importância de uma educação que valorize os saberes e modos de vida locais, promovendo o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais. Portanto, repensar a política de centralização e polarização do ensino é essencial para garantir que a escola cumpra seu papel de agente transformador, capaz de fortalecer o campo como espaço de vida e de produção econômica e cultural.

No contexto da gestão e do corpo docente, observa-se um esforço coletivo para superar os desafios estruturais e garantir a continuidade do ensino. A diretora Charla Luiza, contratada como professora em 2021, acumula funções administrativas e pedagógicas, enquanto a professora Francinete Avelino Leite, concursada desde 2010, traz uma trajetória significativa de dedicação à educação do campo. Apesar do comprometimento dos profissionais, a sobrecarga de trabalho e a limitação de recursos reforçam a necessidade de maior suporte estrutural e políticas de valorização da carreira docente, conforme previsto pelo PNE e pela LDB.

Portanto, a realidade da Escola Francisco Merêncio da Silva evidencia tanto as potencialidades quanto os desafios da educação no campo. Além de preservar e ampliar os direitos das populações rurais, é essencial fortalecer a infraestrutura, promover uma gestão inclusiva e participativa, e investir na formação e valorização dos profissionais da educação.

## **5. Tempo Comunidade III – O ensino de ciências nas escolas do campo**

*Foi em meio ao cheiro da terra molhada e à lembrança das aulas no chão batido da escola que me aproximei, desta vez, da disciplina de Ciências. Entre visitas às casas, conversas com as mães e entrevistas com alunos e professor, entendi que a ciência também mora no campo — só precisa ser reconhecida e valorizada. Escutar o que cada um pensa sobre essa matéria me ensinou mais do que qualquer livro. Me mostrou que, para muitos, a ciência só faz sentido quando caminha junto com a vida, com o trabalho, com o roçado, com a criação, com o saber que vem do mato e do corpo. (Narrativa da autora, 2025)*

O Tempo Comunidade III foi realizado em outubro de 2022, na comunidade Bambu, na Escola Francisco Merêncio Dias da Silva, localizada no município de Senador José Porfírio, estado do Pará. O foco do relatório foi o ensino da disciplina de Ciências da Natureza nas escolas do campo.

Essa etapa da pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com os alunos do ensino fundamental maior, com alguns pais e com o professor de Ciências. O objetivo era compreender como essa disciplina é percebida pela comunidade escolar: o que os alunos pensam sobre ela, como os pais a veem e quais desafios e possibilidades existem para o professor que a ensina.

Comecei pelas visitas às famílias. Saí de porta em porta, e aproveitei para matar a saudade, tomar um cafezinho e colocar o papo em dia com cada um. Durante essas visitas, apresentei o termo de consentimento livre e esclarecido e falei sobre os objetivos da entrevista. Todos assinaram sem problemas e aceitaram participar com muito carinho.

As mães — que em sua maioria são as que acompanham a vida escolar dos filhos — relataram que gostam muito da disciplina de Ciências e a consideram importante para o aprendizado. No entanto, sentem falta de conteúdos que se conectem mais com a realidade do campo e com o dia a dia das famílias. Muitas disseram que gostariam que a escola abordasse temas mais próximos da agricultura, do manejo da terra e da vida nas comunidades rurais.

Os alunos também demonstraram entusiasmo com a disciplina. Disseram gostar dos conteúdos e das aulas, embora tenham relatado dificuldades em alguns temas. Mas todos destacaram que o professor tem paciência e explica quantas vezes for necessário, até que eles entendam. Era visível o carinho e a admiração que sentem por ele. Na época da pesquisa, os alunos mencionaram a falta de um data show, o que, segundo eles, faria diferença na compreensão das aulas.

