



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DE NAZARÉ DA SILVA NUNES

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DOS EGRESSOS DA LEDUCARR

BOA VISTA-RR

2025



MARIA DE NAZARÉ DA SILVA NUNES

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DOS EGRESSOS DA LEDUCARR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes

BOA VISTA/RR

2025

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

N972e Nunes, Maria de Nazaré da Silva.
Educação do campo : desafios dos egressos da LEDUCARR / Maria
de Nazaré da Silva Nunes. – Boa Vista, 2025.
114 f. : il. Inclui Apêndices.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Educação do campo. 2 – Egressos. 3 – Formação de professores.
4 – LEDUCARR. I – Título. II – Lopes, Sérgio Luiz (orientador).

CDU – 377.8:376.7(811.4)

MARIA DE NAZARÉ DA SILVA NUNES

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DOS EGRESSOS DA LEDUCARR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Roraima, como pré-requisito para obtenção de título de mestre, . Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores e Práticas Educativas. Avaliado pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes
Orientador/UFRR

Profa. Dra. Sheila de F. Mangoli Rocha
Membro interno/UFRR

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Membro externo/UFPA

BOA VISTA/RR

2025

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha mãe Maria, à minha irmã Natália e ao meu pai Benedito, pilares da minha vida, que me ensinaram a caminhar com dignidade, coragem e fé na força do trabalho.

À militância incansável dos companheiros e companheiras do MST, especialmente, Maria Gerlania (Bia), Olga, Clévio, Naiane e tantos outros que caminham ao lado, plantando sonhos coletivos em solo fértil de luta.

Por fim, dedico este trabalho a todos os camponeses e camponesas Sem Terra deste país, cuja existência é, por si só, um grito de esperança e justiça. Que esta dissertação contribua, ainda que modestamente, para fortalecer a educação como semente de transformação.

AGRADECIMENTOS

A caminhada até aqui não foi solitária. Esta dissertação é fruto de muitas mãos, vozes, afetos e lutas compartilhadas.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe Maria, ao meu pai Benedito e à minha irmã Natália, por serem minha base, minha raiz e meu sustento. Seus gestos de amor, cuidado e resistência silenciosa me acompanharam em cada linha escrita.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de formação acadêmica e pelo compromisso com a construção de uma educação crítica e comprometida com a transformação social.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes, pela escuta atenta, pelas orientações firmes e generosas, e por caminhar comigo neste processo com sensibilidade e rigor intelectual.

À Profa. Dra. Sheila de F. Mangoli Rocha, professora que esteve presente desde a graduação e também como integrante da banca desta dissertação, agradeço pelas contribuições valiosas ao longo da minha trajetória.

Ao Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, pelos ensinamentos que foram fundamentais para as mudanças metodológicas deste estudo e para aprofundar minha compreensão sobre a pesquisa e a práxis.

À CAPES, pelo apoio por meio da bolsa, que tornou possível a dedicação a este percurso formativo.

À Bia, por ter me apresentado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e, com isso, ampliado meu horizonte de mundo, de pertencimento e de compromisso com a transformação social.

Aos amigos Devindro e Maria Fernanda, por estarem comigo com alegria, escuta e partilha sincera nos momentos difíceis e nos momentos de celebração.

Às companheiras de jornada no mestrado, Márcia, Antônia Pedrosa e Érica, com quem compartilhei dúvidas, aprendizados, afetos e esperanças. Meu carinho e gratidão por cada encontro.

Aos professores e professoras que me acompanharam ao longo dessa etapa, contribuindo com seus saberes, provocações teóricas e apoio ético-político.

À coordenação da LEDUCARR, pela condução comprometida com a formação crítica de educadores e educadoras do campo, e por viabilizar uma experiência formativa enraizada nas realidades dos territórios e dos sujeitos que os habitam.

Agradeço, de modo especial, aos egressos e às egressas da LEDUCARR que participaram desta pesquisa com generosidade, coragem e compromisso. Suas histórias e reflexões deram corpo e sentido a este trabalho.

Ao MST, minha escola de vida e de luta, por me ensinar que a Educação do Campo é, acima de tudo, um ato de resistência e de amor ao povo. Em especial, deixo meu abraço a Olga, Clévio, Naiane e a tantos outros e outras companheiras e companheiros que estiveram presentes com palavras, ações e companheirismo.

E, finalmente, agradeço aos camponeses e camponesas Sem Terra, que me inspiram com sua coragem cotidiana, sua força coletiva e sua esperança viva. Este trabalho é, antes de tudo, por e para vocês.

EPÍGRAFE
MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA
AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO (1997)

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos.

1. Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela reforma agrária e das transformações sociais.

2. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho de construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.

3. Reconhecemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.

4. Lutamos por justiça social! Na educação isso significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos os brasileiros, da creche à universidade.

5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.

6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.

7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.

8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.

9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.

10. Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.

11. Lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de reforma agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização.

REFORMA AGRÁRIA: UMA LUTA DE TODOS!

I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

Homenagem ao educador Paulo Freire e Che Guevara

Brasília, 28 a 31 de julho de 1997

LISTAS DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1 - Concluintes x Anos</i>	36
---------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de Marcos Legais da Educação do Campo	54
Quadro 2 - Nomes fantasia inspirados em militantes da Educação do Campo	65
Quadro 3 - Perfil dos(as) Educador(as) do Campo Entrevistados(as)	67

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEDUCARR – Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TC – Tempo Comunidade

TU – Tempo Universidade

UFRR – Universidade Federal de Roraima

RESUMO

Esta dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (PPGE/UFRR), na Linha de Pesquisa 1 – Formação de Professores e Práticas Educativas, e se insere nos debates contemporâneos sobre políticas de formação docente, com ênfase nos desafios da docência em contextos de Educação do Campo em Roraima e na Amazônia. A investigação orienta-se pela pergunta-problema: Quais os desafios vivenciados pelos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR/UFRR) nos três primeiros anos de atuação docente? O objetivo geral consiste em analisar esses desafios no início da trajetória profissional dos egressos da LEDUCARR. Como objetivos específicos, buscou-se: (i) compreender o processo de formação inicial de professores da Educação do Campo, considerando seus fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos; (ii) descrever as particularidades da Licenciatura em Educação do Campo a partir de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e sua importância para os povos do campo, das florestas e das águas; e (iii) identificar as percepções e experiências dos egressos quanto às dificuldades e aprendizagens no início da carreira docente. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, possibilitando contato direto com os sujeitos da pesquisa e interpretação crítica de suas narrativas. Foram utilizadas entrevistas (presenciais e online) e análise documental, especialmente do PPC da LEDUCARR e de informações fornecidas pela coordenação do curso. Participaram cinco egressos, que representam diferentes trajetórias e realidades da docência no campo. Para assegurar o anonimato e, ao mesmo tempo, valorizar a dimensão política da pesquisa, foram utilizados nomes fantasia inspirados em militantes históricos da luta pela terra e pela educação: Margarida Maria Alves, Nísia Floresta, Joana do Assentamento, Tereza de Benguela e Manoel da Conceição. A dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro, Itinerários Metodológicos da Pesquisa, apresenta a abordagem qualitativa, os instrumentos de coleta, a análise dos dados e os princípios éticos do estudo. O segundo capítulo, Fundamentos da Educação do Campo e a Formação Docente, discute a diferenciação entre Educação do Campo e Educação Rural, o princípio da formação humana integral, os marcos legais da área e os fundamentos teóricos e pedagógicos da formação docente. O terceiro capítulo, Início da Carreira Docente na Educação do Campo, traz as narrativas dos egressos sobre identidade, território, relevância da LEDUCARR para sua formação e os principais desafios enfrentados na práxis docente inicial, incluindo aprendizagens que ultrapassam as categorias tradicionais, como desigualdades de gênero, protagonismo estudantil e dimensões afetivas da docência. Ao priorizar as vozes dos professores iniciantes, a pesquisa contribui para fortalecer o diálogo entre universidade, escola e movimentos sociais, buscando consolidar processos de formação e permanência de educadores comprometidos com a transformação social e com a construção de uma educação emancipatória voltada aos povos do campo, das florestas e das águas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Egressos. Formação de Professores. LEDUCARR.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Graduate Program in Education at the Federal University of Roraima (PPGE/UFRR), in Research Line 1 – Teacher Education and Educational Practices, and is situated within contemporary debates on teacher education policies, with an emphasis on the challenges of teaching in the contexts of Rural Education in Roraima and the Amazon. The research is guided by the following problem-question: What challenges are experienced by graduates of the Degree in Rural Education (LEDUCARR/UFRR) during their first three years of teaching?

The general objective is to analyze these challenges at the beginning of the professional trajectory of LEDUCARR graduates. The specific objectives are: (i) to understand the process of initial teacher education in Rural Education, considering its theoretical, political, and pedagogical foundations; (ii) to describe the particularities of the Degree in Rural Education based on its Pedagogical Course Project (PPC) and its importance for the peoples of the countryside, forests, and waters; and (iii) to identify the perceptions and experiences of the graduates regarding the difficulties and learning processes at the beginning of their teaching careers. The methodology adopted is qualitative in nature, allowing direct contact with the research subjects and critical interpretation of their narratives. Interviews (both in-person and online) and document analysis were used, especially the LEDUCARR PPC and information provided by the course coordination. Five graduates participated, representing different trajectories and realities of teaching in rural contexts. To ensure anonymity while also valuing the political dimension of the research, pseudonyms inspired by historic militants of the struggles for land and education were adopted: Margarida Maria Alves, Nísia Floresta, Joana do Assentamento, Tereza de Benguela, and Manoel da Conceição. The dissertation is structured in three chapters. The first, Methodological Itineraries of the Research, presents the qualitative approach, data collection instruments, data analysis, and ethical principles of the study. The second chapter, Foundations of Rural Education and Teacher Training, discusses the distinction between Rural Education and Rural Schooling, the principle of integral human formation, the legal frameworks of the field, and the theoretical and pedagogical foundations of teacher training. The third chapter, The Beginning of the Teaching Career in Rural Education, brings the graduates' narratives on identity, territory, the relevance of LEDUCARR for their education, and the main challenges faced in their initial teaching practice, including learnings that go beyond traditional categories, such as gender inequalities, student protagonism, and affective dimensions of teaching. By prioritizing the voices of beginning teachers, this research contributes to strengthening dialogue between the university, schools, and social movements, seeking to consolidate processes of teacher education and retention committed to social transformation and the construction of an emancipatory education for the peoples of the countryside, forests, and waters.

Keywords: Rural Education. Graduates. Teacher Education. LEDUCARR.

SUMÁRIO

NAZARÉ: TERRITÓRIO DE MEMÓRIAS	14
1 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	23
2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DOCENTE	32
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁXIS FORMATIVA E IDENTIDADE	33
2.2 TRAJETÓRIA E CONSOLIDAÇÃO DE DIREITOS NOS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	42
2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIMENSÕES TEÓRICAS E PEDAGÓGICAS	50
3 INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	57
3.1 SUJEITO, IDENTIDADE E TERRITÓRIO	58
3.2 LEDUCARR: CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO EM RORAIMA	64
3.3 NARRATIVAS SOBRE A RELEVÂNCIA DA LEDUCARR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO EM RORAIMA	75
3.4 EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DA PRÁXIS DOCENTE INICIAL	87
3.5 APRENDIZADOS PARA ALÉM DAS CATEGORIAS	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE 1 ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA	113
APÊNDICE 2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	113

NAZARÉ: TERRITÓRIO DE MEMÓRIAS

Começo este texto contando um pouco de como cheguei até aqui, de como tudo começou. Me chamo Maria de Nazaré da Silva Nunes, mas sou conhecida apenas como Nazaré ou, carinhosamente, "Naza". Sou uma mulher negra e pessoa com deficiência.

Dando seguimento à minha trajetória, construída ao longo desses 32 anos de vida, vivi muitas experiências marcantes. Entre elas, destaco minhas primeiras memórias ligadas ao processo educacional. Aos cinco anos, iniciei minha vida escolar na Escola Municipal Balduino Wottrich, localizada na região do Monte Cristo, zona rural de Boa Vista. A escola era distante da minha casa e, por isso, minha permanência foi breve: apenas três dias, segundo os relatos dos meus pais. Ainda assim, essa passagem representa o início de uma trajetória marcada pela itinerância e pela precariedade que caracterizam historicamente as escolas do campo.

Pouco depois, frequentei a Escola Maria de Lourdes Dias de Abreu, na região da Vila do Passarão. Essa escola ficava próxima da propriedade em que meus pais trabalhavam como caseiros. Ali vivi algumas das experiências mais marcantes da minha infância escolar. Recordo que, muitas vezes, as aulas eram realizadas debaixo de árvores por falta de salas suficientes. Essa memória, apesar de revelar a precariedade das condições materiais, também traz lembranças afetivas: a dedicação da professora, que conseguiu criar um ambiente de cuidado e aprendizagem mesmo diante da ausência de estrutura.

Mais tarde, mudei-me com a família para a região do Murupu, Santa Fé, onde passei a estudar na Escola Municipal Leila Maria da Silveira. O tempo foi curto e as lembranças são poucas, mas o que fica é a experiência de deslocamento constante, fruto da busca dos meus pais por trabalho, que impactava diretamente minha trajetória escolar.

Essas vivências deixaram marcas profundas. Até os sete anos, eu ainda não sabia ler. O processo de alfabetização tardia foi consequência da fragilidade da Educação do Campo, caracterizada pela ausência de professores, pela falta de transporte escolar e pela precariedade das estruturas físicas. Quando migrei para uma escola urbana, a Escola Municipal Dalicio Farias Filho, senti o peso dessa

defasagem: enquanto meus colegas já liam e escreviam, eu ainda mal reconhecia as letras. Foi apenas com o apoio de uma professora aposentada, que dedicou tempo e paciência, que consegui aprender a ler e escrever.

A precariedade da estrutura ficou marcada em minha memória: poucas salas, aulas realizadas muitas vezes debaixo de uma árvore, falta de materiais e de recursos básicos. Embora tenha estudado por pouco tempo nessas escolas, essas passagens deixam marcas indeléveis: a itinerância escolar, o ensino interrompido e as dificuldades de permanência são experiências que acompanham a vida de milhares de crianças do campo.

Acredito que talvez tenha sido nesse momento que comecei, mesmo sem compreender plenamente, a me despertar para as lutas sociais. Passei a enxergar a escola não apenas como lugar de transmissão de conteúdos, mas como possibilidade de ressignificação de histórias e de construção de dignidade. Essa percepção se aprofundaria mais tarde, quando conheci a Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR).

Minha entrada na LEDUCARR, com habilitação em Ciências Humanas e Sociais, representou um divisor de águas. Aos 24 anos, cheguei à Universidade Federal de Roraima trazendo comigo as memórias da precariedade das escolas do campo, mas também a esperança de que era possível transformar essa realidade.

Logo no início, estranhei a Pedagogia da Alternância. O Tempo Comunidade e o Tempo Universidade me deixaram confusa nos primeiros dias. Perguntava a mim mesma: “O que é esse Tempo Comunidade? E esse Tempo Universidade?”. Aos poucos, compreendi que essa metodologia dialogava profundamente com minha própria história. Afinal, minha vida havia sido marcada pela relação entre escola, trabalho no campo e deslocamentos familiares. A Alternância, nesse sentido, não era apenas uma metodologia nova: era a sistematização pedagógica de experiências que já faziam parte da minha vida.

As disciplinas da LEDUCARR me aproximaram de referenciais que mudaram minha forma de pensar a educação. Foi nesse período que conheci a obra de Paulo Freire, especialmente *A Importância do Ato de Ler* e *a Pedagogia da Indignação*. Percebi que a educação pode ser libertadora, curar feridas e transformar realidades.

Essas leituras, junto com os debates em sala, reforçaram a convicção de que a Educação do Campo precisa ser pensada como direito, como política pública e como prática emancipadora.

Durante a graduação, vivi experiências marcantes por meio de programas como o PIBID, a Residência Pedagógica e a Iniciação Científica. No PIBID, pude acompanhar uma escola do campo de ensino médio e observar de perto as dificuldades enfrentadas pelos educandos: a ausência de professores, a irregularidade do transporte escolar e as desigualdades de acesso. Essas vivências me despertaram para a urgência de políticas públicas voltadas à permanência dos estudantes do campo.

Na Residência Pedagógica, aproximei-me da práxis docente e senti ainda mais forte o desejo de atuar como professora. Já na Iniciação Científica, mergulhei em pesquisas sobre a Pedagogia da Alternância e sobre o mapeamento das licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. Esse contato com a pesquisa consolidou meu desejo de seguir como investigadora, contribuindo para a produção de conhecimento sobre a gênese e os desafios da Educação do Campo.

Paralelamente à formação acadêmica, a aproximação com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ampliou meu olhar. Foi no diálogo com o movimento que compreendi que a Educação do Campo não é apenas uma modalidade de ensino, mas também uma construção política e social.

Ao me aproximar do MST, descobri a Pedagogia do Movimento, uma prática formativa que articula luta política, organização coletiva e construção de saberes. Essa pedagogia nasce das experiências concretas dos trabalhadores e dialoga com referenciais da Pedagogia Socialista, como Pistrak e Krupskaja, além de se enraizar no materialismo histórico-dialético.

Foi no MST que compreendi a Educação do Campo como prática política e pedagógica. As formações, encontros e cursos me mostraram que a escola do campo não pode ser pensada isoladamente: ela deve estar vinculada à luta pela terra, pela reforma agrária e pela soberania alimentar. Nesse processo, percebi que o agronegócio não é apenas um modelo econômico, mas também uma ameaça à vida, à biodiversidade e à educação emancipadora.

Em 2024, participei de um curso de elaboração e gestão de projetos promovido pelo MST em São Roque-SP. Lá, tive contato direto com a Pedagogia do Movimento, vivenciando na prática aquilo que até então conhecia apenas pela teoria. Essa experiência consolidou meu compromisso com a Educação do Campo e com a luta por um modelo de sociedade mais justo.

Concluir a Licenciatura em Educação do Campo foi mais do que uma conquista pessoal: foi o reencontro com minhas próprias raízes. Retornei à LEDUCARR como professora em formação, realizando estágio docente na disciplina de Sociologia. Caminhar pelos corredores e ouvir os alunos me chamando de “professora” foi emocionante. Senti que minha trajetória havia fechado um ciclo: da menina que teve dificuldades de alfabetização no campo à educadora do campo, formada para transformar realidades.

Esse caminho me levou ao mestrado, onde sigo aprofundando as reflexões sobre a Educação do Campo, articulando teoria e prática. Disciplinas como História Agrária e Movimentos Sociais me permitiram conectar ainda mais as experiências de militância com a pesquisa acadêmica. A presença do MST, com sua pedagogia e sua prática, segue sendo fonte de inspiração e de enraizamento.