Quanto ao professor, não consegui entrevistá-lo pessoalmente, pois ele já havia encerrado o bloco de aulas e retornado para a cidade. No entanto, conversei com ele por áudio no WhatsApp. Ele me contou que sua formação é em Educação Física, e não em Ciências. Explicou que, no campo, essa realidade é comum: muitos professores atuam em áreas diferentes da sua formação e aprendem na prática. Ele mesmo enfrentou muitas dificuldades no início, mas buscou estudar, pesquisar, contar com a ajuda dos colegas e conseguiu desenvolver bem o seu trabalho.

Relatou também um desafio comum a muitos professores que atuam na zona rural: a distância. Ele mora em Senador José Porfírio e, assim como outros colegas, passa a semana na

comunidade e só volta para casa na sexta-feira ao meio-dia. Na segunda-feira, sai de madrugada, por volta das quatro horas, para estar na escola às sete da manhã, pronto para ensinar.

Durante a conversa, ele expressou o quanto gosta dos alunos e da comunidade. Disse que se sente acolhido, respeitado, e que os considera como parte da sua família. Com o tempo, passou a lecionar também em sua área de formação, como professor de Educação Física.

A fala das mães sobre a necessidade de tratar de conteúdos mais próximos da vida no campo me marcou bastante. Embora a escola seja chamada de “Escola do Campo”, muitas vezes os conteúdos ensinados não dialogam com essa realidade. Sabemos que há limitações nos currículos e que nem tudo pode ser adaptado, mas é importante refletir sobre isso e buscar alternativas sempre que possível.

Tive também a oportunidade de realizar estágio e observação com esse professor. Posso dizer, com toda certeza, que ele é um excelente educador. Explica com clareza, me deu todo o apoio necessário, colaborou na elaboração dos planos de aula e me ajudou a escolher os conteúdos do projeto didático, já que o tema que eu havia planejado não constava no plano de curso da disciplina. Sempre que surgia uma dúvida, ele estava disponível para me orientar.

Passei momentos maravilhosos na comunidade: pesquisando, observando, estagiando e, muitas vezes, apenas visitando para matar a saudade. Só tenho gratidão pelo carinho e apoio que recebi de todos da Escola Francisco Merêncio Dias da Silva e da comunidade Bambu.

## **6. Tempo Comunidade IV – devolutiva à comunidade**

*A devolutiva foi um dos momentos mais bonitos desse percurso. Era como se as palavras que antes estavam só no papel ganhassem corpo, voz e rosto. Voltar à comunidade com os dados em mãos e compartilhar os aprendizados com quem fez parte da construção de tudo foi um ato de respeito e compromisso. Ver cada pessoa se reconhecendo nas falas, nos relatos, nas análises — isso me emocionou. Foi quando entendi, de verdade, o que é pesquisa com, e não sobre, uma comunidade. Foi o fechamento de um ciclo que começou com a escuta e terminou com o retorno: de saberes, de histórias, de afeto. (Narrativa da autora, 2025)*

No Tempo Comunidade IV, realizei a devolutiva das pesquisas que desenvolvi nos TCs I, II e III. Meu objetivo era compartilhar com a comunidade todos os dados e reflexões construídos ao longo do curso, devolvendo às famílias as informações que coletei sobre a realidade local. Para isso, organizei um seminário comunitário com base em um diagnóstico socioeducativo e pedagógico. Sabia que, para esse momento ser realmente significativo, era fundamental contar com a participação ativa dos moradores e das lideranças da comunidade.

Como a Escola Francisco Merêncio Dias da Silva fica em uma área de difícil acesso, decidimos realizar o encontro em um espaço mais próximo e acessível: o barracão do senhor Didi, que cedeu gentilmente o local para que todos pudessem participar com mais facilidade. O seminário foi organizado por eixos temáticos, e nos dividimos em grupos para apresentar cada parte do trabalho.

O primeiro grupo ficou responsável por discutir os recursos financeiros da escola, a formação continuada dos profissionais e a infraestrutura. O segundo grupo abordou as dimensões curriculares e seus indicadores de qualidade, o projeto político-pedagógico, os projetos curriculares e o planejamento escolar. Já o terceiro grupo apresentou reflexões sobre a relação entre professores e alunos, os materiais didáticos e a aprendizagem na disciplina de Ciências da Natureza.

Durante o seminário, todos puderam expressar suas opiniões, fazer sugestões e levantar questionamentos a partir do que foi apresentado. Foi um momento de escuta, diálogo e troca de saberes entre escola e comunidade. Ao final do encontro, celebramos com um lanche coletivo, preparado com muito carinho: café, sucos naturais de caju, cupuaçu e manga, pão caseiro, pastel e coxinha. Foi uma forma de agradecer a presença e fortalecer ainda mais os laços entre nós.

Essa devolutiva foi o fechamento de um percurso iniciado no TC I, quando realizei um diagnóstico socioeconômico da comunidade Água Preta. Quis saber como vivem as famílias, como está a situação financeira, a alimentação, a saúde, a vida social e religiosa, e quais tradições ainda permanecem vivas. O que encontrei foi uma realidade simples e, muitas vezes, marcada por precariedades. Mesmo assim, percebi o quanto essas famílias resistem com amor, dedicação e sabedoria. Elas cuidam da terra, das plantações, das criações e da cultura local para garantir o sustento da família — esse “tudo” que, muitas vezes, parece pouco para quem vê de fora, mas que, para elas, significa tudo.

Naquela época, o trabalho era quase exclusivamente para garantir a alimentação. Não havia conforto: faltavam banheiros, energia elétrica, e os cuidados com a saúde eram feitos com chás, xaropes e infusões. Quando a situação se agravava, as famílias precisavam buscar ajuda na cidade mais próxima. A alimentação era baseada em peixe, caça, hortaliças e criações como porcos e gado. O lazer vinha das partidas de futebol, dos cultos, das missas, do bilhar e dos festejos. Apesar das dificuldades e da baixa escolaridade — muitos eram analfabetos —, a maioria era agricultora e vivia com simplicidade e alegria.

No TC II, observei o dia a dia da Escola Francisco Merêncio Dias da Silva, localizada na margem direita do Rio Xingu. É uma escola pequena, com poucos professores e alunos, mas

que se destaca pelo companheirismo e respeito entre todos. Ali, todos se ajudam, e isso fortalece a convivência escolar. Os recursos vêm do Governo Federal, da Prefeitura e do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), e são administrados pelo Conselho Escolar, formado por presidente, vice-presidente, secretário e tesoureiro. Esse grupo decide, em conjunto, as melhores formas de utilizar os recursos conforme as necessidades da escola. A SEMED e a SEDUC também estão presentes, prestando assistência com materiais escolares, merenda e produtos de limpeza. Entre os funcionários, há contratados e concursados — todos sindicalizados.

O TC III foi dedicado ao ensino de Ciências nas escolas do campo. Entrevistei mães, alunos e o professor da disciplina para entender como essa área do conhecimento é percebida pela comunidade. As mães, que em geral acompanham mais de perto a vida escolar dos filhos, consideram a disciplina essencial, mas sentem falta de conteúdos que dialoguem com o cotidiano das famílias. Muitas expressaram o desejo de ver a escola oferecer minicursos sobre agricultura e manejo, já que, sem formação nessas áreas, muitos jovens acabam deixando a comunidade em busca de novas oportunidades. Os alunos relataram que gostam da disciplina e valorizam o trabalho do professor, que também demonstrou satisfação com o carinho e o respeito que recebe das famílias e dos estudantes.

Assim, no TC IV concluí esse ciclo formativo com a devolutiva à comunidade. Foi um momento muito importante, em que pudemos compartilhar as problemáticas identificadas, trocar ideias e pensar juntos em possibilidades de transformação. Mais do que apresentar resultados, esse encontro representou um gesto de devolução, escuta e fortalecimento do vínculo entre a escola, a comunidade e a formação de quem, como eu, deseja ser uma professora comprometida com a realidade do campo.