Minha história de vida e minha trajetória acadêmica se entrelaçam com a Educação do Campo. As lembranças da infância em escolas precárias, a descoberta da LEDUCARR, as experiências formativas na universidade, a aproximação com o MST e a caminhada no mestrado revelam que minha identidade é marcada pela luta em defesa de uma educação emancipadora, comprometida com os sujeitos do campo.

Minha trajetória é marcada pela Educação do Campo em todas as suas dimensões: nas memórias da infância, nas lutas da juventude, na formação acadêmica, na militância social e na pesquisa científica.

As escolas precárias da infância me mostraram a dureza do abandono estatal, mas também me despertaram para o valor da educação. A LEDUCARR representou um renascimento, uma pedagogia que dialogava com minha própria história. O MST ampliou minha compreensão da educação como prática política, vinculada à luta pela terra e à construção de uma nova sociedade. O mestrado me ofereceu o espaço

para aprofundar teoricamente essa trajetória e reafirmar meu compromisso como educadora e pesquisadora.

A Educação do Campo não é para mim apenas objeto de estudo. É parte da minha identidade. É o chão onde minhas memórias estão fincadas, o território de luta onde construo minha militância e o horizonte de esperança para o qual sigo caminhando.

Aqui encerro este tópico sobre a minha caminhada. Os relatos apresentados são fragmentos que revelam, ainda que de forma breve, quem é Nazaré, mulher de luta, filha do chão e do povo, forjada na militância e na educação popular. A temática deste estudo brota da terra onde meus pés caminham e da prática viva que me transforma todos os dias. Sou educadora em movimento, em constante reinvenção, guiada pela esperança e pela teimosia dos que sonham e lutam por um mundo mais justo.

INTRODUÇÃO

A experiência como educadora popular despertou em mim o desejo de contribuir de maneira mais efetiva com o processo de transformação social. Esse caminho encontrou maior nitidez em 2017, quando tive o primeiro contato com o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), por meio de um professor vinculado ao programa. No ano seguinte, ingressei na Universidade Federal de Roraima (UFRR), onde iniciei minha formação acadêmica no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Em janeiro de 2023, concluí minha graduação e, logo em março do mesmo ano, assumi a docência em uma escola pública estadual. Essa primeira experiência como professora, marcada por incertezas, desafios e angústias, tornou-se o ponto de partida para as reflexões que resultaram nesta pesquisa.

A escolha do tema emerge, portanto, de um interesse pessoal e coletivo em compreender as dificuldades enfrentadas no exercício docente, especialmente no início da carreira. Esse momento, como apontam diversos estudos (Garcia, 1999; Nóvoa, 1995), é determinante para a constituição da identidade profissional, período em que sentimentos de insegurança, medo e ansiedade se entrelaçam com as exigências institucionais e as condições concretas de trabalho. Discutir o início da docência é também dialogar com a permanência e a valorização do professor na carreira, reconhecendo que os obstáculos enfrentados impactam tanto o desenvolvimento individual quanto a qualidade da educação nas escolas.

Este trabalho vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (PPGE/UFRR), na Linha de Pesquisa 1 – Formação de Professores e Práticas Educativas, inserindo-se nos debates sobre políticas de formação docente e sobre os desafios da docência no campo em Roraima e na Amazônia.

Neste estudo, a pergunta-problema que orienta a investigação é: Quais os desafios vivenciados pelos egressos do Curso de Educação do Campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima nos três primeiros anos de atuação docente?

Para respondê-la, definiu-se o objetivo geral de analisar os desafios vivenciados pelos egressos da LEDUCARR/UFRR no início de sua trajetória docente. Desdobram-se dele os seguintes objetivos específicos: (i) compreender o processo de formação inicial de professores da Educação do Campo, considerando seus fundamentos teóricos e pedagógicos; (ii) descrever as particularidades da Licenciatura em Educação do Campo no processo formativo dos povos do campo, das florestas e das águas, com base em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC); e (iii) identificar as percepções dos egressos da LEDUCARR acerca dos desafios enfrentados no início da carreira docente.

A relevância desta pesquisa reside em múltiplas dimensões. Em primeiro lugar, busca valorizar as narrativas dos sujeitos formados pela LEDUCARR, que, ao relatarem suas experiências, revelam tanto fragilidades quanto potências da formação inicial. Em segundo lugar, pretende contribuir para o fortalecimento das políticas públicas voltadas à Educação do Campo, reconhecendo os cursos de Licenciatura em Educação do Campo como conquistas históricas dos movimentos sociais, especialmente a partir da luta por uma educação vinculada ao território e à realidade camponesa (Caldart, 2012; Molina, 2017). Finalmente, a pesquisa contribui para o debate mais amplo sobre a inserção de professores iniciantes, questão que transcende o campo e alcança a totalidade do sistema educacional brasileiro.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRR segue o modelo da Pedagogia da Alternância, articulando saberes acadêmicos e experiências comunitárias, e oferecendo habilitações em Ciências Humanas e Sociais e em Ciências da Natureza e Matemática. Esse modelo organizacional busca não apenas formar professores, mas fortalecer sujeitos coletivos que atuem de maneira crítica em seus territórios, promovendo a integração entre os conhecimentos locais e científicos. No contexto amazônico e roraimense, tal experiência assume ainda maior relevância, pois dialoga com populações marcadas por intensas desigualdades, distâncias geográficas e processos históricos de invisibilização.

A investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, que possibilitou contato direto com os sujeitos participantes. Foram utilizadas entrevistas (presenciais e online) e análise documental, especialmente do PPC da LEDUCARR

de dados fornecidos pela coordenação do curso. Ao todo, cinco egressos participaram da pesquisa, compondo um conjunto significativo de vozes para compreender o fenômeno estudado. Para preservar a identidade dos participantes, optou-se por utilizar nomes fantasia de militantes históricos vinculados à luta pela terra e pela educação no campo: Margarida Maria Alves, Nísia Floresta, Joana do Assentamento, Tereza de Benguela e Manoel da Conceição. Essa escolha também reforça a dimensão política da pesquisa, ao conectar a formação docente atual às trajetórias de resistência que marcaram a luta pela educação no Brasil.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa assumiu caráter qualitativo, com foco na narrativa dos sujeitos e na análise documental. Como defendem Lüdke e André (2013), esse tipo de abordagem possibilita “[...] contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo” (p. 13). Essa perspectiva foi fundamental para compreender o cotidiano dos professores iniciantes, suas angústias e estratégias de resistência. Além disso, permitiu entrelaçar teoria e prática, articulando as diretrizes do PPC da LEDUCARR com as vivências concretas dos egressos.

A dissertação organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo, “Itinerários Metodológicos da Pesquisa”, apresenta a abordagem qualitativa adotada, os procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como os cuidados éticos que orientaram o estudo. Também descreve a escolha dos participantes e a utilização de nomes fantasia, assegurando a preservação de suas identidades.

O segundo capítulo, “Fundamentos da Educação do Campo e a Formação Docente”, busca situar o leitor no debate teórico e político acerca da Educação do Campo. Está estruturado em três seções: (i) Educação do Campo: práxis formativa e identidade, que diferencia a Educação do Campo da Educação Rural, ressaltando o princípio da formação humana integral; (ii) Trajetória e consolidação de direitos nos marcos legais da Educação do Campo, que analisa legislações, diretrizes e políticas públicas que garantem o direito à educação nos territórios camponeses; e (iii) A formação docente na Educação do Campo: dimensões teóricas e pedagógicas, que problematiza a formação inicial de professores como um processo político, social e emancipatório.

O terceiro capítulo, “Início da Carreira Docente na Educação do Campo”, aproxima o leitor das narrativas dos egressos da LEDUCARR, trazendo reflexões sobre os desafios, as aprendizagens e as estratégias desenvolvidas nos primeiros anos de atuação. Esse capítulo está organizado em quatro momentos: (i) o sujeito, a identidade e o território; (ii) LEDUCARR: caminhos da formação docente no campo em Roraima; (iii) Narrativas sobre a relevância da LEDUCARR na formação de professores do campo em Roraima; e (iv) Experiências e desafios da práxis docente inicial. Ao final, um tópico complementar, Aprendizados para além das categorias, reúne contribuições adicionais que emergiram das entrevistas, como desigualdades de gênero, protagonismo estudantil e dimensões afetivas da docência.

Por fim, apresentam-se as Considerações Finais, que retomam o problema e os objetivos da pesquisa, destacam os principais resultados alcançados e apontam limites e possibilidades para futuras investigações.

Assim, esta pesquisa pretende não apenas compreender os desafios enfrentados pelos egressos da LEDUCARR, mas também reafirmar o valor da Educação do Campo como projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social. Ao dar centralidade às vozes dos professores iniciantes, busca-se contribuir para que a universidade, as escolas e os movimentos sociais fortaleçam, de forma conjunta, a formação e a permanência de educadores comprometidos com os povos do campo, das florestas e das águas.

1 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ao concluir a Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), no final de 2022, tinha como objetivo ingressar no Mestrado em Educação para aprofundar conhecimentos sobre a formação docente. No entanto, a vivência prática como professora da educação básica, lecionando Sociologia para turmas do ensino médio em uma escola pública de Roraima, despertou reflexões mais profundas sobre os desafios enfrentados nos primeiros anos de docência. A experiência inicial revelou-se um momento de intensas angústias e incertezas, culminando no desejo de investigar como outros egressos do curso vivenciavam os primeiros anos do exercício profissional. Foi então que nasceu a temática proposta neste estudo, surgiu em mim o desejo de reencontrar meus colegas egressos da licenciatura, para que pudéssemos compartilhar nossos desafios e anseios vividos durante os primeiros anos de atuação docente.

Dessa forma, o presente estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa de cunho narrativo, cuja abordagem "[...] caracteriza-se pelo contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada" (Lüdke; André, 2013, p. 13). A escolha da narrativa como metodologia busca compreender os desafios vivenciados pelos professores iniciantes, considerando seus relatos pessoais, memórias e percepções. Bertaux (2010, p. 47) ressalta que "a narrativa de vida, a partir do momento em que o sujeito compartilha sua experiência com outra pessoa, é uma ferramenta essencial para a compreensão de fenômenos sociais".

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas principais: análise documental e entrevistas narrativas. O primeiro momento incluiu o estudo do Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC), além de documentos institucionais relacionados ao número de estudantes admitidos e concluintes, disponibilizados pela coordenação da LEDUCARR. Bastos (2016) destaca que esse tipo de coleta de dados permite ao pesquisador acessar informações ainda não sistematizadas, como é o caso de registros institucionais.

O segundo momento envolveu a realização de entrevistas narrativas com cinco egressos do curso. Esse método possibilitou acesso direto às histórias de vida profissional desses docentes, permitindo explorar os significados atribuídos aos desafios vividos no início da carreira. De acordo com Paiva (2008), a narrativa possibilita revelar as experiências a partir do encadeamento das tramas e acontecimentos da vida, constituindo-se em um instrumento fundamental para a compreensão da construção da identidade docente no contexto da Educação do Campo.

Por meio da análise documental, observa-se que a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR) tem como fundamento a Pedagogia da Alternância, metodologia que articula tempos e espaços formativos distintos: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). No TU, realizado na universidade, os estudantes participam de aulas presenciais e desenvolvem estudos teóricos orientados pelos professores. Já no TC, retornam às suas comunidades de origem para aplicar os conhecimentos adquiridos, desenvolvendo atividades práticas e contextualizadas sob orientação docente.

De acordo com Lopes (2015), o curso foi estruturado a partir do Edital de Convocação nº 09, de abril de 2009, cuja concepção resultou de um processo de debate coletivo entre a universidade e os movimentos sociais, expressando o compromisso com a formação de educadores voltados para as realidades do campo.

No que se refere às particularidades da LEDUCARR, observa-se que são ofertadas duas habilitações: Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais e Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática. Segundo Lopes (2019), diante da urgência na formação de professores para escolas do campo em Roraima, realizaram-se, entre 2008 e 2009, intensos debates envolvendo movimentos sociais e representantes da sociedade civil, com o objetivo de definir as áreas de habilitação do curso.

Ambas as habilitações têm como foco a construção de uma formação inicial que articule aspectos teóricos, metodológicos e políticos, fomentando a práxis docente no campo. Nesse sentido, Hage, Silva e Costa (2020, p. 134) ressaltam que a formação docente no contexto da Alternância promove uma epistemologia que “[...]”

reconstrói outras lógicas de organização do trabalho pedagógico e docente nas universidades e nas escolas públicas”. Nessa perspectiva, conforme Chagas (2023), a Pedagogia da Alternância, quando aplicada à formação docente, contribui para a construção de um diálogo capaz de evidenciar tanto os limites quanto às potencialidades dos sujeitos em formação.

De acordo com Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância promove uma relação dialógica entre os saberes acadêmicos e os saberes do território, permitindo que a realidade dos educandos seja parte do processo formativo. Essa metodologia, fundamentada em uma construção coletiva (Arroyo, 2012), contribui para a criação de currículos voltados às especificidades e necessidades do campo, articulando teoria, prática e vivências socioterritoriais.

A Pedagogia da Alternância é definida pela organização da prática educativa a partir da alternância entre tempos e espaços formativos. Nessa perspectiva, os estudantes vivenciam, de maneira intercalada, um período dedicado ao tempo escolar, regulado pela gestão da instituição e voltado ao aprofundamento teórico, e outro destinado ao tempo comunitário, quando retornam às suas comunidades de origem para desenvolver atividades práticas, realizar pesquisas, trabalhar e elaborar materiais conforme os encaminhamentos definidos no tempo escolar.

No curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR), essa dinâmica se concretiza por meio do Tempo Universidade (TU) e do Tempo Comunidade (TC), articulando formação acadêmica e vivência territorial como princípios pedagógicos centrais.

Logo:

O método da Alternância consiste na articulação entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). O programa de cada disciplina se inicia nos encontros presenciais do TU e tem continuidade quando os alunos retornam às suas comunidades, onde eles concluirão as atividades didático-pedagógicas que cada professor orienta conforme os estudos teóricos/práticos realizados em sala de aula, constituindo o período TC. (UFRR, 2022, p. 39).

Portanto, a análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo revela que sua elaboração foi resultado de uma construção

coletiva, com a participação de docentes e de representantes dos movimentos sociais. Arroyo (2012) destaca que os movimentos sociais desempenham um papel fundamental no processo de formação de professores do campo, contribuindo ativamente para a construção dos currículos e para a estruturação das licenciaturas em Educação do Campo. Chagas (2023) acrescenta que a Universidade Federal de Roraima iniciou sua trajetória na promoção da educação do campo ainda em 2003, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em parceria com o INCRA, a UFRR e movimentos sociais como a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Central dos Assentados de Roraima (CAR).

De acordo com Chagas (2023), a Pedagogia da Alternância, quando adotada na formação docente, contribui para a construção de um diálogo formativo que busca reconhecer os limites e as potencialidades dos educandos em seus contextos socioterritoriais.

Portanto, a Pedagogia da Alternância, enquanto alternativa para a formação de professores, justifica-se pela articulação entre teoria e prática, promovendo espaços de diálogo e de construção de conhecimentos universais e contextualizados. No relacionamento com a comunidade, o estudante tem a oportunidade de aplicar, em seu território de origem, os saberes construídos no ambiente acadêmico, fortalecendo a práxis pedagógica. Nesse contexto, Gimonet (2007, p. 43) afirma que: “A formação alternada supõe, para o alternante, passagens e transições de um lugar de vida a outro, de um tipo de experiência a outro, de um campo de conhecimento a outro, do individual ao coletivo do grupo”.

Portanto, a proposta pedagógica da LEDUCARR tem como objetivo possibilitar aos educandos a construção de uma consciência crítica, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão ampliada dos aspectos políticos e sociais que permeiam a realidade do campo. Nesse sentido, ao longo deste estudo, serão retomados aspectos centrais do processo formativo de professores e professoras do campo em Roraima, reconstruídos a partir das narrativas de docentes egressos da Licenciatura em Educação do Campo.

Como destaca Barros (2023, p. 58), por meio da narrativa é possível perceber que “[...] o enunciador está enredado e à forma como o leitor se apropria do texto por meio da interpretação, sendo-lhe facultada a possibilidade de projetá-lo em uma ação no mundo”. Dessa forma, as narrativas não apenas revelam experiências individuais, mas também possibilitam compreender especificidades do campo em Roraima, e os desafios da formação de professores em Roraima.

Por meio dos documentos referentes ao número de estudantes admitidos e concluintes, disponibilizados pela coordenação do curso da LEDUCARR, sendo que ao todo, foram identificados 139 (cento e trinta e nove) professores egressos do curso, dos quais 29 (vinte e nove) compõem a amostra desta pesquisa.

Logo, observou-se que, entre os semestres 2021.1 e 2023.1, um total de 29 estudantes concluiu a Licenciatura em Educação do Campo. Nesse mesmo período, o vestibular foi realizado anualmente, com a oferta de 60 vagas, sendo 30 destinadas à habilitação em Ciências Humanas e Sociais e 30 à habilitação em Ciências da Natureza e Matemática. Assim, constata-se uma diferença significativa entre o número de estudantes admitidos e o de concluintes, indicando a existência de um índice relevante de evasão e/ou retenção ao longo do percurso formativo.

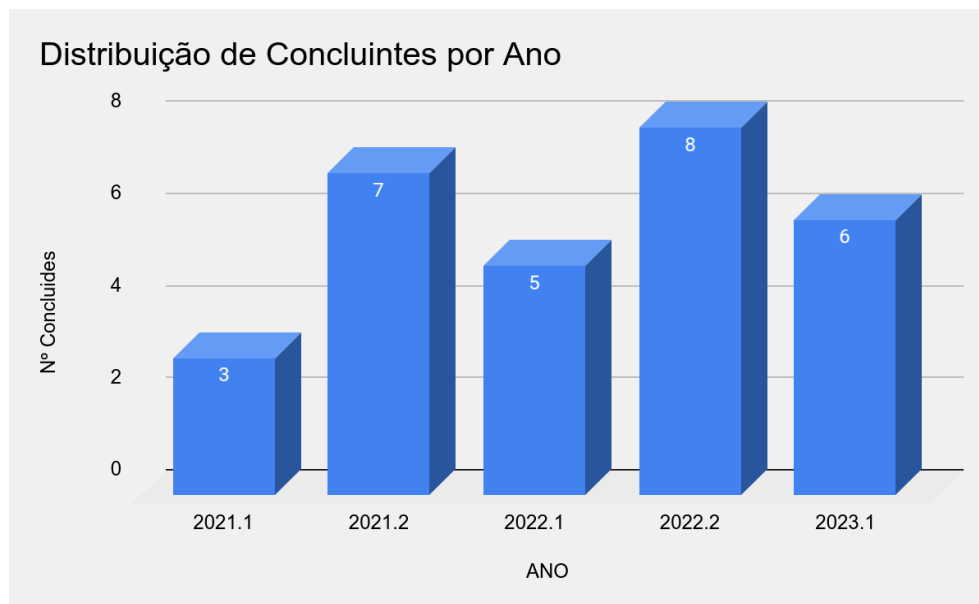
Abaixo, por meio do Gráfico 1: Nº de Concluintes por Ano, observa-se que, em 2021.1, apenas três alunos concluíram o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Já em 2021.2, esse número subiu para sete. No semestre 2022.1, houve um total de cinco concluintes; em 2022.2, esse número chegou a oito. Por fim, em 2023.1, foram registrados seis concluintes.

Esse movimento pode estar relacionado, em parte, aos impactos da pandemia de Covid-19 e à adoção do ensino remoto emergencial, que trouxeram inúmeros desafios à permanência dos estudantes. Entre eles, destacam-se as dificuldades de acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, a sobrecarga das atividades acadêmicas em um contexto de crise sanitária, bem como os limites pedagógicos de manter a lógica da Pedagogia da Alternância em formato remoto.

É importante destacar que o recorte aqui apresentado se refere aos estudantes que concluíram o curso nos últimos três anos, conforme o período de início da pesquisa em questão. Quanto aos participantes da pesquisa, tratam-se de

professores egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR), os quais se enquadram na categoria de professores iniciantes, conforme a definição de Garcia (1999). Ou seja, são docentes que estão em seus três primeiros anos de exercício profissional.

Gráfico 1 -Distribuição de Concluintes por Ano



Fonte:Dados da pesquisa, 2025.

Dando continuidade à pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas narrativas com cinco professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Conforme Bertaux (2010), ao se trabalhar com narrativas, é fundamental delimitar com clareza os sujeitos da pesquisa, de modo a evidenciar quem são os protagonistas da história investigada. Neste estudo, esses protagonistas foram os egressos da LEDUCARR, cujas experiências, memórias e percepções possibilitaram a construção de significados em torno dos desafios enfrentados no início da docência.

Apesar dos esforços, não foi possível alcançar os 29 egressos inicialmente previstos para o estudo, em razão de dificuldades de comunicação e de disponibilidade. Desse total, 10 não puderam ser contatados; 8 chegaram a agendar entrevistas, mas não participaram devido a entraves logísticos; 5 recusaram a

participação; e 1 docente esteve impossibilitada por motivos de saúde (acidente). Assim, a pesquisa contou com a participação efetiva de 5 egressos.

Cabe destacar que a autora deste estudo também se enquadra como egresso da LEDUCARR. Contudo, optou por não responder formalmente à entrevista, participando apenas na etapa de análise de dados, quando trouxe suas percepções e reflexões a respeito dos desafios vivenciados pelos egressos do curso.

Compreendendo-se a importância do contexto singular dos participantes, optou-se por abordar a diversidade territorial no campo empírico da pesquisa. O estado de Roraima, composto por 15 municípios, apresenta realidades variáveis entre os contextos urbano e rural. Essas diferenças influenciam não apenas a prática docente, mas também os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, o que justifica o esforço de incorporar aspectos territoriais no estudo. No grupo final de participantes, duas professoras atuavam diretamente com a educação formal em municípios como Boa Vista e Caroebe, enquanto os demais relataram experiências em ambientes educacionais informais.

É importante mencionar que, para a interpretação dos dados, foram utilizadas anotações em diário de campo, sendo adotada como método de coleta a entrevista narrativa, que foi gravada e posteriormente transcrita. A pesquisa narrativa visa promover o contato entre os pesquisadores e as histórias de vida dos sujeitos, facilitando a compreensão dos fenômenos investigados a partir de diferentes saberes e experiências. A escolha desse método justifica-se pela intenção de descrever os sentimentos, os desafios e as vivências dos professores que atuam em diferentes níveis de ensino, buscando compreender como constroem suas identidades docentes nesse processo. Uma vez que “Nesse sentido, a narratividade sempre carregaria algo de perene, escapando, assim, da transitoriedade das transformações históricas” (Barros, 2023, p.60).

Sobre a entrevista realizada, é importante destacar que o instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista narrativa¹, com o objetivo de compreender

¹Na entrevista narrativa, é importante compreender que o roteiro não se constitui como uma simples lista de perguntas. Trata-se de um instrumento organizado a partir das inquietações da pesquisa, estruturado em dois momentos. O primeiro momento é dedicado à narrativa de vida do sujeito, à

os desafios e as vivências dos docentes recém-formados, as entrevistas exploraram temas como Sujeito, Identidade, Território, Formação de Professores do Campo em Roraima e Práxis nos primeiros anos de atuação. Esse esquema flexível, alinhado ao conceito de “entrevistas menos estruturadas e mais abertas” (Lüdke, André, 2013, p. 40), facilitou a livre expressão dos participantes.

É necessário esclarecer que se trata de um estudo exploratório, cujo objetivo principal foi compreender e reconhecer os principais desafios enfrentados pelos novos professores, considerando a especificidade dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR). Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa permite aos entrevistados expor conceitos, ideias e percepções sobre determinado fenômeno, neste caso, as narrativas sobre os desafios enfrentados por professores iniciantes em sua trajetória profissional. Barros (2023) enfatiza que, por meio da pesquisa narrativa, é possível compreender o momento histórico vivenciado, transmitido a partir do processo cultural da comunidade. Nesse sentido, a narrativa permite evidenciar aspectos relevantes da história individual e coletiva dos sujeitos, especialmente durante o processo de formação docente.

Antes de iniciar cada entrevista, foi lido e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo que os participantes estivessem plenamente informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos adotados, os possíveis riscos, benefícios e os direitos que lhes assistem, inclusive o direito de desistência a qualquer momento. Esse cuidado inicial foi essencial para assegurar uma participação consciente, voluntária e ética.

Como as entrevistas abordaram experiências pessoais, algumas marcadas por desafios emocionais, reconheceu-se a possibilidade de os participantes experimentarem desconforto ao relatar suas histórias. Além disso, era necessário que disponibilizassem parte de seu tempo para a participação. Por isso, o momento da escuta foi conduzido com atenção e sensibilidade. Considerando as realidades

história do entrevistado; já o segundo momento consiste em provocações e questões que visam contribuir para a construção de respostas aos objetivos do estudo (Bertaux, 2010).

diversas e, muitas vezes, desafiadoras dos territórios onde os professores atuam, as entrevistas foram agendadas em horários e dias que melhor se adequassem à rotina dos participantes. Em alguns casos, foi necessário remarcar ou até cancelar o encontro, respeitando as condições individuais de cada docente.

Outro aspecto fundamental da condução ética da pesquisa foi a preservação da identidade dos participantes. Nenhum nome foi registrado ou divulgado, e todas as informações coletadas foram tratadas de forma confidencial e agregada. Durante a análise e redação dos dados, assegurou-se que nenhuma fala permitisse a identificação dos sujeitos.

Barros (2023, p. 64), ao discutir os fundamentos teóricos da narrativa, afirma que, sob um primeiro aspecto, ela pode ser caracterizada como transcultural, ou seja, independentemente das transformações históricas e da diversidade das experiências temporais humanas, a narratividade constitui um procedimento relativamente perene que orienta os relatos produzidos por diferentes sujeitos em múltiplas circunstâncias.

No presente estudo, as narrativas reveladas oferecem subsídios importantes para o aprimoramento da formação docente no campo. Os dados coletados podem auxiliar o curso de Educação do Campo da UFRR a reconhecer possíveis lacunas em sua formação inicial, fortalecer práticas já consolidadas e propor melhorias significativas. Dessa forma, a pesquisa não se restringe aos sujeitos diretamente envolvidos, mas contribui para a valorização da Educação do Campo em Roraima, abrindo caminhos para novas reflexões, políticas e ações voltadas à formação docente.

Por meio da abordagem narrativa, foi possível acessar as vivências de cinco professores egressos, cujos relatos revelam aspectos estruturais e emocionais que marcam o início da carreira docente. Apesar das dificuldades enfrentadas na coleta de dados, como a alta evasão e problemas de contato com os egressos, os resultados desta pesquisa oferecem significativas contribuições para o campo da educação, especialmente no que diz respeito à formação de professores para as escolas do campo no estado de Roraima.

Este estudo, por meio da análise documental e relatos narrativos, busca compreender os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes formados pela LEDUCARR nos primeiros três anos de docência. A pesquisa contribui para suprir lacunas existentes sobre a formação docente no campo, gerando conhecimentos que auxiliem tanto na identificação de fragilidades no processo formativo quanto no fortalecimento das boas práticas pedagógicas. Além disso, os dados coletados oferecem subsídios para melhorias significativas no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRR, ajudando a alinhar as propostas formativas às realidades e desafios dos educadores em seus contextos socioterritoriais.

2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo está organizado em três seções complementares que buscam articular fundamentos teóricos, marcos normativos e pressupostos pedagógicos da formação docente na Educação do Campo.

Na primeira seção (2.1 Educação do Campo: Práxis Formativa e Identidade) discute-se a distinção conceitual entre Educação Rural e Educação do Campo, ressaltando o princípio da formação humana integral que orienta esta última. Para isso, dialoga-se com autores como Borges e Ghedin (2012), Caldart (2012), Hage, Silva e Costa (2020) e Lopes (2015).

A segunda seção (2.2 Trajetória e Consolidação de Direitos nos Marcos Legais da Educação do Campo) aborda os principais dispositivos normativos que asseguram o direito à educação nos territórios campestres, com destaque para a Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Por fim, a terceira seção (2.3 A Formação Docente na Educação do Campo: Dimensões Teóricas e Pedagógicas), problematiza a formação de professores como um processo que integra dimensões históricas, pedagógicas e sociais, vinculando-se

às lutas dos movimentos do campo pela efetivação de direitos e pela emancipação social.

Assim, este capítulo organiza-se de modo a evidenciar que a formação docente na Educação do Campo não se restringe a um processo técnico, mas constitui uma prática política e social que articula saberes, experiências e resistências

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁXIS FORMATIVA E IDENTIDADE

O conceito de Educação do Campo surge em contraposição ao de Educação Rural, marcado historicamente por enfoques assistenciais voltados à perpetuação de práticas que normalizam desigualdades sociais no meio rural. De acordo com Ribeiro (2012), a Educação Rural foi amplamente difundida durante a Primeira República com o objetivo de prover conhecimentos básicos em leitura, escrita e matemática para os trabalhadores rurais, visando suprir as necessidades do mercado de trabalho da época. Como observa Ghedin (2010, p. 17): “a educação rural esteve continuamente atrelada ao fato de querer fazer permanecer no campo o agricultor, e, por isso, as políticas eram de caráter extensionista e assistencialista”.

Por outro lado, a Educação do Campo emerge das lutas sociais dos trabalhadores rurais, constituindo-se como uma alternativa de emancipação e como um direito público. Borges e Ghedin (2016, p. 13) definem a perspectiva da Educação do Campo como “uma concepção que nasce das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, contrapondo-se à Educação Rural”. Essa abordagem busca, acima de tudo, valorizar a atuação ativa dos sujeitos do campo em seus territórios, promovendo autonomia, criticidade e transformação social.

Compreender a Educação do Campo significa reconhecer sua importância no processo educacional e na transformação da sociedade. A Educação do Campo leva em conta os desafios enfrentados pelos alunos, bem como as mudanças sociais e políticas. Ribeiro (2012) acrescenta ainda que a educação do campo, ao ser constituída pelos movimentos sociais de lutas pela terra, tem por base a cooperação,

sendo um modelo educacional que tem por finalidade atender às particularidades dos povos do campo.

Nesse sentido, a Educação do Campo não se restringe ao espaço acadêmico-formal, mas se configura como um movimento político-pedagógico que valoriza os saberes locais, associa a teoria à prática e promove uma integração dinâmica entre os contextos urbanos e rurais. Caldart (2012, p. 257) reforça: "a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, com o objetivo de incidir sobre a política de educação, respeitando os interesses das comunidades camponesas".

Ao compreender a Educação do Campo como projeto educativo e emancipatório, é importante destacar que seu objetivo principal é superar a lógica capitalista que subordina os territórios rurais às necessidades de expansão econômica. A proposta pedagógica, portanto, deve se centrar no indivíduo do campo como sujeito histórico, dotado de potencial transformador, cujas práticas educativas estejam alinhadas às realidades de seus territórios.

Portanto, é evidente que a Educação Rural visa perpetuar o sistema capitalista, tratando o campo como um lugar atrasado. A principal preocupação é consolidar o capitalismo, onde o indivíduo do campo é visto como uma ferramenta a serviço do Capital, devendo seguir os princípios do Estado. Em contraposição a esse modelo, surge a Educação do Campo, resultado da luta social pela educação básica no campo, por meio da autonomia dos sujeitos sociais do campo.

No processo formativo, a Educação do Campo se baseia na formação humana, visando a emancipação e a intervenção na realidade. As escolas do campo devem desenvolver projetos pedagógicos alinhados com a realidade da comunidade local, considerando os aspectos sociais, culturais e políticos vinculados ao território. A Educação do Campo supera a ideia de que o campo é um local atrasado, reconhecendo o vínculo legítimo entre o campo e a cidade, promovendo um modelo de cooperação e valorização mútua dos espaços.

Nesse contexto, é possível perceber a presença dos movimentos sociais desde a formulação da perspectiva da Escola do Campo, sendo reconhecidos como

agentes ativos no processo educativo. Logo, na Educação do Campo, o trabalho é visto como um princípio educativo, valorizando o sujeito do campo. Assim, temos uma proposta de Projeto Popular de Sociedade, que contrasta com o modelo capitalista, evidenciando a valorização da coletividade nos processos realizados.

Nesta ótica, podemos afirmar que a diferenciação entre Educação Rural e Educação do Campo está estritamente relacionada aos atores sociais, ao processo de reconhecimento das lutas sociais pelo campo e ao respeito pelas particularidades dos territórios. Posto isto, é de suma importância reconhecer o processo histórico que contribuiu para o reconhecimento da Educação do Campo enquanto Política Pública.

Diante disso, é importante destacar que se trata de uma história coletiva, construída com a participação ativa dos sujeitos sociais do campo, por meio da articulação entre os movimentos sociais, a sociedade civil organizada e as instituições públicas federais de ensino superior. A partir do contexto histórico, é possível identificar os atores sociais que foram precursores na compreensão e na defesa da educação do campo, especialmente no âmbito das lutas sociais.

Visando elucidar esse processo histórico, torna-se necessário reconhecer o papel desses sujeitos na construção de políticas e práticas que proporcionaram a legitimação da educação do campo no Brasil. Pode-se afirmar que tal processo tem suas origens vinculadas às próprias raízes da educação brasileira, ainda que, por muito tempo, o campo tenha sido invisibilizado nas políticas educacionais oficiais.

O reconhecimento da Educação do Campo no Brasil foi alicerçado em um longo processo histórico, marcado pela articulação entre movimentos sociais, organizações da sociedade civil e instituições do poder público. A Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002, é considerada um marco importante, instituindo Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse documento ressalta o compromisso de desenvolver uma educação contextualizada, que respeite as especificidades sociais, culturais e territoriais das populações rurais.

Lopes (2015, p. 79) lembra que “a história da Educação do Campo no Brasil é caracterizada especialmente pela exclusão e desigualdade social dos sujeitos. Dentro desse contexto, estão inseridos os camponeses, considerados "atrasados por

muito tempo". Essa luta, liderada por entidades como o MST e a CPT, resultou na criação de políticas públicas que promovem uma educação voltada à valorização das comunidades rurais.

Logo, observa-se que o Movimento da Educação do Campo, em articulação com o poder público, especialmente por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) —, tem construído políticas educacionais que se contrapõem à lógica hegemônica. Essas políticas partem de uma epistemologia enraizada nas lutas sociais pelo acesso à terra, pela reforma agrária, pelo trabalho, pela cultura, pela soberania alimentar e pelo território. Ao longo de seus vinte e cinco anos de trajetória, o Movimento também se destacou pelo protagonismo na formulação e implementação de programas e ações de caráter contra-hegemônico, a exemplo do PRONERA, do PROCAMPO, do Projovem Campo Saberes da Terra, do Programa Escola da Terra e do PIBID-Diversidade e Equidade, que marcaram a política educacional brasileira ao afirmarem a centralidade dos sujeitos do campo (Hage; Silva, 2024).

A Educação do Campo é compreendida como uma construção coletiva pautada no diálogo libertador, em que educandos e educadores se constituem mutuamente como sujeitos históricos autônomos, capazes de interpretar criticamente a realidade. Nesse mesmo sentido, falar em educação no campo não se restringe à conquista de espaços físicos para as escolas, mas envolve também a valorização do próprio campo e a criação de ambientes que estimulem os sujeitos a posicionarem-se criticamente diante da sociedade capitalista. (Leonarde et al., 2021).

É importante considerar ainda os ensinamentos de Hage, Silva e Costa (2020) acerca do contexto de criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo:

O contexto de criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo remete à articulação formada por movimentos sociais e sindicais, instituições públicas de ensino superior e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que de forma dialógica aprovaram sua matriz curricular, cujo objeto é a escola de educação básica do campo, com ênfase: na formação de educadoras(es) para a docência das áreas de conhecimento nos anos

finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; e para atuar na gestão de processos educativos escolares e sociais. (Hage, Silva, Costa, 2020,p.133).

Hage, Silva e Costa (2020, p.133) destacam o papel central da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) na articulação entre universidades públicas, movimentos sociais e o Ministério da Educação para desenvolver cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Essa articulação possibilitou a construção de uma matriz curricular que prioriza a formação docente voltada para as especificidades das comunidades rurais.

A proposta curricular, ao priorizar a formação de educadores comprometidos com as realidades do campo e com a gestão de processos educativos, reforça a perspectiva de uma educação contextualizada, crítica e transformadora, em sintonia com os princípios da Educação do Campo como política de reconhecimento e valorização dos sujeitos do território. Com isso, ao elaborarmos uma linha histórica da educação do campo, é possível evidenciar que as mudanças no contexto educacional só têm início na década de 30, momento em que se passou a pensar na Educação Rural² como alternativa para a formação técnica dos camponeses, tendo por finalidade atender aos interesses do mercado.