O seminário de restituição é uma etapa fundamental em processos de pesquisa vinculados às comunidades, especialmente no contexto da Educação do Campo. Mais do que uma exigência curricular ou um procedimento burocrático, essa prática representa um compromisso ético, pedagógico e social. Consideramos que restituir não é apenas devolver dados ou resultados, mas garantir que as informações geradas pelas pesquisas sejam compreendidas, debatidas e ressignificadas pela comunidade que as produziu. Nesse sentido, o seminário torna-se um espaço de diálogo, aprendizado e mobilização coletiva, no contexto do Curso de Educação do Campo.

O seminário de restituição dialoga diretamente com essa visão ao colocar em pauta os resultados das pesquisas realizadas no território. Os dados obtidos são analisados pela própria

comunidade, permitindo que o conhecimento produzido seja apropriado de forma contextualizada. Essa prática também fortalece o sentimento de pertencimento e a autonomia das comunidades em relação à sua própria realidade.

Apesar desses desafios, o curso de Educação do Campo na região tem promovido transformações significativas nas escolas básicas ao longo da última década. Os dados levantados e sistematizados nos relatórios de pesquisas dos estudantes da educação do campo, evidenciam as contribuições positivas junto ao trabalho desenvolvido pela Faculdade de Etnodiversidade, que têm colaborado para avanços concretos nas práticas educativas regionais e locais. Esse tipo de narrativa reforça a importância de práticas como o seminário de restituição, que promovem o diálogo entre os atores envolvidos e valorizam os saberes locais.

## **7. Reflexões sobre o estágio supervisionado**

O relatório do estágio supervisionado na escola EMEIF Francisco Merêncio da Silva apresenta uma rica experiência de prática docente no contexto da Educação do Campo, revelando tanto desafios estruturais e pedagógicos quanto potencialidades significativas. Este parecer avaliativo visa destacar os pontos centrais do relatório, analisar os principais desafios enfrentados e propor encaminhamentos fundamentados nas lições das experiências descritas.

Os desafios enfrentados incluem dificuldades de aprendizado por parte dos alunos, que apresentam limitações em copiar textos e desenvolver habilidades de escrita e leitura. Além disso, muitos deles demonstram dificuldades em participações orais durante debates e atividades coletivas, o que compromete seu desempenho e confiança. Para superar essas limitações, é essencial desenvolver oficinas de alfabetização voltadas à melhoria das habilidades de escrita e leitura, além de criar atividades que estimulem a expressão oral em ambientes seguros e acolhedores.

Outro desafio significativo está relacionado às limitações estruturais e tecnológicas da escola. A falta de infraestrutura adequada e de recursos tecnológicos confiáveis, como internet funcional, restringiu as metodologias de ensino, obrigando à dependência exclusiva de materiais impressos. Nesse sentido, investir em melhorias tecnológicas e na infraestrutura escolar, incluindo acesso estável à internet e disponibilização de equipamentos modernos, é fundamental para enriquecer as experiências pedagógicas e ampliar as possibilidades de aprendizado.

A formação docente também surge como um ponto crítico no relatório. A estagiária relatou dificuldades pessoais na interação oral e em situações de discussões, refletindo a necessidade de maior preparo comunicativo e suporte emocional, desafio que também se reflete em alguns alunos. Para enfrentar essa questão, recomenda-se promover formação continuada para professores e estagiários, com foco no desenvolvimento de competências comunicativas e no fortalecimento emocional. Além disso, é importante ampliar as abordagens avaliativas para incluir métodos que valorizem diferentes formas de participação, promovendo maior inclusão e engajamento.