Caldart (2012) reforça que a Educação do Campo é resultado dos esforços coletivos por uma educação que respeite as particularidades dos sujeitos do campo, destacando as contribuições da Comissão Pastoral da Terra e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. É preciso salientar que é crucial compreender as contribuições dos movimentos sociais no desenvolvimento de uma proposta pedagógica que respeite as particularidades dos territórios.

Vilhena Júnior e Mourão (2015) afirmam que, devido às péssimas condições básicas para a sobrevivência no campo, os camponeses sentiram a necessidade de se organizar por meio de sindicatos, cooperativas, associações, partidos políticos e movimentos ligados à igreja. Assim, o processo de reconhecimento da educação no campo deu-se a partir das iniciativas de movimentos sociais, ONGs, pastorais e

² Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais. (RIBEIRO, 2012, p.293).

instituições de assistência técnica e de pesquisa, que foram de suma importância para sua efetivação.

Segundo as contribuições de Arroyo (2012), acrescenta-se que:

Os movimentos sociais, ao se afirmarem como sujeitos de políticas de formação, trazem suas marcas políticas à formação docente e ao perfil de docente-educador não apenas do campo, mas de toda a educação básica. Além disso, invertem os processos tradicionais de formulação de políticas vindas de cima para os setores populares vistos apenas como destinatários de políticas e não como autores-sujeitos políticos de políticas. Essa inversão tem trazido tensões não apenas nas concepções de formação, mas tensões políticas de reconhecimento dos movimentos sociais como autores nas universidades, no MEC e nos órgãos de formulação e análise de políticas do Estado. (Arroyo, 2013, p. 362).

Isto posto, é preciso chamar atenção para as ações desenvolvidas pela Comissão Pastoral da Terra -CPT³, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra⁴, Fórum de Educação do Campo, sindicatos e associações que atuam no processo de capacitação e acompanhamento dos trabalhadores do campo, com o objetivo de formar lideranças e promover a emancipação social.

Logo, ao percebermos as contribuições de Canuto (2012), é evidente que a CPT, ao considerar como essencial a formação do sujeito do campo no processo de emancipação, preocupava-se com a construção do pensamento crítico a partir da análise crítica da realidade. Freire (2023), ao reconhecer a importância da construção da criticidade no processo de formação do sujeito, ressalta que, mediante a reflexão da realidade, será possível intervir na realidade e, assim, propor mudanças, tornando-se sujeito de suas próprias histórias.

Acerca do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é importante mencionar que se trata de um movimento originado na luta pela Reforma Agrária, que busca o reconhecimento dos trabalhadores do campo, das florestas e das

³ A CPT foi criada, em 1975, como uma articulação de trabalhos desenvolvidos junto aos camponeses e trabalhadores rurais em diversas dioceses do país. (Comissão Nacional de Formação da CPT, 2016, p.18).

⁴ O MST é fruto das iniciativas de reação a essa situação objetiva. Uma situação nova nos traços de sua conjuntura, nas muito antiga do ponto de vista da estrutura social brasileira que desnuda, historicamente baseada na concentração fundiária. (Caldart, 2012, p. 108).

águas. Caldart (2012, p.31-32) salienta que este “[...] O Movimento vem do contexto político, econômico ou sociocultural que o produz com determinadas características e não outras. O MST está se tornando um símbolo de contestação social simplesmente porque contesta ou pelo jeito que contesta”. Logo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento político, econômico e sociocultural que visa contestar as desigualdades sociais enfrentadas pelos Sem Terra no território nacional. Nesse sentido, ela destaca o processo formativo de um novo sujeito social, um sujeito sociocultural que compreende os limites da questão agrária e as questões ligadas ao campo. Através desse processo de formação, os Sem Terra passam a ser reconhecidos como sujeitos sociais que lutam para garantir sua existência no campo.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é um dos atores sociais precursores na construção da proposta pedagógica da Educação do Campo, sendo apresentado como um modelo que se contrapõe à educação rural. Posto isso, é necessário fazer menção ao livro de Roseli Salete Caldart, intitulado "Pedagogia do Movimento Sem Terra". Sobre a obra, é importante mencionar que o texto é uma adaptação de sua tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio do Sul, em 1999.

A formação de professores da Educação do Campo busca atender às particularidades socioculturais e territoriais dos sujeitos do campo. Movimentos como o MST, a CPT e o Fórum Nacional de Educação do Campo desempenharam papéis fundamentais na elaboração de práticas pedagógicas e currículos que dialogam com os princípios da cooperação, da emancipação e da justiça social. Segundo Caldart (2012), a formação de educadores no campo ultrapassa o caráter técnico e burocrático do sistema escolar tradicional, incorporando dimensões como a história, os valores e os saberes da comunidade local.

Devido à urgência da existência de escolas no campo, o MST passou a incorporar a educação como bandeira de luta. De acordo com Caldart (2012), era necessário ocupar as escolas. Segundo as contribuições da autora, é possível identificar dois momentos entrelaçados que foram de suma importância para a construção da proposta pedagógica da Educação do Campo. O primeiro momento foi a luta pela escola na luta pela terra, onde era necessário garantir a escola para os

filhos dos trabalhadores Sem Terra. O segundo momento foi assegurar que a escola fosse uma escola do campo, cuja proposta pedagógica estivesse baseada nos princípios do movimento social de base. Era necessário, portanto, uma escola do MST.

Percebe-se então, o Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra, que ao agregar a educação como bandeira de luta, contribui para fortalecer a luta social pelo direito a uma educação do campo, respeita-se as particularidades do sujeito do campo. Freire (2023) ressalta que é necessário que a educação seja adaptada às realidades dos sujeitos, para que então consiga transformar a suas próprias realidades, para que então seja possível:

Se quisermos que o homem aja e seja reconhecido como sujeito,
Se quisermos que ele tenha consciência de seu poder de transformar a natureza e responder aos desafios por ela apresentados,
Se quisermos que ele estabeleça com os outros homens e com Deus relações de reciprocidade,
Se quisermos que ele seja, por meio de seus atos, criador de cultura,
Se quisermos realmente que ele esteja inserido no processo histórico: que ele, então, “descruzando os braços, renuncie à expectativa e exija a ingerência”,
Se quisermos, em outras palavras, que ele faça história, em vez de ser levado por ela, e sobretudo tenha uma participação ativa e criativa nos períodos de transição (períodos particularmente importantes, pois exigem opções fundamentais, escolhas vitais para o homem),
Se for isso que queremos, é indispensável preparar o homem para tanto, mediante uma educação autêntica: uma educação que liberta, não uma educação que molda, doméstica, subjuga.
Isso obriga que se revejam completamente os sistemas tradicionais de educação, seus programas e métodos. O homem só pode participar ativamente da história, da sociedade e da transformação da realidade se for ajudado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la. (Freire, 2023, p.75).

É notório que uma proposta educacional estruturada com a finalidade de contribuir para a emancipação social do sujeito deve considerar o sujeito como protagonista. É essencial considerar suas particularidades, promover a reciprocidade e respeitar a história individual de cada um. Portanto, uma educação libertadora deve pautar seus princípios no respeito aos contextos históricos, sociais, culturais e políticos que envolvem o sujeito. No caso da educação do campo, isso significa conceber um modelo que vise o respeito às particularidades do sujeito do campo,

das águas e das florestas, contribuindo assim para a construção da identidade do sujeito a partir das construções individuais e coletivas.

Arroyo (2012) ressalta a importância dos movimentos sociais no processo de formação dos sujeitos, pois contribuem para a construção de leituras do mundo, especialmente no campo dos direitos. Ao pensar nas escolas públicas do campo, reforçamos a importância de um ambiente educacional que reconheça e promova o protagonismo de educadores e educandos. Esse espaço deve ser construído de forma colaborativa, com a participação ativa das comunidades ao redor da unidade educativa. Tendo por princípio, fundamental o respeito às crianças, aos jovens, aos adultos e aos idosos do campo, das florestas e das águas. Sabendo ainda que: “escola pública do campo, proposta por seus protagonistas, pauta-se na construção coletiva, que respeite a identidade das crianças, dos jovens, adultos e idoso do campo, que permita que a comunidade reflita sobre suas condições existenciais” (Borges, Ghedin, 2016, P.18).

Diante dos ensinamentos apresentados anteriormente, compreender a educação do campo é compreender o processo de desenvolvimento de uma sociedade coesa que respeita as particularidades e está aberta ao diálogo. Neste ponto, os movimentos sociais se configuram como essenciais na garantia de uma política pública de qualidade para a população do campo, das florestas e das águas. Logo, segundo Arroyo (2012), os movimentos sociais de defesa do campo, ao lutarem por uma educação diferenciada, estão preocupados com uma formação que incorpore a pluralidade de dimensões da luta por uma Reforma Agrária democrática.

Portanto, o direito à Educação do Campo só é possível no contexto nacional mediante a participação social, por intermédio dos movimentos das populações tradicionais e organizações que têm por bandeira de luta o direito à Reforma Agrária. Diante disso, faz-se necessário compreender os aspectos históricos e legislativos que foram de suma importância na criação das licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.

Freire (2023, p. 75) sintetiza a essência dessa pedagogia ao dizer que “uma educação autêntica é aquela que liberta, e não aquela que molda, doméstica, subjuga”. Esse modelo propõe uma ruptura com os paradigmas educacionais

dominantes, reconhecendo os educandos como protagonistas no processo de transformação de suas próprias realidades.

A Educação do Campo emerge como uma conquista histórica e social, resultado de lutas coletivas que estabeleceram diretrizes e práticas para valorizar as populações rurais, suas histórias e saberes. Reconhecendo as diferenças em relação à Educação Rural, reafirma-se a importância de políticas públicas e ações pedagógicas que promovam a inclusão, a criticidade e a emancipação dos sujeitos do campo, das florestas e das águas.

2.2 TRAJETÓRIA E CONSOLIDAÇÃO DE DIREITOS NOS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A consolidação da Educação do Campo no Brasil está diretamente ligada a mudanças normativas que reconhecem as especificidades das populações rurais e buscam assegurar o direito à educação como instrumento de emancipação social. Esse processo ganhou força a partir da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como um direito fundamental, reconhecendo as particularidades culturais, sociais e territoriais para sua efetivação. Conforme o artigo 6º, introduzido pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Vilhena Júnior e Mourão (2015) destacam que a Constituição Federal de 1988, ao estabelecer no artigo sexto que a educação é um direito fundamental do cidadão e prever que todos devem ter acesso a ela, torna necessária a elaboração de políticas que considerem as particularidades dos povos do campo, das florestas e das águas. A Constituição Federal de 1988 permitiu avanços nas políticas educacionais para populações historicamente marginalizadas, como os povos do

campo, indígenas e quilombolas. Aragão (2020) destaca que a inclusão desses grupos como sujeitos na formulação de políticas públicas abriu caminho para uma escola do campo mais democrática e participativa.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, consolidaram-se dispositivos voltados à adequação da educação às peculiaridades regionais e culturais. O artigo 28 da LDB estabelece a necessidade de adaptações específicas para a oferta de ensino nas áreas rurais: “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”.

Com a Constituição Cidadã, a educação passou a ser reconhecida como um direito social: “Art. 6º – São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 90, de 2015). O texto legislativo dedica uma seção à educação, que passa a ser entendida como um direito público subjetivo.

A LDB marcou o início de uma abordagem mais específica para a educação no campo, mas foi somente com a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que o termo "Educação do Campo" foi formalmente reconhecido. Essa resolução destacou a importância de um currículo que valorize os saberes comunitários, respeite as territorialidades e articule os projetos pedagógicos com as realidades locais (Aragão, 2020).

Os movimentos sociais desempenharam papel central na concepção da Educação do Campo como política pública. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por exemplo, organizou-se para pressionar o governo e reivindicar uma educação contextualizada e voltada para as demandas das comunidades rurais.

Em 1997, dois eventos foram fundamentais para a construção desse campo educativo: o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera I) e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ambos

com ativa participação de movimentos sociais, universidades e organismos internacionais, como a Unesco e o Unicef. Os encontros resultaram no reconhecimento, pelo Estado, da necessidade de estruturar um programa de educação específico para o campo, culminando na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) em 1998.

O I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera I) reuniu-se na UnB, em Brasília (DF), de 28 a 31 de julho de 1997, com 534 delegados de 22 estados e 46 convidados de universidades e instituições parceiras, além de representantes do MAB e das pastorais da CNBB. Majoritariamente composto por alfabetizadores de jovens e adultos, o evento foi organizado e conduzido autonomamente pelo MST, embora tenha contado com o patrocínio do Unicef, da UnB e apoio pontual da Unesco. Nos quatro dias de trabalho, discutiram-se temas como reforma agrária, educação popular, formação docente e a recém aprovada LDB de 1996. À tarde, os grupos de trabalho se dividiram em quatro eixos: séries iniciais (1^a–4^a), séries finais (5^a–8^a), Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil. A abertura homenageou Paulo Freire, falecido em maio daquele ano, com a exibição de um vídeo seu. Durante os preparativos (abril–julho), 28 encontros estaduais mobilizaram 1.500 educadores, sob o lema “Movimento Sem Terra: com escola, terra e dignidade”. No Enera I, foi lançado o “Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária”, aprovadas as resoluções finais e realizada a primeira Ciranda Infantil Nacional. O encontro também catalisou a campanha pela criação do Pronea (instituído em 16/04/1998) e preparou o terreno para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. (MST, 2014).

Hoeller, Fagundes e Farias (2019) afirmam que a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi um marco, pois a partir das discussões realizadas foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), estabelecendo parcerias diversas entre o governo federal, universidades e movimentos sociais do campo. Entre os principais eixos de debates destacam-se: o desenvolvimento rural e a educação no Brasil; a situação da educação rural no Brasil e na América Latina; políticas públicas educacionais; financiamento da educação;

política educacional indígena; projeto popular; Educação Básica do Campo; e o compromisso com os educadores e educadoras do Campo.

Contudo, a partir da promulgação da LDB em 1996, foram necessários quase dez anos de luta dos movimentos do campo para que surgisse uma legislação educacional que reconhecesse verdadeiramente a concepção de educação do campo. Isso aconteceu com a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, que estabeleceu Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O Pronera consolidou parcerias entre o governo federal, universidades e movimentos sociais para garantir alfabetização e formação continuada em áreas de Reforma Agrária. Santos (2012b) observa que o programa se transformou em referência de articulação entre comunidades locais e educação formal, promovendo uma nova visão de políticas públicas educacionais no campo.

Esses documentos são fundamentais para o avanço da Educação do Campo ao longo das últimas décadas, possibilitando a consolidação de uma educação voltada à transformação social, à promoção da cidadania e à valorização das comunidades camponesas.

Abaixo apresentamos marcos foram de suma importância, para com o reconhecimento da Educação do Campo no Brasil:

Quadro 1 - Quadro de Marcos Legais da Educação do Campo

Nº / Ano	Assunto Principal	Síntese
Parecer CNE/CEB nº 36/2001	Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo	Define princípios e diretrizes para a Educação Básica no meio rural, respeitando a diversidade e as especificidades do campo.
Resolução CNE/CEB nº 1/2002	Institui as Diretrizes Operacionais	Regulamenta o Parecer nº 36/2001, consolidando as diretrizes para a Educação do Campo no âmbito da Educação Básica.
Parecer CNE/CEB nº 21/2002	Reconhecimento das Casas Familiares Rurais	Responde positivamente à consulta sobre a possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais no sistema educacional.
Parecer CNE/CEB nº 1/2006	Pedagogia da Alternância (CEFFAs)	Trata da organização dos dias letivos nos CEFFAs, reconhecendo as especificidades da Pedagogia da Alternância.
Parecer CNE/CEB nº 30/2006	Aplicação de norma estadual em Rondônia	Analisa a compatibilidade da Resolução nº 5/2005 do CEE-RO com as diretrizes nacionais da Educação do Campo.
Parecer CNE/CEB nº 23/2007	Orientações para atendimento da Educação do Campo	Responde consulta sobre práticas educacionais no campo, reforçando a valorização da realidade rural.
Parecer CNE/CEB nº 3/2008	Reexame do Parecer nº 23/2007	Complementa e aprofunda as orientações do Parecer anterior, com foco na efetivação da política pública.
Resolução CNE/CEB nº 2/2008	Diretrizes Complementares para a Educação do Campo	Estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas específicas para a Educação Básica no campo.
Parecer CNE/CP nº 22/2020	Diretrizes da Pedagogia da Alternância	Apresenta fundamentos e diretrizes curriculares para a Pedagogia da Alternância na Educação Básica e Superior.
Parecer CNE/CEB nº 7/2022	Novo Ensino Médio e Educação do Campo	Atualiza normas à luz da reforma do Ensino Médio, com atenção às especificidades do campo.
Resolução CNE/CP nº 1/2023	Diretrizes da Pedagogia da Alternância	Regulamenta e aprofunda as diretrizes curriculares específicas para a Pedagogia da Alternância na Educação Básica e Superior.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Aragão (2020) acrescenta que, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002, criou Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, tinha-se por objetivo adequar os projetos das escolas do campo, tendo como princípio uma escola com qualidade social, desenvolvimento ecologicamente sustentável e economicamente justo, além da adequação dos conteúdos que respeitassem as especificidades do campo. Vale mencionar que as escolas do campo, em conformidade com o parágrafo único das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, deverão ter como identidade a realidade local, considerando a temporalidade, os saberes dos estudantes, as memórias coletivas e prezando a comunicação com os movimentos sociais.

A Resolução nº 2/2008 estabelece que a Educação Básica do Campo será organizada em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, tendo como público-alvo as populações do campo, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, quilombolas, caiçaras, indígenas, ribeirinhos e assentados e acampados da Reforma Agrária. A responsabilidade pelo ensino nesses espaços educacionais recai sobre os Entes Federados (Brasil, 2008).

Conforme os ensinamentos de Hoeller, Fagundes e Faria (2012), a Resolução nº 2 de 2008 contribui para a compreensão do público-alvo da política de educação do campo, além de destacar a necessidade de respeitar suas especificidades. Na Resolução, é possível observar a preocupação com a formação dos docentes das escolas do campo, em resposta às reivindicações dos movimentos sociais do campo.

É notório perceber que a Resolução nº 2 foi de suma relevância, uma vez que reconheceu novos modelos e organizações estudantis nos territórios, além de ser o marco legislativo que introduziu a expressão “Educação do Campo”, superando o termo “Educação Rural”. Nesse sentido, passou-se a reconhecer a necessidade da educação do campo ser oferecida no próprio campo, evitando que os educandos precisassem sair de seus territórios para buscar a escola. No entanto, é perceptível que ainda é necessário avançar na formação inicial e continuada dos professores das escolas do campo.