Outro ponto destacado é a relação entre a escola e a comunidade, que, embora forte, carece de iniciativas formais para canalizar essa integração em projetos pedagógicos sistematizados. A proximidade entre alunos, professores e membros da comunidade é um grande potencial que deve ser explorado por meio de projetos pedagógicos que valorizem as tradições locais, promovendo atividades culturais e colaborativas que celebrem os saberes da comunidade. Essa relação estreita pode fortalecer o compromisso da comunidade com a educação e promover um ambiente mais inclusivo e dinâmico.

Apesar dos desafios, o relatório destaca os impactos positivos das práticas docentes. A inserção de atividades variadas e contextualizadas contribuiu para um aprendizado mais significativo, mesmo diante das limitações estruturais. Fomentar o uso de metodologias ativas e contextualizadas, adaptando as práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos e às particularidades da comunidade escolar, é uma ação essencial para garantir o sucesso das iniciativas educacionais.

O relatório do estágio supervisionado evidencia uma experiência significativa tanto para a formação docente quanto para a comunidade escolar. Apesar dos desafios encontrados, as lições aprendidas destacam a importância da reflexão crítica, da integração entre escola e comunidade e da valorização das práticas pedagógicas contextualizadas. Propostas concretas para superar as limitações identificadas foram apresentadas, reforçando o papel da formação inicial como um caminho para transformar os desafios em oportunidades de aprendizado e crescimento profissional.

A educação contextualizada é central na Educação do Campo, como descrito por Caldart (2009), que defende que a educação deve ser ancorada nas vivências e saberes locais, promovendo uma formação crítica e emancipadora. Segundo Freire (1996), o diálogo entre os saberes populares e os conhecimentos científicos fortalece a autonomia e a identidade cultural.

Os resultados mostram que a comunidade Água Preta preserva práticas tradicionais, como o uso de plantas medicinais e o manejo agrícola sustentável. Essas práticas não apenas reforçam a identidade local, mas também representam oportunidades para integrar saberes populares ao currículo escolar. Minicursos voltados à agricultura familiar ou à fitoterapia, por exemplo, poderiam enriquecer o aprendizado e aproximar os estudantes de sua realidade.

De acordo com Soares (2017), a infraestrutura escolar é um dos pilares da qualidade educacional. Sem ambientes adequados e recursos básicos, o direito à educação é comprometido, especialmente em áreas rurais.

A precariedade da infraestrutura da escola Francisco Merêncio da Silva impacta diretamente o desempenho e a permanência dos alunos. A falta de transporte escolar regular e de materiais didáticos agrava o problema, exigindo investimentos públicos para criar condições adequadas. Além disso, espaços inadequados limitam atividades pedagógicas mais dinâmicas, como experimentos e trabalhos em grupo.

O ensino de Ciências em áreas rurais deve considerar o contexto local para ser significativo, como apontado por Monteiro e Júnior (2020). A conexão entre os conteúdos curriculares e a vivência dos estudantes amplia a relevância e a compreensão dos temas abordados.

Os alunos demonstraram interesse pelos conteúdos de Ciências, mas desafios como a falta de formação específica do professor e a utilização de metodologias genéricas dificultam a aprendizagem. Temas relacionados à biodiversidade local, como fauna e flora, e práticas agrícolas sustentáveis poderiam tornar as aulas mais atraentes e contextualizadas. Além disso, o uso de sistemas modulares, embora adequado em algumas realidades, exige maior planejamento e suporte técnico.

Freire (1987) defende que a participação ativa da comunidade na educação fortalece o processo pedagógico e cria um sentido de corresponsabilidade entre escola e sociedade.

O seminário realizado como parte do Tempo Comunidade IV foi uma oportunidade para reforçar a integração entre escola e comunidade. No entanto, a frequência de reuniões com os pais e a comunidade precisa ser ampliada para promover maior diálogo e engajamento. A participação ativa é crucial para alinhar as expectativas e criar soluções conjuntas para os desafios educacionais.

A sustentabilidade educacional exige políticas que assegurem continuidade, inclusão e adequação dos recursos às necessidades locais. Segundo Gadotti (2008), a educação sustentável deve atender às demandas atuais sem comprometer as futuras gerações.

A falta de recursos contínuos e investimentos planejados compromete a sustentabilidade da educação na comunidade. A integração de políticas públicas que priorizem a formação docente e a infraestrutura escolar é essencial. Além disso, práticas como o uso de materiais recicláveis e projetos educacionais voltados à preservação ambiental podem contribuir para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Os resultados do Tempo Comunidade IV evidenciam a relevância de uma educação contextualizada, que valorize os saberes locais e promova o engajamento da comunidade. A experiência demonstra como as práticas de devolutiva podem fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, contribuindo para uma educação mais inclusiva e significativa. A análise dos resultados reforça a importância de ações coletivas para superar desafios e construir alternativas pedagógicas enraizadas na realidade do campo.

## **8. Considerações finais**

Viver os quatro Tempos Comunidade foi, para mim, muito mais do que cumprir uma etapa do curso. Foi percorrer um caminho de reencontros, de escuta e de pertencimento. A cada visita, a cada conversa, a cada observação feita com o coração aberto, fui reconhecendo as raízes que me formaram e os desafios que seguem presentes na vida do povo do campo.

No Tempo Comunidade I, revisitei minha história e a da minha comunidade de origem, a Água Preta. Ali, entre lembranças e registros, vi refletido o esforço de tantas famílias camponesas que construíram suas vidas com coragem, mesmo diante das dificuldades.

No TC II, mergulhei no cotidiano da Escola Francisco Merêncio Dias da Silva, onde pude ver que, mesmo com poucos recursos, a força da coletividade mantém a escola viva e pulsante.

No TC III, escutei vozes que me ensinaram que a educação precisa dialogar com o chão onde os pés pisam — com a realidade, com a roça, com a vida. E, por fim, no TC IV, quando devolvemos à comunidade os resultados das nossas pesquisas, senti que o ciclo se completava com respeito e partilha.

Mais do que dados, coletei histórias, registrei vivências, aprendi sobre educação do campo e me formei como educadora camponesa. Hoje, entendo que pesquisar também é um gesto de cuidado, que ouvir é tão importante quanto ensinar, e que devolver à comunidade aquilo que foi construído em diálogo é um ato de justiça e de amor.

O Tempo Comunidade me transformou. Reafirmou em mim o compromisso de lutar por uma educação que valorize os saberes locais, que respeite os territórios, que olhe nos olhos de

quem vive e resiste no campo. Sigo agora com a certeza de que não caminho sozinha. Trago comigo as vozes, os rostos e os silêncios de cada pessoa que partilhou comigo um pedaço de sua vida.

O seminário de restituição é muito mais do que um requisito curricular. Ele é uma prática ética que respeita os princípios da reciprocidade, uma ferramenta pedagógica que valoriza os saberes locais e um instrumento político para fomentar transformações sociais. Ao articular conceitos teóricos de Paulo Freire, Roseli Caldart, Miguel Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes, e ao dialogar com documentos oficiais como a BNCC e a LDB, fica evidente que a devolutiva dos dados é um ato de resistência e empoderamento.

Para que essa prática alcance todo o seu potencial, é essencial que seja compreendida não apenas como um momento de entrega de informações, mas como uma oportunidade de construir coletivamente soluções para os desafios enfrentados pela comunidade. Dessa forma, o seminário de restituição reafirma seu papel transformador, contribuindo para uma educação que, de fato, respeita e potencializa a diversidade e as demandas das comunidades do campo.

## Referências

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

BRASIL. *Lei Orgânica da Saúde* (Lei nº 8.080/1990). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm). Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 7.352*, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 dez.

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

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

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

BRASIL. Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). 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 dez. 2024.

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

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

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

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

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

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

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

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

OIT. *Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais*. Disponível em: [https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:C169](https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169). Acesso em: 15 dez. 2024.

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

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

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