O Decreto nº 7.352/2010 dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Santos (2012b) acrescenta que o Programa foi implementado por meio de portaria do Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF). É necessário compreender que os avanços na Política Básica de Educação do Campo ocorreram a partir das mobilizações do MST, motivadas pelos massacres de Corumbiara, em Rondônia, em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996. Aragão (2020) destaca que o PRONERA, ao caracterizar as populações, escolas e profissionais da educação do campo, contribui para o reconhecimento das potencialidades e especificidades dos espaços sociais.

Quanto aos Princípios da Educação do Campo, conforme o Decreto nº 7.352/2010, incluem:

Art. 2º – São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010).

Esses princípios reforçam a importância de respeitar o modo de vida e os saberes das populações rurais, ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade de ampliar programas de formação inicial e continuada para professores das escolas do campo. Com isso, é de suma importância que os espaços educacionais respeitem todas as diversidades existentes nos territórios. É

extremamente necessária a formulação de projetos pedagógicos específicos que tenham por finalidade a articulação e investigação de experiências que proporcionem o desenvolvimento social e economicamente justo. Nesse sentido, a formação específica dos profissionais das escolas do campo demanda a criação de programas de formação inicial e continuada.

Santos (2012b) escreve que:

O Pronera instituiu possibilidades de ressignificação do conteúdo e da metodologia dos processos de educação formal, por meio dos princípios básicos da participação e da multiplicação. A participação se materializa pelo fato de que a indicação das demandas educacionais é feita pelas comunidades das áreas de Reforma Agrária e suas organizações, que, em conjunto com os demais parceiros, decidirão sobre a elaboração, o acompanhamento e a avaliação dos projetos. Já a multiplicação se realiza porque a educação dos assentados visa à ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de Reforma Agrária.” (Santos, 2012b, p. 633)

A Resolução 4/2010 do CNE/CEB define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. No Artigo 27, estabelece que a Educação do Campo se torna uma das modalidades de ensino. Já no Artigo 35, ao descrever a Educação Básica do Campo enquanto modalidade, prevê a necessidade de adequações que respeitem as particularidades do campo, considerando três aspectos essenciais na organização da ação pedagógica: conteúdos curriculares e metodologias que atendam aos interesses dos educandos; organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar; e respeito à natureza do trabalho no campo.

No Artigo 36, é destacada a necessidade de pensar na identidade da escola do campo, de forma que a proposta pedagógica esteja alinhada à realidade dos educandos. Durante o processo de elaboração, devem ser considerados aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2010). Já a Portaria nº 86/2013 institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Logo, o programa tinha como objetivo proporcionar apoio técnico e financeiro aos entes públicos para a efetivação da política nacional de educação do campo. Os eixos estruturantes do PRONACAMPO são os seguintes: I - Gestão e

Práticas Pedagógicas; II - Formação de Professores; III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e IV - Infraestrutura Física e Tecnológica.

Portanto, a Educação do Campo no Brasil tem seu reconhecimento normativo consolidado por um conjunto de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), que visam garantir o direito à educação básica com qualidade social, respeitando as especificidades das populações do campo.

O Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 inauguraram as diretrizes operacionais para a organização da Educação Básica nas escolas do campo, assegurando o respeito à diversidade sociocultural e ao protagonismo das comunidades rurais. Posteriormente, outros pareceres aprofundaram aspectos específicos, como o reconhecimento das Casas Familiares Rurais (Parecer nº 21/2002) e a regulamentação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), conforme os Pareceres nº 1/2006, nº 30/2006, nº 23/2007 e nº 3/2008.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008 reafirmou a importância de políticas públicas específicas para a Educação do Campo. Mais recentemente, o Parecer CNE/CP nº 22/2020 e a Resolução CNE/CP nº 1/2023 estabeleceram diretrizes curriculares para a Pedagogia da Alternância tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, e o Parecer CNE/CEB nº 7/2022 atualizou as normas da Educação do Campo frente às mudanças do novo Ensino Médio. Esses documentos representam avanços significativos na construção de uma educação voltada para os sujeitos do campo, pautada na justiça social, na valorização das territorialidades e na construção de projetos educativos autônomos e contextualizados.

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIMENSÕES TEÓRICAS E PEDAGÓGICAS

A formação humana emancipatória é um dos pilares centrais da Educação do Campo, posicionando-se como alternativa à lógica dominante do agronegócio. Para Menezes Neto (2009, p. 26), o modelo do agronegócio busca formar trabalhadores que reproduzam o capital. Em contraposição, a educação camponesa, por meio do

trabalho humano, visa formar indivíduos íntegros, capazes de compreender as relações sociais, culturais e econômicas de forma crítica. Essa formação não se limita à simples integração ao mercado de trabalho, mas tem como horizonte a transformação da sociedade. Para o autor:

A formação educativa para o emprego no mercado de trabalho ou, ao contrário, a formação pelo trabalho humano numa perspectiva emancipatória, está no centro de ambos os projetos, mas os conteúdos políticos são diametralmente opostos. O agronegócio quer formar trabalhadores para as empresas e que sejam funcionais à reprodução do capital. A educação camponesa deve, pelo trabalho humano, formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que, dessa maneira, possam compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital. (Menezes Neto, 2009, p.26).

Nesse sentido, a urgência de uma formação de professores para a escola do campo é necessária para construir uma escola que tenha como princípio o respeito à diversidade. É fundamental que essa escola seja projetada para compreender os desafios enfrentados pelos camponeses e contribuir para a tomada de consciência. Nesse contexto, Freire (2023) reflete que, para compreender e transformar o mundo em que se vive, é necessário "estar no mundo" e reconhecer a própria realidade. Essa perspectiva está diretamente relacionada ao papel do professor na Educação do Campo, que deve criar oportunidades para que os sujeitos do campo reflitam sobre suas condições, compreendam seus territórios e identifiquem suas potencialidades. A partir dessa conscientização, é possível um agir coletivo, visando modificar as injustiças sociais que permeiam suas vidas.

De acordo com Hage e Silva (2024), o que se denuncia é justamente a captura da formação docente por uma lógica que não nasce das necessidades reais da escola do campo nem das lutas coletivas, mas da racionalidade técnica a serviço da agenda do capital. Conforme destacam Molina et al. (2022, p. 458), um dos maiores riscos atuais está nas estratégias políticas que buscam redefinir o papel do Estado como garantidor do direito à educação escolar. Essa reconfiguração enfraquece o princípio constitucional que assegura a educação como direito de todos e todas, transferindo responsabilidades estatais para a lógica do mercado.

Logo, a formação do professor não poderá ser pensada a partir de uma única dimensão; será preciso considerar as particularidades que o campo exige. Como ressalta Arroyo (2013, p. 361), serão necessárias “adaptações em tempos, cargas horárias, nos tipos presencial ou em alternância, em comunidade etc.” Ainda aqui, é preciso considerarmos as contribuições de Gerone Júnior e Hage (2013, p. 13), que destacam que o fim da Educação do Campo se expressa em uma “educação relevante e emancipatória”. Nessa ótica, a prática libertadora só seria possível por meio de ações que visem a uma pedagogia libertadora, fundamentada no processo de dialogicidade.

A figura do professor nas escolas do campo é central para a implementação de uma pedagogia que valorize a diversidade, os saberes locais e a prática coletiva. Como apontam Gerone Júnior e Hage (2013), essa pedagogia deve estar ancorada no diálogo, na escuta atenta e na construção de currículos adaptados às realidades comunitárias. Nesse sentido: “A ação pedagógica libertadora parte do pressuposto de que se deve conhecer a realidade social em que os educandos estão envolvidos, e isso demanda conversa, interação, diálogo.” (Gerone Junior, Hage, 2013, p. 17).

Hage e Silva (2024) ressaltam a importância de refletir sobre a formação de professores e professoras a partir das disputas de projetos educacionais, em meio às condicionantes impostas pelo sistema-mundo capitalista. Ao mesmo tempo, defendem a necessidade de fortalecer um projeto de formação contra-hegemônico, construído na experiência da Licenciatura em Educação do Campo, fruto das lutas e conquistas dos povos do campo, das águas e das florestas no Brasil. Nesse processo, destacam-se como princípios estruturantes a formação em alternância, a organização por áreas do conhecimento, a auto-organização e o trabalho coletivo, que orientam e qualificam a prática docente neste curso.

Silva e Bahniuk (2023) chamam atenção para a necessidade de que a Educação do Campo esteja atenta aos desafios impostos pelo capitalismo, com ênfase nas lutas sociais pela permanência no campo.

Na particularidade da Educação do Campo, são diversas as lutas existentes, incluindo a necessária luta contra o avanço do agronegócio e seu projeto de destruição da natureza e do ser humano, que engloba a apropriação das

terras dos trabalhadores, quilombolas, indígenas, a expulsão das comunidades do campo, a produção dos intensos de agrotóxicos, a propagação da ideologia cultural dominante representada pela máxima 'o agro é pop', o fechamento de escolas e a precarização das condições das escolas existentes no campo. (2023, p. 22)

Menezes Neto (2009) acrescenta que a formação do professor do campo, em meio ao discurso do agronegócio, é uma tentativa de romper com a reprodução do capitalismo. Assim, a formação do sujeito do campo está estreitamente relacionada a mudanças de paradigmas e à tomada de consciência. Ao considerarmos os ensinamentos de Freire (2023, p. 19): “sua imersão na realidade, da qual não sair, nem se distanciar para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser fora do tempo ou sob o tempo ou, ainda, num tempo que não é o seu.” Portanto, é evidente que a criação de uma formação específica para os professores do campo se justifica pela necessidade de formar sujeitos que conheçam a realidade do campo e que retornem a ele após o processo de formação.

Dessa forma:

O professor, enquanto libertador, luta contra as injustiças, contra as explorações, contra as exclusões, entre ele e o educando e entre ambos e o mundo, realizando, assim, uma ação pedagógica relevante e significativa para e com os sujeitos envolvidos no processo educacional. (Gerone Junior, Hage, 2013, p.15).

[...]

Uma ação pedagógica libertadora parte do pressuposto de que se deve conhecer a realidade social em que os educandos estão envolvidos, e isso demanda conversa, interação, diálogo, sendo esse, portanto, outro desafio, que o professor que atua no contexto ribeirinho enfrenta: construir de forma dialógica um currículo que reconheça os saberes dessas populações como legítimos e apropriados para a compreensão, ressignificação e intervenção no mundo.(Gerone Junior, Hage, 2013, p.17).

Ao afirmar que “o professor, enquanto libertador, luta contra as injustiças, contra as explorações, contra as exclusões, entre ele e o educando e entre ambos e o mundo” (p. 15), os autores resgatam a dimensão política do ato de ensinar. O docente não é mero transmissor de conteúdos, mas um sujeito consciente de seu papel na superação das opressões que atravessam tanto o indivíduo quanto a coletividade. Essa visão reforça a ideia de que ensinar e aprender são, simultaneamente, práticas de liberdade. É preciso considerar que, no processo

formativo, deve-se valorizar os saberes locais e incorporar essas práticas ao planejamento didático. Nesse sentido, somos convidados e convidadas a ser professores que contribuem diariamente com a elaboração de propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos educandos.

Percebe-se que:

Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. As consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida. (Arroyo, 2013, p. 361).

É notório que a formação do sujeito do campo é necessária, já que, muitas vezes, os professores que não recebem a formação específica para as escolas do campo não se reconhecem como agentes formativos nessas escolas. Dessa forma, não é possível ampliar o entendimento de uma escola do campo que esteja a serviço da comunidade e reconheça as particularidades dos sujeitos. Freire (2023) salienta que, quando o sujeito não tem contato real com o território, não consegue propor mudanças significativas na realidade, tampouco transformá-la.

Menezes Neto (2009), ressalta que a formação proposta pela educação do campo, encontra-se na interdisciplinaridade, e da transdisciplinaridade, tendo a terra como tema transversal. Tendo como proposta de formação a práxis humana emancipatória, em buscar propor aos sujeitos do campo uma formação crítica. Arroyo (2013) em contribuição salienta que:

A lógica dominante até nos cursos de formação de professores críticos, reflexivos e transformadores tem sido em que currículos formam professores com essa capacidade crítica, reflexiva para transformar a realidade. Essa tem sido a lógica legitimante de tantas propostas críticas de formação docente. Na medida em que os(as) militantes educadores(as) dos movimentos que chegam a esses cursos carregam radicalidades políticas, culturais e educativas, acumuladas nas lutas dos movimentos, eles passam a exigir dos cursos de formação o reconhecimento desses saberes, valores,

concepções de mundo, de educação, como ponto de partida de sua formação. (Arroyo, 2013, p. 363).

Conforme as contribuições apresentadas, é evidente que a incorporação de uma formação de professores críticos e reflexivos, que visem a transformação da realidade, se faz necessária. Essa formação é incorporada em decorrência da participação de militantes dos movimentos sociais do campo, pois, segundo os autores, os sujeitos, ao reconhecerem seus territórios e suas potencialidades, conhecem as necessidades das escolas do campo. Freire (2023, p. 20) escreve que “transformar a realidade de acordo com as finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis”. Nesse sentido, o sujeito só poderá propor mudanças a partir de uma prática real.

Conforme Silva e Hage (2024), a Licenciatura em Educação do Campo, em seu projeto político-pedagógico, busca materializar uma matriz formativa própria, organizada a partir dos princípios da formação em alternância, da formação por área do conhecimento, da auto-organização e do trabalho coletivo, concebidos como eixos estruturantes de uma práxis educativa voltada a uma perspectiva humana e emancipadora. Nesse sentido, a Educação do Campo se consolida como elemento essencial na luta contra o capital, ao propor uma formação que considera as múltiplas dimensões do sujeito.

Nesse debate, as contribuições de Caldart (2023) ajudam a compreender o processo formativo da Educação do Campo por meio de sete tarefas educativas: o acolhimento do ser humano em formação; a organicidade e as vivências, com centralidade no trabalho socialmente necessário; a necessidade de provocar a auto-organização como caminho para uma cultura política emancipatória; a realização de atividades que valorizem a criação artística em direção a uma cultura comum; a construção de formas diferenciadas de organização do estudo, que garantam aos educandos a apropriação das bases da ciência; e, por fim, a sistematização dos conteúdos orientada pelas próprias tarefas educativas.

Em acréscimo observa-se que:

Dessa forma, o professor propicia uma educação relevante a partir da construção do conhecimento de forma significativa ao educando, contemplando situações reais, do dia a dia, ficando mais fácil para o aluno aprender, à medida que ele consegue relacionar a sua realidade, a sua vida, os conhecimentos que possuem e suas experiências sociais com os saberes curriculares fundamentais que são compartilhados na escola. (Gerone Junior, Hage, 2013, p.19)

Esse processo só é possível a partir da prática da escuta. Por meio do diálogo, é possível ouvir e contribuir com mudanças significativas no cotidiano escolar. Logo, esse processo só ocorrerá a partir do momento em que o professor estiver disposto a conhecer a realidade de seus alunos, relacionando-a com o conteúdo, promovendo, nesse sentido, a práxis educativa. O professor deve agir como um mediador, contribuindo para que os educandos percebam sua historicidade e reconheçam as relações de poder e dominação presentes no campo. Arroyo (2013) reforça que só é possível se o docente, em sua formação, vivenciar um processo que valorize as culturas do campo e seus saberes. Para o autor, a formação crítica e reflexiva só ocorre quando os cursos de licenciatura reconhecem e incorporam as demandas históricas dos movimentos sociais do campo, como o MST e a CPT.

Menezes Neto (2009) acrescenta que a formação do professor do campo está vinculada à formação pelo trabalho humano, com o objetivo de construir novas relações sociais e pedagógicas, uma “formação desvinculada dos interesses da reprodução capitalista” (2009, p. 37). A partir dessa lógica, é perceptível que, ao reconhecer as potencialidades dos sujeitos do campo e propor uma formação que vise ao desenvolvimento das competências, será possível construir novas experiências que estejam atreladas a uma visão humanizadora da sociedade.

Esse processo só será possível a partir do momento em que o educador compreender que a formação humana é essencial para a construção de um trabalho educativo real. Os espaços educativos devem ser espaços de pertencimento, um lugar do ser humano, um lugar que respeita a historicidade de cada sujeito (Caldart, 2023). De acordo com Silva, Bahniuk (2023), não haverá transformação se não houver transformação da escola.

A formação de professores do campo exige mudanças significativas no paradigma educacional. Como aponta Arroyo (2013), é necessário romper com o

modelo urbano e genérico de formação, que desconsidera as particularidades dos territórios rurais. Muitas vezes, professores são deslocados de centros urbanos para escolas rurais, sem vínculos com as demandas locais e sem reconhecimento dos povos do campo como protagonistas do processo educativo. Isso conduz a uma desconexão entre a escola e a comunidade, fragilizando os laços necessários para a consolidação de um espaço educacional transformador. Portanto, a formação de professores de Educação do Campo é de extrema importância para o reconhecimento das potencialidades dos sujeitos do campo. É relevante a participação dos movimentos sociais do campo na construção de uma proposta pedagógica que vise reconhecer e potencializar o campo com suas facetas diferenciadas.

3 INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O último capítulo deste estudo tem por objetivo aproximar o leitor dos desafios vivenciados no início da carreira docente na Educação do Campo, a partir das narrativas de egressos da Licenciatura em Educação do Campo. Ele está organizado em quatro momentos distintos: primeiro, o sujeito, a identidade e o território; segundo, a formação do(a) professor(a) do campo em Roraima; terceiro, as contribuições da LEDUCARR para a formação docente em Roraima; e quarto, a reflexão sobre a práxis nos três primeiros anos de atuação docente. Por fim, apresentamos um tópico complementar que reúne aspectos relevantes na construção social desses sujeitos.

É importante mencionar que, neste capítulo, serão utilizados nomes fantasia para preservar a identidade dos(as) participantes. Foram adotados os seguintes nomes: Margarida Maria Alves, Nísia Floresta, Joana do Assentamento, Tereza de Benguela e Manoel da Conceição. Ressalta-se que esses nomes fazem referência a militantes históricos(as) vinculados(as) à luta pela terra, pela educação e pelos direitos do povo do campo, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 2 - Nomes fantasia inspirados em militantes da Educação do Campo

Inspiração	Simbolismo
Margarida Maria Alves	Representa a força da mulher trabalhadora rural, lutando por justiça, terra e educação no campo.
Nísia Floresta	Educadora popular ligada à natureza, saberes tradicionais e libertação feminina.
Joana do Assentamento	Figura coletiva da educadora ou militante do MST, nascida da luta e da vida nos assentamentos.
Tereza de Benguela	Mulher negra camponesa, símbolo da resistência, da agroecologia e da germinação de novos saberes.
Manoel da Conceição	Camponês educador popular, forjado na luta política pela terra, pela escola e pela dignidade no campo.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

As narrativas dos participantes da pesquisa, aqui representados por nomes fictícios, ilustram a pluralidade de trajetórias entre os educadores formados pela Licenciatura em Educação do Campo. Essa pluralidade reflete tanto os diferentes cenários territoriais quanto os laços com a educação e a comunidade.

3.1 SUJEITO, IDENTIDADE E TERRITÓRIO

A ideia principal aqui é abordar o processo de construção social dos egressos que contribuíram, por meio de suas narrativas, para este estudo, a partir de três eixos centrais: o Sujeito Histórico, considerando a identidade e o território. Ao considerarmos o território, é necessário compreendê-lo como o fazem os movimentos sociais: um espaço onde se expressam as diferenças culturais e os diversos modos de vida, que se concretizam enquanto territorialidades.

A construção da identidade docente na Educação do Campo é inseparável do vínculo histórico e social dos sujeitos com seus territórios. Como destaca Cruz (2012, p. 600), o território deve ser compreendido como espaço de expressão das diferenças culturais e dos modos de vida que constituem as territorialidades. Trata-se, portanto, de um lugar que “envolve também o reconhecimento de elementos étnicos, culturais e de afirmação identitária” (Cruz, 2012, p. 600).

Desse modo, conforme Fernandes (2012, p. 749), o “Território camponês” é um conceito importante para entender a sua existência. Inseparáveis, são destruídos e recriados pela expansão capitalista, mas também se fazem na secular luta pela terra, na qual o camponês luta para ser ele mesmo. Nessa perspectiva, torna-se evidente que cada professor carrega consigo sua territorialidade, sua história e sua origem, elementos fundamentais para a construção do ser social e do ser professor. Assim, a abordagem aqui apresentada busca, por meio das narrativas de vida, evidenciar os contextos interpessoais e sociais que atravessaram suas trajetórias. Logo, abaixo evidenciamos o perfil dos professores egressos:

Quadro 3 - Perfil dos(as) Educador(as) do Campo Entrevistados(as)

NOME	IDADE	CIDADE
Margarida Maria Alves	49	Boa Vista (área rural)
Manoel da Conceição	24	Caroebe
Nísia Floresta	28	Vicinal 10, caroebe (município de Caroebe)
Joana do Assentamento	35	Iracema
Tereza de Benguela	42	Caroebe

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Evidenciamos que o perfil dos professores egressos da Educação do Campo é bastante diverso. Percebe-se que os territórios de origem dos participantes que contribuíram com a pesquisa apresentam realidades distintas, embora todos sejam educadores do campo. Esses espaços são caracterizados como Território Camponês, segundo Fernandes (2012), para quem o território camponês é o lugar onde o ser social constrói sua existência. Assim, “terra e território são espaços e

recursos, condições e possibilidades de criação ou recriação e de desenvolvimento da população do campo” (Fernandes, 2012, p. 744).

Hage e Silva (2024) destacam que, na formação de educadores e educadoras do campo, o território assume papel central no processo educativo, pois possibilita refletir sobre os sujeitos em diálogo com os espaços em que vivem e constroem suas formas de permanência no campo, entendido como território de vida e de luta. Nessa mesma perspectiva, os autores compreendem o território como lugar de produção da vida e de valorização das identidades e singularidades, no qual os modos de vida se estabelecem a partir do trabalho familiar, associativo, comunitário e cooperativo (Hage; Silva, 2024).

As narrativas dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo expressam essa compreensão, ao evidenciarem como terra, territorialidade e trabalho constituem suas histórias de vida e suas práticas pedagógicas. Cada educador carrega consigo uma identidade forjada pela vivência no campo, traduzida em valores culturais, práticas sociais e projetos de transformação orientados pela sustentabilidade e pela justiça social. Assim, os relatos aqui apresentados permitem conectar as trajetórias individuais com os conceitos de identidade, território e práxis educacional, demonstrando como a experiência formativa da LEDUCARR dialoga com a teoria e, ao mesmo tempo, revela os desafios e as vivências singulares de educadores constituídos pelas lutas camponesas.

Sabendo disto, foi perguntado aos egressos sobre a trajetória histórica, pedindo para que em suas narrativas fosse destacado o município onde reside, há quanto tempo vive nesse território e como foi o processo de entrar na Licenciatura em Educação do Campo. Manoel da Conceição (2025) relatou que:

Eu nasci aqui em Boa Vista, mas fui criado desde bebê no município de Caroebe. Desde 2014, passei a morar na sede de Caroebe. Antes desse período, eu morava na Vicinal. E aí, no final de 2018, antes de concluir o ensino médio definitivamente, eu fiz a prova do vestibular para o LEDUCARR, para ingressar em 2019. Aí eu passei... aí fui me identificando como camponês, meus pais moram no campo, trabalham no campo. Parte dos recursos que a gente tem são da venda do campo, de criação de gado, de galinhas. Aí tem a plantação de arroz pra gente comer, pra não precisar comprar. Aí eu fui vendo que minha realidade era aquela.” (Manuel da Conceição, 2025).

Manoel revela uma construção de identidade que parte da experiência familiar no campo. Sua fala demonstra a articulação entre o sujeito que migra, a identidade camponesa construída a partir da vivência, e o território como espaço de produção, sobrevivência e pertencimento.

Em contribuição Nísia Floresta (2025), narrou que:

Sim, moro aqui em Caroebe, na Vicinal 10. Desde que me entendo por gente. A gente sempre trabalhou aqui, minha família é daqui. Eu queria muito ser professora e sempre pensei em ficar por aqui mesmo. Quando saiu o vestibular da Educação do Campo, eu achei que era uma oportunidade de fazer faculdade, sem precisar sair da minha região. A gente quer estudar, mas não quer ter que ir pra cidade grande e abandonar nossa terra, sabe? (Nísia Floresta, 2025).

A fala de Nísia demonstra fortemente o vínculo com o território e o desejo de permanecer nele. Sua identidade de mulher do interior e futura professora se constrói com base nesse enraizamento e na valorização da vida no campo.

Com a palavra Joana do Assentamento (2025) relatou que:

Quando nós chegamos aqui, em 2002, eu estava com 13 anos. Meu pai foi para a cidade primeiro, e depois levou a família. A gente veio morar aqui em Roraima. No início, ficamos na cidade, mas eu sempre tive vínculo com o sítio dos meus pais. Depois que meu pai faleceu, eu fui morar no sítio. Ele tinha deixado o sítio, mas estava abandonado, sem ninguém morando lá. Aí fui pra lá. Fiquei morando lá sozinha, cuidando, limpando, plantando. E aí, nessa que eu fui morar no sítio... eu vi a chamada do curso de Educação do Campo com essa proposta de alternância. Pensei: 'É isso que eu preciso'. Fiz a prova, passei. E quando cheguei na Educação do Campo, parecia que todas as peças do quebra-cabeça da minha vida estavam se encaixando ali." [...] "Eu me senti muito representada. Porque eu queria continuar morando no sítio e estudando, e não precisava mais sair pra cidade grande pra fazer faculdade. O curso respeitava isso, a gente podia estudar e continuar no campo." (Joana do Assentamento, 2025).

Joana articula seu pertencimento territorial (Amazônia e Roraima), sua origem familiar vinculada à luta camponesa e sua identidade como educadora popular. A terra, o sítio e a história de sua família formam a base para sua trajetória e para sua identidade política e educacional.

Já Tereza de Benguela (2025), contou que:

Eu tenho 42 anos, sou mãe de dois filhos, sou casada... Meus pais são migrantes do Nordeste e escolheram Caroebe para viver. Então, eu nasci em Caroebe, sou filha de Caroebe. E, assim, sempre tivemos uma relação com o campo, né? Porque moramos sempre no interior. Porque nós vivemos num estado que não existe aqui grandes indústrias. A economia é mais pra área rural, a pecuária e a agricultura. E este curso... traz um olhar para valorização da terra. Eu tinha vontade de conhecer esse curso de Educação do Campo, porque as primeiras turmas diziam que o estudo era muito bom. Um dia vi o edital no mural da escola e me inscrevi. Fiz o vestibular, passei. Comecei em 2016, já estava grávida. E foi o curso que eu mais gostei. (Tereza de Benguela, 2025).

Tereza reforça sua identidade como filha da terra e do campo, vinculando sua formação de professora ao contexto rural e às condições sociais de Roraima. Sua trajetória de permanência em Caroebe está diretamente ligada à valorização da terra como espaço de vida e resistência. Uma vez que, “o grande desafio do campesinato é manter sua soberania desenvolvendo seu território por meio de sua autonomia relativa e do enfrentamento à hegemonia do capital”.(Fernandes, 2012, p.748)

Margarida Maria Alves (2025), mencionou que:

Eu morava na área rural de Boa Vista, lá no assentamento P.A. Nova Amazônia. Eu tenho um terreno lá. Eu morava lá. E aí, assim, o pessoal sempre comentam lá, né? Sobre educação lá. Eu trabalhava lá no município já. Trabalhei como cuidadora, trabalhei na escola... Eu trabalhava e morava lá no lote, né? E aí eu disse assim: ‘Não, eu tenho que fazer uma específica’. Porque eu já tinha pedagogia, mas não era voltada para o campo. Aí foi quando surgiu, né? O LEDUCARR. Eu não lembro quem foi que me indicou o LEDUCARR. Não lembro. Sei que eu fiz minha inscrição, fui fazer a prova e passei. Fiz o curso todo morando no assentamento.” [...] “A gente acordava cedo pra ir pra roça, trabalhava no lote, cuidava das coisas e ainda tinha que se preparar pra ir pros encontros do curso. Era puxado, mas era bom, porque era nossa realidade, nosso lugar. Não era uma coisa distante, era pra gente mesmo.(Margarida Maria Alves, 2025).

Margarida morava e trabalhava no assentamento P.A. Nova Amazônia, na área rural de Boa Vista, e que a sua entrada na LEDUCARR foi motivada pela busca de uma formação específica voltada ao contexto do campo, ao qual ela já pertencia como trabalhadora e educadora. Há ainda um forte sentimento de pertencimento territorial e de identidade camponesa, revelado pela valorização da “nossa realidade, nosso lugar”. A forma como fala do assentamento, do trabalho e da decisão por

cursar uma licenciatura voltada à realidade camponesa expressa sua identidade ligada ao território e à educação.

Todavia:

O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas. (Fernandes, 2012, p.744).

As trajetórias dos(as) egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo revelam uma profunda conexão entre suas histórias de vida, os territórios onde vivem e as identidades que constroem cotidianamente em diálogo com a terra, com a luta social e com a educação.

Aos 49 anos, uma mulher camponesa de Boa Vista vive no Projeto de Assentamento Nova Amazônia, onde cultiva mandioca e hortaliças em regime agroecológico. Sua trajetória está marcada pelo compromisso com a coletividade: participa de associações familiares e se afirma como liderança comunitária. Sua relação com o território é prática e política, nutrida pelo trabalho na roça e pela construção de modos de vida sustentáveis, orientados pela organização popular.

Em Caroebe, um homem de 35 anos, filho de migrantes do Maranhão e do Ceará, também firma sua identidade no campo. Agricultor familiar, planta banana, arroz e feijão com a convicção de que o trabalho com a terra é expressão de resistência. Ao reconhecer-se como sujeito camponês, ele fortalece sua atuação na defesa da reforma agrária e no direito à permanência no território como expressão de dignidade.

Ainda em Caroebe, uma jovem mulher de 28 anos, oriunda de família agricultora de subsistência, transforma sua experiência cotidiana em prática educativa. Atuando como voluntária em feiras agroecológicas, ela articula os saberes herdados da roça com os conhecimentos construídos na escola, produzindo uma pedagogia que valoriza a cultura do campo e a vida comunitária.

No município de Iracema, uma mulher de 35 anos, assentada na região do Ajarani, combina sua atuação como sindicalista rural com a participação em comitês de agroecologia e redes de economia solidária. Sua militância se entrelaça com o trabalho na terra e a valorização da cultura roraimense, revelando uma identidade amazônica forjada entre a produção agrícola e os processos coletivos de organização popular.

Por fim, em Caroebe, uma educadora de 42 anos, filha de professores migrantes nordestinos, atua como coordenadora de eventos culturais e festas populares em sua comunidade. Sua prática docente valoriza os saberes locais e reforça o pertencimento coletivo, promovendo uma educação enraizada no chão onde vive e ensinando com base nas histórias, memórias e tradições do povo do campo.

Essas narrativas, singulares e potentes, expressam a pluralidade do sujeito do campo e evidenciam que identidade e território não são conceitos abstratos, mas experiências concretas que se manifestam nos corpos, nas lutas e nas pedagogias que emergem do chão onde se vive e sonha. As narrativas evidenciam ainda, que a identidade docente na Educação do Campo não é estática, mas construída no diálogo contínuo entre os sujeitos e seus territórios. Freire (2023, p. 20) reforça que a prática educativa deve nascer do enraizamento no contexto local: "transformar a realidade de acordo com as finalidades propostas pelo homem [...] está associada à capacidade de refletir e agir sobre o mundo que se vive."

Esses educadores não são apenas transmissores de conhecimento, mas mediadores críticos que constroem uma práxis enraizada nos saberes do campo. Ao reconhecerem o território como espaço de luta e resistência, eles reafirmam a importância de um projeto educativo emancipador, voltado à valorização da terra, do trabalho e das comunidades rurais.

3.2 LEDUCARR: CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO EM RORAIMA

A Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) é um marco na promoção de uma educação contra-hegemônica no estado de Roraima, sendo construída em diálogo com movimentos sociais e comunidades camponesas. Para capturar essa experiência, os egressos participantes deste estudo compartilharam suas trajetórias, desde o ingresso até a formação, destacando desafios, aprendizados e contribuições do curso para a docência.

Dessa forma, foi solicitado que compartilhassem sua trajetória histórica. Primeiro, pediu-se que explicassem o processo de ingresso na LEDUCARR, destacando os motivos que os levaram a essa escolha e as disciplinas com as quais mais se identificaram, além de descrever como foi sua recepção, os desafios enfrentados, as dificuldades superadas e os momentos marcantes. Por fim, questionou-se sua opinião sobre a contribuição da Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores em Roraima.

Sobre a entrada na Licenciatura em Educação do Campo, Margarida Alves (2025) destacou que:

Olha, eu já tinha formação em Pedagogia, mas sentia que não conversava com a minha realidade. (Margarida Alves, 2025).

O ingresso na LEDUCARR, para muitos, foi um marco existencial. Os participantes relatam que o ingresso na LEDUCARR representou um divisor de águas em suas trajetórias de vida. Muitos, como Margarida Alves, já possuíam formação prévia, mas sentiram falta de uma educação que dialogasse com suas vivências no campo.

Manoel (2025) acrescentou:

Pois é... Eu nasci em Boa Vista, mas fui criado em Caroebe desde bebê, lá na vicinal. Em 2018, quando estava concluindo o ensino médio, minha irmã me inscreveu no vestibular da LEDUCARR eu nem sabia bem o que era, só que falava do campo. Fiz a prova no final de 2018 e, pra minha surpresa, passei. Aí tive que me mudar pra Boa Vista em 2019 para participar das aulas, mas já me senti em casa, porque era o que eu vivia: a vida no campo. (Manoel da Conceição, 2025).

Manoel da Conceição, por sua vez, foi inscrito no vestibular pela irmã e só mais tarde entendeu a potência da escolha. Ele descobriu o curso por acaso, mas rapidamente se identificou com sua proposta.

Aqui em Caroebe, na Vicinal 10, a gente sabe que as oportunidades são poucas. Quando saiu o edital do vestibular da LEDUCARR, eu pensei: 'É agora ou nunca'. Eu queria mesmo ser professora e ensinar no interior. Fiz a inscrição pela internet, fui fazer a prova... e passei. Foi uma mistura de alívio e alegria, porque sabia que podia continuar aqui, com minha família, e ainda assim conquistar um diploma. (Nísia Floresta, 2025).

Nísia Floresta, moradora da vicinal 10 em Caroebe, que, diante das poucas oportunidades na região, agarrou a chance de ingressar no ensino superior por meio da LEDUCARR.

Joana do Assentamento e Tereza de Benguela também reforçam esse encontro entre a trajetória de vida e a proposta do curso. Joana relembra sua infância na luta sindical com o pai, no assentamento, e como, ao retornar ao sítio após o falecimento dele, encontrou no edital da LEDUCARR uma possibilidade de continuar sua formação sem romper com o território:

Eu cresci no sítio dos meus pais, meu pai era do sindicato dos trabalhadores rurais. Em 2002, com 13 anos, a gente veio morar em Boa Vista e, depois, voltei a morar no sítio quando meu pai faleceu. Foi lá, cuidando da terra, que vi no mural a chamada do curso de Educação do Campo, na modalidade de alternância. Pensei: 'É isso que eu preciso' poder estudar sem precisar sair daqui. Fiz a prova, passei, e senti que todas as peças da minha vida se encaixavam. (Joana do Assentamento,2025).

Teresa, por sua vez, já atuava como professora no município e, ao ver o edital do curso no mural da escola, entendeu que aquele projeto falava dela, de sua comunidade, de seu cotidiano.

Já trabalhava como professora concursada quando vi o edital da LEDUCARR no mural da escola. Na hora pensei: 'Esse curso fala de nós, do nosso jeito de viver'. Fiz minha inscrição, prestei o vestibular em 2016 e eu estava grávida do meu segundo filho na época e passei. Foi desafiador, mas tinha certeza de que era a formação que eu queria." (Tereza de Benguela,2025).

A identificação com os conteúdos curriculares da LEDUCARR foi marcante para os educadores, que relataram um verdadeiro despertar intelectual e político a partir das disciplinas ofertadas. As falas evidenciam que o curso não apenas ampliou repertórios, mas possibilitou uma reconexão com a própria história e o território. Esses relatos evidenciam como a LEDUCARR foi percebida como um espaço que possibilita formação acadêmica sem romper com a territorialidade e os laços com a terra.

O fato de a Educação do Campo configura-se como uma prática social contra-hegemônica faz com que ela questione o avanço do capitalismo e do agronegócio, bem como a lógica de mercantilização da educação, frequentemente reduzida a moeda de troca em projetos privados e hegemônicos (Silva; Bahniuk, 2024). Nesse contexto, a Licenciatura em Educação do Campo em Roraima se apresenta como um instrumento político e social que busca contribuir para a formação de sujeitos históricos e sociais, tomando como ponto de partida suas vivências e experiências aplicadas à práxis cotidiana escolar.

De acordo com Freire (2004), a formação docente é condição fundamental para o desenvolvimento da reflexão crítica, devendo estar orientada pela prática problematizadora e pela capacidade de leitura da realidade. Nessa perspectiva, torna-se essencial que o processo formativo considere, na constituição do sujeito, a superação da ingenuidade por meio da rigorosidade, compreendida como movimento necessário à construção de uma consciência crítica.

Leonarde et al. (2021) compreendem a Licenciatura em Educação do Campo como uma proposta pedagógica voltada à consolidação de uma política educacional que deve ser reconhecida, ao mesmo tempo, como direito humano e como instrumento de desenvolvimento social. Nessa perspectiva, busca-se a formação de educadores capazes de atuar na gestão dos processos educativos das escolas do campo. Para os autores, a Educação do Campo precisa ser assumida como direito dos sujeitos camponeses e como dever do Estado.

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima tem buscado formar educadores capazes de atuar na gestão dos processos educativos das escolas do campo, sempre a partir das realidades locais. Nesse

sentido, as habilitações ofertadas no curso foram concebidas para responder às demandas específicas do território. Conforme observa Freitas (2015):

Sobre as habilitações, Freitas (2015), comenta que:

Tem como objetivo a formação de professores das áreas de assentamentos e “rural” do estado de Roraima que pretendem e/ou atuam na docência das séries finais no ensino fundamental e médio, nas habilitações em Ciências Humanas e Sociais e em Ciências da Natureza e Matemática, incentivando a sistematização do conhecimento por meio de teorias e metodologias que favoreçam a construção e sistematização da educação do campo, bem como a contribuir para a construção de conhecimentos pertinentes à esta modalidade de ensino. Inicialmente se destinava a formação de professores em serviço, mas, ao ser implementado, se constatou a necessidade de garantir vagas também para os jovens residentes na zona rural que concluíram o ensino médio e que almejam a carreira de professor(a). (Freitas, 2015, p.132).

Observa-se que as habilitações da Licenciatura em Educação do Campo têm como finalidade a formação de professores para as escolas do campo de Roraima, qualificando-os para o exercício profissional e contemplando como público-alvo tanto docentes em atuação quanto jovens oriundos do campo que aspiram à carreira docente. Nesse processo, Chagas (2023) ressalta que a LEDUCARR, ao construir sua proposta pedagógica, considera as particularidades dos educandos e organiza-se a partir da Pedagogia da Alternância, como estratégia fundamental para garantir o acesso e, sobretudo, a permanência dos estudantes no curso.

Diante desse panorama, perguntou-se aos egressos sobre o processo formativo e se identificaram com alguma disciplina ou conteúdo. Manoel da Conceição (2025) destacou que: “Tiveram disciplinas que, pra mim, foram muito marcantes. Teve a de História da Educação do Campo, em que a gente via a saga do nosso povo, e também Filosofia, que me fez questionar tudo. [...] Eu falei: ‘Esse é o curso pra mim’”.

A identificação com os conteúdos curriculares da LEDUCARR foi marcante para os egressos, que relataram um verdadeiro despertar intelectual e político a partir das disciplinas ofertadas. As falas evidenciam que o curso não apenas ampliou repertórios, mas também possibilitou uma reconexão com a própria história e com o

território. Esses conteúdos, longe de serem abstratos, suscitaram nos estudantes reflexões profundas sobre suas vivências, o papel social da escola e a relação entre educação e justiça social. Por meio deles, muitos puderam nomear experiências antes vividas apenas de forma intuitiva, compreendendo a escola como espaço de luta e de pertencimento.

Esta aproximação da vida com a teoria dá-se justamente pelo processo de construção da Licenciatura em Educação do Campo. Silva e Babniuk (2024) destacam que a gênese histórica da Educação do Campo articula as experiências educativas camponesas, dos povos das florestas e das águas. Trata-se de um modelo de educação que tem como base a Educação Popular, a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Socialista.

Lopes (2019) esclarece que o curso de Licenciatura em Educação do Campo, ao adotar a prática de alternância, propõe uma ação dinâmica, organizada a partir de uma perspectiva dialógica e dialética. Em consonância, Freire (1967) afirma que o processo de dialogação é fundamental na relação do homem com o mundo. Nessa ótica, a LEDUCARR, ao promover práticas educativas dialógicas, tende a criar espaços de discussão cujo objetivo é fomentar a transformação social. Dessa forma, torna possível pensar em novos modelos de escola que respeitem as particularidades dos territórios. Arroyo (2012) acrescenta que a incorporação da concepção dos movimentos sociais sobre o sujeito político confere às Licenciaturas em Educação do Campo uma formação verdadeiramente integral dos sujeitos.

Nesse sentido, perguntou-se aos egressos sobre o processo de acolhida no curso, solicitando que compartilhassem memórias acerca da recepção, dos desafios enfrentados, das dificuldades superadas e dos momentos mais marcantes de sua trajetória. Os relatos evidenciam que o ambiente formativo da LEDUCARR se constituiu como espaço de trocas dialógicas e de inclusão, valorizando as especificidades do campo e a diversidade dos sujeitos envolvidos. Joana, oriunda de um assentamento, descreve sua chegada ao curso como um verdadeiro reencontro com suas raízes e com sua própria trajetória, ressaltando que a formação representou tanto continuidade quanto fortalecimento de sua identidade como mulher do campo.

Quando eu cheguei na Educação do Campo, parecia que todas as peças do quebra-cabeça da minha vida estavam se encaixando ali. Eu me senti em casa. As pessoas pareciam falar a mesma língua que eu. Foi o primeiro espaço acadêmico em que eu não me senti deslocada. (Joana do Assentamento, 2025).

Tereza de Benguela, por sua vez, destaca como a escuta ativa e o respeito às vivências dos estudantes fizeram da formação um espaço de valorização da identidade camponesa:

Desde o primeiro módulo, os professores se mostraram muito abertos. Eles falavam: 'Conte sua experiência, traga sua vivência do campo'. Isso foi tão diferente! Eu me senti acolhida, respeitada. Era diferente dos outros cursos, que só valorizam o que está no livro. (Tereza de Benguela, 2025).

Essas falas revelam que, para além dos conteúdos programáticos, o curso criou um ambiente humanizado e politizado de formação, onde os sujeitos foram reconhecidos não como alunos genéricos, mas como camponeses, trabalhadores, mães, militantes e filhos da terra. Esse reconhecimento foi, para muitos, a base sobre a qual se construiu a confiança e o compromisso com a docência no campo. Esse acolhimento humanizado permitiu fortalecer as identidades camponesas e construir uma formação pautada na coletividade e no pertencimento territorial.

Observa-se, nesse contexto, que a LEDUCARR, ao preocupar-se com a formação integral do sujeito do campo, atendeu às particularidades dos territórios, permitindo ao educador o contato direto com o cotidiano dos educandos. Dessa forma, no processo de elaboração e construção dos planos de aula, torna-se possível promover um verdadeiro processo dialógico (Lopes, 2019). Como afirma Freire: “a dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio” (Freire, 1967, p. 70).

Chagas (2023) ressalta que, ao propor uma formação integral, a LEDUCARR garante aos educandos o acesso a métodos, técnicas e teorias que os capacitam a compreender, ler e interpretar seus futuros campos de atuação, levando em conta as contradições e lutas presentes nos territórios. Essa concepção dialoga com Arroyo

(2012, p. 366), ao enfatizar que o campo não pode ser reduzido à lógica fragmentada da racionalidade técnica, que tende a recortar a realidade social em partes isoladas e a formar profissionais apenas para funções específicas. Ao contrário, a Educação do Campo exige processos formativos capazes de apreender a totalidade da vida social e de seus conflitos.

A organização curricular da Licenciatura em Educação do Campo prevê etapas presenciais em regime de alternância entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, assegurando a articulação entre a formação acadêmica e a realidade concreta das populações camponesas. No caso de Roraima, essa proposta ganha relevância por permitir que os educandos mantenham vínculos com seus territórios de origem assentamentos da reforma agrária, comunidades ribeirinhas, povos indígenas e populações das florestas, trazendo para o processo formativo os saberes e as contradições que marcam suas experiências cotidianas.

Nesse sentido, o território assume centralidade na aprendizagem, pois possibilita pensar os sujeitos e, com eles, os espaços e suas formas de viver e resistir, reafirmando o campo como território de vida e de luta (Molina et al., 2022). Essa articulação entre a formação de educadores e as questões territoriais tem sido apontada como uma das principais contribuições das LEdoCs para a construção do projeto territorial camponês, o que, em Roraima, se expressa na valorização das identidades locais e na conexão da LEDUCARR com os processos históricos de luta e resistência dos povos do campo, das águas e das florestas.

Sabendo desse contexto, perguntou-se sobre os desafios vivenciados para ingresso e permanência no curso, solicitando-se também que evidenciassem não apenas os obstáculos enfrentados, mas o compromisso com a formação, como ilustrado na narrativa de Margarida Alves (2025):

Eu morava na área rural, lá no assentamento P.A. Nova Amazônia, né? Tinha meu lote, minha casa... trabalhava lá mesmo. Então, eu não podia ficar na universidade. Eu não podia passar vários dias lá porque tinha minhas plantas, tinha meu trabalho, tinha meu terreno. Às vezes eu tinha que sair da aula e já ir direto pra cuidar do roçado.

Foi puxado porque eu continuava morando no assentamento, trabalhando na roça, cuidando das coisas de casa. Mas o curso era em alternância, então

dava pra continuar. Tinha dias que eu chegava cansada da roça e ainda ia estudar. Mas eu dizia pra mim mesma: 'É por um bom motivo, é pra mim, pro meu povo'.

Às vezes a gente tinha que sair do lote quatro, cinco horas da manhã pra pegar o ônibus e ir pro encontro. Teve dia que fui até de carona. Mas mesmo assim, eu não faltei. Porque eu queria muito aquilo, sabe? Eu queria uma formação que tivesse a ver com a minha vida. Eu não queria ter que sair da minha terra pra estudar algo que não servia pra nós.(Margarida Alves, 2025).

A trajetória de Margarida reflete a realidade de muitas mulheres no campo, que conciliam desafios laborais e pessoais com o desejo de obter formação acadêmica. Ela morava no assentamento P.A. Nova Amazônia, cuidava do lote, da casa, das plantações, e ainda assim encontrou forças para estudar. Não podia passar muito tempo na universidade, porque a vida no campo não esperava: tinha que sair da aula direto pro roçado, cuidar da terra, garantir o sustento.

Foi nesse corre-corre entre a universidade e o assentamento que ela encontrou no curso por alternância uma possibilidade real de seguir em frente. O tempo-comunidade permitia que ela estivesse presente no território, no trabalho e na vida cotidiana com sua família. Já o tempo universidade abria espaço para os estudos, os encontros, as trocas de saberes.

Leonarde et al. (2021), ressaltam que a Licenciatura em Educação do Campo, concebida a partir de uma política nacional impulsionada pelo MEC, foi estruturada para formar professores em uma perspectiva multidisciplinar, organizada em quatro áreas do conhecimento. Seguindo as diretrizes do Parecer CNE/CEB nº 1/2006, o curso adota a pedagogia da alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso (TE) e Tempo/Espaço Comunidade-Curso (TC), o que possibilita aos educandos manterem suas referências com o território e enfrentarem, de forma crítica, os desafios de construir uma educação comprometida com outra lógica formativa. Nesse modelo permite integrar vida, trabalho e estudo, fortalecendo a auto-organização como prática pedagógica e como exercício de autogestão que favorece autonomia e maturidade.

Na experiência da LEDUCARR em Roraima, essa proposta se materializa em narrativas de egressos que destacam, no tempo-comunidade, a possibilidade de permanecer no território, junto à família e ao trabalho, e, no tempo-universidade, a

oportunidade de aprofundar estudos, promover encontros e realizar trocas de saberes, revelando a potência da alternância como prática formativa vinculada à realidade do campo. Em acréscimo, observa-se que, no contexto roraimense, marcado pela diversidade de assentamentos da reforma agrária, comunidades ribeirinhas, povos indígenas e populações das florestas, a pedagogia da alternância não apenas articula teoria e prática, mas também fortalece a identidade dos educandos e reafirma o compromisso da universidade com as lutas sociais locais, consolidando a LEDUCARR como um espaço de resistência e de afirmação do direito à educação no campo.

O relato de Margarida evidencia a importância de uma educação do campo que respeite os tempos e os ritmos da vida camponesa, demonstrando como o modelo formativo da LEDUCARR se articula às especificidades territoriais. Não dá pra separar o estudo da terra, nem o saber da vivência. E foi exatamente isso que a alternância possibilitou: ela não precisou abandonar seu território para estudar algo que não dialogasse com sua realidade. Ao contrário, sua formação aconteceu com os pés na terra, com o corpo cansado da roça, mas com o coração cheio de vontade.

Manoel da Conceição (2025), narrou ainda que:

A maior dificuldade foi sair do interior pra vir pra capital. Tive que morar longe da família. E no começo, era difícil entender o ritmo da universidade, porque não tinha ninguém por perto que já tinha feito faculdade. Mas aí os colegas ajudaram muito, a gente foi se apoiando. (Manoel da Conceição, 2025).

O relato de Manoel da Conceição (2025) evidencia os desafios enfrentados pelos educandos oriundos do campo no processo de inserção no ensino superior. A dificuldade inicial de deixar a família e o território de origem para viver na capital expressa um dos obstáculos mais recorrentes à permanência de estudantes do campo na universidade: o deslocamento geográfico e simbólico que exige adaptações não apenas acadêmicas, mas também emocionais e sociais. A ausência de referências familiares ou comunitárias com experiência universitária revela a dimensão de ineditismo que marca a trajetória desses sujeitos, que muitas vezes são os primeiros de suas famílias a acessar a educação superior.

Ao mesmo tempo, a narrativa traz um aspecto central da formação em alternância e da organização coletiva da LEDUCARR: o apoio mútuo entre colegas, que se transforma em estratégia de resistência e de permanência. O gesto de “ir se apoiando” mostra como a dimensão comunitária e solidária da Educação do Campo se materializa no cotidiano, reafirmando que a formação não se dá de forma individualizada, mas coletiva. Essa vivência conecta-se diretamente aos princípios da auto-organização e do trabalho coletivo presentes no projeto pedagógico da Licenciatura, que busca garantir que os educandos se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de transformar suas dificuldades em aprendizagens e fortalecer sua identidade camponesa dentro da universidade.

Assim, a narrativa de Manoel não é apenas um relato de dificuldade pessoal, mas um testemunho do caráter contra-hegemônico da Educação do Campo: ao mesmo tempo em que denuncia os obstáculos impostos pela lógica urbana e elitizada da universidade, revela também a potência da solidariedade e da coletividade como fundamentos da práxis formativa da LEDUCARR em Roraima.

Silva e Bahniuk (2024) ressalta que:

O desafio da educação dos trabalhadores camponeses vinculadas aos seus interesses traz também, desde sua origem, o desafio da formação dos Educadores do Campo, que é igualmente atravessada pelas disputas em torno do modelo de agricultura e da luta pela terra, que apontam o futuro do campo e da sociedade, de modo geral, e seus desdobramento na defesa e construção da Educação do Campo. (2024, ,p.14).

É importante destacar que os desafios de permanência na universidade não se restringem à LEDUCARR, mas são comuns a diversos cursos do ensino superior no Brasil. Contudo, na experiência da Licenciatura em Educação do Campo, tais desafios se entrelaçam com a própria proposta pedagógica, que busca integrar saberes produzidos no campo com teorias críticas capazes de sustentar uma práxis emancipatória. Como enfatizam Silva e Bahniuk (2024), a Educação do Campo articula as experiências educativas camponesas, dos povos das florestas e das águas, promovendo reflexão e ação sobre questões sociais de caráter histórico.

Assim, a LEDUCARR se inscreve nesse movimento mais amplo de afirmação de direitos e de resistência, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de políticas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência dos sujeitos do campo no ensino superior. Nessa perspectiva, torna-se essencial que educadores e educandos, durante todo o processo formativo, não percam de vista a historicidade dessas conquistas, compreendendo-as como fruto das lutas sociais e como parte de um projeto coletivo de transformação da educação e da sociedade.

A Educação do Campo não é uma política estatal concedida, mas sim uma conquista social, fruto de anos de lutas travadas por movimentos populares, sindicatos, comunidades tradicionais e organizações camponesas. Caldart (2023) reforça essa ideia ao afirmar que as questões da atualidade devem ser tomadas como matriz formativa. É a partir da leitura crítica da realidade concreta que se pode construir práticas educativas capazes de responder aos desafios históricos e fortalecer a luta social.

A experiência da LEDUCARR demonstra que a formação de professores para a Educação do Campo em Roraima não é apenas um processo acadêmico, mas também um ato político de resistência e transformação. Ao integrar vidas, territórios e saberes, o curso possibilita aos educadores enxergar suas realidades não como obstáculos, mas como potências capazes de impulsionar uma educação mais justa e enraizada.

3.3 NARRATIVAS SOBRE A RELEVÂNCIA DA LEDUCARR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO EM RORAIMA

A Licenciatura em Educação do Campo (LEUCARR) tem desempenhado um papel fundamental na reconstrução da prática docente em Roraima, promovendo metodologias pedagógicas que dialogam com as especificidades do campo. Ao mesmo tempo, o curso tem contribuído para a ressignificação da identidade camponesa, fortalecendo vínculos territoriais e culturais. Como espaço formativo, a LEDUCARR também assume um importante papel político, ao consolidar a luta por uma escola que respeite os modos de vida, os saberes locais e os territórios dos povos do campo.

Com o objetivo de compreender como os egressos avaliam a importância da Licenciatura em Educação do Campo para a formação docente em Roraima, foi feita a seguinte pergunta: "Na sua opinião, qual é a contribuição da Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores em Roraima?" Os relatos coletados evidenciam que a LEDUCARR vai além da preparação técnica para o ensino, formando também sujeitos críticos, comprometidos com suas comunidades e conscientes de seu papel político e social. Essa formação não apenas capacita profissionalmente os educadores, mas também os conecta às suas histórias e aos desafios de transformar o território por meio da educação.

A história da profissionalização docente reflete a evolução das sociedades, evidenciando como a formação de professores está diretamente relacionada à transformação cultural, social e econômica de determinado contexto. Nesse sentido, a LEDUCARR representa um avanço significativo ao propor uma formação que responde às necessidades específicas das comunidades camponesas de Roraima. Ao respeitar a história e as dinâmicas dos territórios, o curso fortalece a docência como prática social emancipadora.

A palavra "formação" faz referência ao "ato ou efeito de formar", "maneira pela qual se constitui uma mentalidade, um caráter"; "formar" corresponde a "instruir, educar, dá a formar natural". "forma", por sua vez, que se aproxima de "configuração, feitio, feição exterior, modo particular de ser, modelo, estado, maneira". . (Fávero, 2010, p.86).

Neste sentido, o ato de formar envolve uma prática docente que pode contribuir para a aquisição de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, compreender a formação docente é de extrema importância quando se trata do processo de construção da identidade profissional dos professores.

Margarida Alves (2025), relatou que:

Olha, a LEDUCARR foi um divisor de águas pra mim. Antes do curso, eu vinha dando aula como podia, mas era tudo muito formatado para realidade urbana. No assentamento, a gente vive outra vida. O curso me ajudou a ver que a escola do campo tem que respeitar nossa realidade, nosso jeito de aprender. Hoje, quando leciono, eu não fico só reproduzindo um modelo que vem de fora ensino com consciência do que somos e do que o território nos proporciona. (Margarida Alves, 2025).

A formação proporcionada pela LEDUCARR articula conhecimentos acadêmicos e saberes populares de forma a fortalecer a prática docente no campo. Para Margarida Alves, o curso marcou uma transformação significativa ao possibilitar uma prática pedagógica enraizada no território e desconectada dos modelos urbanos de ensino que dominavam a sua atuação anterior. Da mesma forma, Manoel da Conceição percebeu na LEDUCARR um espaço formativo que uniu sua identidade de professor e camponês à luta política por justiça social: "Foi a primeira vez que me senti com propriedade pra falar de reforma agrária dentro da sala de aula."

A LEDUCARR me deu uma base sólida pra pensar o que é ser, ao mesmo tempo, camponês, professor e militante. Eu aprendi a fundamentar minha prática docente na história e na luta do povo do campo. Foi a primeira vez que me senti com propriedade pra falar de reforma agrária dentro da sala de aula. Hoje, minha turma sabe quem somos, de onde viemos, e se sente parte dessa história. (Manoel da Conceição, 2025).

Assim, as experiências de Margarida e Manoel evidenciam como a LEDUCARR contribui para articular saberes acadêmicos e saberes do campo, fortalecendo identidades camponesas e práticas pedagógicas comprometidas com a luta social. Já Nísia Floresta destacou as práticas integradoras do curso, que ampliaram sua visão sobre como a escola poderia valorizar profundamente os saberes do campo, como rodas de conversa nas comunidades, oficinas práticas de roça e fóruns com os agricultores locais.

O que eu mais levo do curso é a certeza de que a escola pode ser diferente. A LEDUCARR me mostrou que não adianta só levar conteúdo, é preciso valorizar os saberes da comunidade. Depois de participar dos módulos, eu passei a construir minhas aulas incorporando atividades práticas na roça, oficinas de sementes, rodas de conversa com os mais velhos. Isso mudou tudo na minha prática. (Nísia Floresta, 2025).

Mais do que instrumentalização técnica, a LEDUCARR ofereceu condições para que os(as) educadores(as) se formassem também como mediadores culturais, reconhecendo o valor das práticas agrícolas, das memórias comunitárias e dos modos de viver no campo como fundamentos da ação pedagógica. Essas narrativas

revelam que a LEDUCARR foi além da capacitação técnica, encorajando os educadores a se tornarem mediadores culturais e agentes de transformação social. Mais do que ensinar, a prática docente passou a ser compreendida como um ato de resistência e de revalorização das identidades e dos modos de vida camponeses.

Moita (2013) afirma que o processo de formação é uma dinâmica contínua de construção da identidade de uma pessoa, articulada com sua história e interações sociais. Segundo o autor:

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. (Moita, 2013, p.115).

Com base nessa perspectiva, torna-se evidente que a formação docente desempenha um papel central na construção da identidade profissional, pois é influenciada pelas vivências sociais e históricas dos futuros professores. Além disso, Imbernón (2009) reforça essa ideia ao afirmar que o processo formativo não apenas permite adquirir novos saberes, mas também redefine a identidade e o “eu”, tanto individual quanto coletivamente. Conforme pontua: “a formação pode ajudar a definir esse significado daquilo que se faz na prática em situações concretas e, para se alcançar novos saberes, também permite mudar a identidade e o eu de forma individual e coletiva” (Imbernón, 2009, p. 77).

Ao considerar a formação docente como um processo que vai além da aquisição de conhecimentos técnicos, é necessário compreender que ela exige abertura por parte dos futuros professores para integrar os novos saberes às suas realidades práticas. Essa concepção coloca a formação como um momento de diálogo entre teoria e prática, essencial para a transformação pessoal e coletiva.

Essa perspectiva é exemplificada pela trajetória de Joana do Assentamento, cuja vivência já estava profundamente entrelaçada à militância nos movimentos sociais. Para ela, a LEDUCARR representou o ponto de convergência entre sonho, prática educativa e valorização da ancestralidade:

Para mim, a LEDUCARR foi o lugar onde minha militância, minha vivência no assentamento e meu sonho de ensinar se encontraram. O curso me deu instrumentos teóricos e metodológicos pra unir educação popular e agroecologia na escola. Hoje, coordeno projetos de formação que têm o selo do meu povo: as práticas surgem da comunidade, retornam pra comunidade e fortalecem nossa identidade. (Joana do Assentamento,2025).

Mais do que uma formação técnica, a LEDUCARR ofereceu uma base cultural e política que permitiu aos educadores atuar como mediadores entre saberes locais e acadêmicos. A trajetória de Joana exemplifica como o curso articula teoria e prática, valorizando as práticas agrícolas, as memórias comunitárias e os modos de vida camponeses como fundamentos essenciais da ação pedagógica. Dessa forma, a produção do conhecimento não apenas atende às comunidades, mas emerge delas, retornando como instrumento de fortalecimento identitário e transformação social.

Para ela, a LEDUCARR foi o ponto de encontro entre sonho, prática e ancestralidade:

Eu sempre digo que a LEDUCARR foi o curso que mais gostei de todos que já fiz. Foi o único que me fez sentir verdadeiramente representada. Aprendi a valorizar as histórias das crianças do interior, a respeitar o ritmo delas, seus contextos familiares. Hoje, quando organizo projetos culturais na escola, sei que estou dando voz às nossas raízes e fortalecendo o pertencimento de cada aluno.(Tereza de Benguela,2025).

Para Tereza de Benguela, a LEDUCARR foi o curso que mais impactou sua trajetória, conectando sua prática pedagógica às raízes e aos ritmos da comunidade camponesa. Como ela relata:

Quando tivemos que fazer o estágio numa escola do campo, foi marcante. A gente viu como podia ensinar valorizando o jeito das crianças do interior, as histórias delas. Foi a primeira vez que eu me vi, de fato, como professora do campo. Aí eu disse: 'É isso que eu quero pra minha vida'. (Tereza de Benguela,2025).

A experiência de Tereza evidencia como a formação proporcionada pela LEDUCARR transcende a simples transmissão de conteúdos escolares, promovendo o respeito e a valorização das infâncias rurais e das especificidades culturais das

comunidades do campo. Além disso, os momentos vividos ao longo da formação, como o estágio supervisionado em escolas do campo, constituíram marcos tanto afetivos quanto políticos na trajetória dos estudantes. Durante o estágio, os educandos tiveram a oportunidade de dialogar com os saberes locais, exercitando práticas pedagógicas que consolidaram a valorização da cultura camponesa como eixo central da educação.

Silva e Babniuk (2024, p. 18) destacam que “isso se configura como educação popular, concebida e conduzida pelos próprios sujeitos organizados automaticamente em seus espaços”. Essa abordagem evidencia que a formação na Educação do Campo deve estar alinhada às vivências e aos princípios pedagógicos enraizados nas realidades das comunidades rurais. As narrativas dos(as) egressos(as) da LEDUCARR demonstram como as aulas refletem essas vivências, promovendo uma pedagogia que valoriza os saberes desses territórios e suas origens.

O professor da Educação do Campo, nesse contexto, deve ter como objetivo formativo a promoção de ações coletivas, em que os processos pedagógicos e metodológicos se fundamentam nas relações sociais, culturais, étnicas e produtivas características dessas comunidades. Para proporcionar experiências educativas transformadoras, é essencial que ele domine cientificamente e metodologicamente as áreas de conhecimento próprias do campo, promovendo ações que ressignificam as relações vivenciadas no território rural.

Freire (1967, p. 39) reforça essa ideia ao afirmar que “estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. Com base nesse princípio, a formação promovida pela LEDUCARR busca capacitar futuros professores para atuar a partir das particularidades dos territórios camponeses, possibilitando uma prática educativa que integre teoria e prática, conhecimento científico e saberes locais, cultura e produção. Ao fazer isso, a LEDUCARR transforma a docência em um processo comprometido com a valorização do meio rural e a emancipação dos sujeitos que nele vivem.

Outro aspecto central na formação de professores proporcionada pela LEDUCARR é a pedagogia da alternância. Para Nísia Floresta, esse modelo foi

essencial, tanto para o aprendizado acadêmico quanto para o fortalecimento dos vínculos entre comunidades camponesas. Como ela relata:

Os encontros presenciais com os colegas de vários lugares. A gente partilhava experiências, realidades, comidas, músicas. Era uma mistura boa, que fazia a gente aprender com os outros. E ver que a gente não estava sozinho. Que havia muita gente do campo também querendo mudar a educação. (Nísia Floresta, 2025).

A pedagogia da alternância se justifica por sua capacidade de articular teoria e prática, promovendo espaços de reflexão coletiva e de construção de saberes enraizados na vivência cotidiana dos educandos. Como destacam Hage e Silva (2024, p. 11), a formação em alternância refere-se às formas de organização do trabalho pedagógico em tempos e espaços diferenciados, mas profundamente inter-relacionados, o que possibilita ao estudante transitar entre a universidade e a comunidade, estabelecendo vínculos permanentes entre a vida acadêmica e o território. Essa dinâmica formativa supõe para o alternante passagens e transições de um lugar de vida a outro, de um tipo de experiência a outro, de um campo de conhecimento ao coletivo do grupo, constituindo-se como uma prática pedagógica que rompe com a fragmentação do saber e reforça o caráter emancipatório da Educação do Campo.

O Projeto Pedagógico do Curso da LEDUCARR reflete essas diretrizes ao priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para uma ação docente ética, autônoma e coletiva, com foco no entendimento histórico e social das realidades do campo. Como afirmam Freire e Shor (1986), o processo formativo deve partir dos fatos concretos do cotidiano, articulando teoria e prática para construir uma educação transformadora.

Em consonância, Lopes (2019) destaca que a proposta pedagógica da LEDUCARR busca munir os educandos com uma visão crítica da realidade, tanto nos aspectos políticos quanto sociais, fundamentando a formação inicial em bases teóricas, metodológicas e políticas. Dessa forma, a pedagogia da alternância se afirma como uma ferramenta essencial para unir a prática pedagógica às vivências

comunitárias, promovendo uma docência comprometida com a emancipação social e cultural.

Com o objetivo de compreender o impacto da Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), ofertada pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), na formação de professores e professoras, os egressos foram questionados sobre como avaliam a importância do curso em relação à prática pedagógica. Suas respostas revelam que a licenciatura não apenas transformou a visão sobre o ensino, mas também ressignificou conceitos de território e docência.

Margarida Maria Alves compartilhou que, antes de ingressar na LEDUCARR, sua prática docente seguia métodos herdados de uma lógica urbana, muitas vezes desconectados da realidade do campo. Ao longo do curso, ela passou a compreender o território como um elemento essencial do currículo e, a partir disso, reconfigurou sua abordagem pedagógica:

Eu acredito que é muito grande. Porque eles dão uma ajuda, um suporte muito grande pra gente. Uma metodologia muito boa pra trabalhar no campo, de forma diversificada e interdisciplinar. Eu aprendi muito a ter um olhar diferenciado para o campo. Posso dar aula até debaixo de uma árvore, observando o que está ao meu redor. A LEDUCARR me deu um suporte grande para que minha aula surta efeito na aprendizagem. (Margarida Maria Alves, 2025).

O relato de Margarida evidencia uma transformação significativa, ao demonstrar que a formação oferecida pela LEDUCARR promoveu não apenas uma apropriação crítica de metodologias pedagógicas, mas também uma reconfiguração da prática docente. Sua atuação passou a ser ancorada na realidade rural, respeitando o território, a cultura local e as experiências agroecológicas do contexto em que vive e trabalha. Essa abordagem interdisciplinar e contextualizada reflete diretamente o vínculo entre o saber acadêmico e as vivências cotidianas do campo, objetivo central da educação proposta pela LEDUCARR.

Já Manoel da Conceição, criado no município de Caroebe, destaca que foi a LEDUCARR que o ajudou a se reconhecer como sujeito do campo e a construir uma identidade profissional integrada à militância política. Em suas palavras:

Eu me identifiquei muito com a proposta da Educação do Campo. Foi a partir da licenciatura que eu comecei a me entender como camponês. A contribuição foi essencial para fortalecer minha identidade, meu compromisso com o campo. Fiz uma especialização na área e hoje estou no mestrado com a mesma temática. A formação me permitiu compreender a importância da valorização do território e dos sujeitos do campo. (Manoel da Conceição, 2025).

Para Manoel, a LEDUCARR não apenas formou um professor, mas tornou-se um marco em sua trajetória acadêmica e militante, consolidando um compromisso com a valorização da luta camponesa e com a educação como prática transformadora. A licenciatura contribuiu para que ele enxergasse a docência como uma ferramenta política capaz de fortalecer as identidades camponesas e ressignificar os territórios do campo. Sua experiência ilustra como a proposta pedagógica da LEDUCARR estimula uma formação que transcende o ensino técnico, ancorando-o em fundamentos políticos, sociais e culturais que promovem a emancipação de indivíduos e coletividades rurais.

Nísia Floresta, residente em Caroebe, valoriza a relevância da LEDUCARR na ampliação das possibilidades de atuação docente para aqueles que desejam permanecer em suas comunidades. Ela reflete:

Eu vejo que é importante. De certa forma, melhora o quadro de professores no interior. A LEDUCARR traz a oportunidade para que os docentes possam atuar nas suas próprias comunidades. Agora, com o curso sendo reconhecido no estado, é ainda mais relevante. Pena que ainda são poucos alunos no curso, e há muita dificuldade de inserção no mercado de trabalho. (Nísia Floresta, 2025).

Sua fala ressalta um aspecto central da licenciatura: a formação de professores para o interior, promovendo conexão com as realidades locais e fortalecendo os vínculos comunitários. No entanto, Nísia também aponta desafios estruturais, como a baixa oferta de vagas e dificuldades de inserção no mercado de trabalho, que podem limitar o alcance da formação em regiões do interior. Esses desafios encontram eco na reflexão de Imbernón (2009), para quem a formação docente é um processo contínuo e transformador que reflete os contextos sociais e históricos vivenciados pelos sujeitos. Segundo o autor, a construção da identidade do

professor está intrinsecamente ligada às suas experiências, valores, influências e biografias, sendo diretamente moldada pelos espaços e situações em que atuam.

Nesse sentido, o relato de Nísia Floresta reforça a importância de reconhecer o professor como protagonista do seu processo formativo, considerando não apenas o impacto pedagógico da LEDUCARR, mas também a necessidade de superar os limites estruturais e políticos que dificultam a valorização e a inserção profissional dos educadores do campo. Dessa forma, para que a formação seja plenamente transformadora, é essencial ampliar oportunidades e fortalecer políticas educacionais que garantam o direito à educação para todos, especialmente nos territórios rurais.

Joana do Assentamento, educadora com forte atuação nos movimentos sociais, aponta a LEDUCARR como um espaço de reencontro entre sua trajetória militante e a formação acadêmica. Em suas palavras:

A LEDUCARR, pra mim, foi um reencontro com a docência. Eu já vinha de uma formação de base no movimento social, e quando entrei no curso, todas as peças do quebra-cabeça fizeram sentido. Mesmo com os desafios estruturais e preconceitos dentro da universidade, o curso me fortaleceu politicamente e academicamente. Ele contribuiu para consolidar a Educação do Campo como área de luta e resistência em Roraima. (Joana do Assentamento,2025).

Joana reforça que a licenciatura não é apenas um curso superior, mas uma estratégia de formação política que fortalece sujeitos históricos em seus processos de autonomia, educação e organização comunitária. O relato de Joana destaca que a LEDUCARR não é apenas uma licenciatura, mas uma importante estratégia de formação política que conecta a prática pedagógica aos processos de resistência e emancipação social. Para ela, o curso permitiu uma articulação entre a história dos movimentos sociais e os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação do Campo, consolidando sua atuação enquanto educadora militante.

Além disso, Joana chama atenção para os desafios estruturais e os preconceitos enfrentados dentro da universidade, questões que evidenciam a necessidade de lutar continuamente por uma valorização da Educação do Campo como campo acadêmico legítimo e relevante. Apesar dessas barreiras, a LEDUCARR se afirma como um espaço que fortalece a autonomia de sujeitos

históricos, promovendo processos de organização comunitária, identidade territorial e emancipação política.

Ao consolidar a Educação do Campo como área de luta e resistência em Roraima, a formação acadêmica oferecida pela LEDUCARR transcende os limites da sala de aula, tornando-se um instrumento de transformação pessoal e coletiva. Dessa forma, ela não só capacita os educadores para atuar em suas comunidades, mas também os prepara para enfrentar desafios políticos e estruturais, reafirmando a importância de uma educação comprometida com a justiça social e a valorização dos territórios rurais.

Tereza de Benguela, professora de Caroebe, sintetiza a importância da LEDUCARR ao destacar que o curso a ajudou a ressignificar o valor da terra e a prática docente no contexto rural. Em suas palavras:

A contribuição da LEDUCARR é muito significativa. O curso trabalha com a realidade do nosso estado, que é rural. Ele nos ensina a valorizar a terra, a trabalhar com ela com respeito. Hoje eu vejo que muitos jovens têm vergonha de ser filhos de agricultores. A licenciatura muda essa visão. Ela mostra que ter a posse da terra é algo de muito valor. Me ajudou a mudar meu modo de ver a prática docente e trouxe um conhecimento muito vasto nas áreas específicas. (Tereza de Benguela,2025).

O depoimento de Tereza demonstra como a formação dialoga com o pertencimento ao território, promovendo a valorização da cultura camponesa e ressignificando identidades locais. Para ela, a LEDUCARR exerce um papel pedagógico e político crucial, especialmente ao elevar a autoestima dos jovens do campo e combater o estigma social associado às raízes agrícolas. Nesse processo, a prática docente é transformada, tornando-se um meio de fortalecer os vínculos com a terra e de promover o respeito aos saberes comunitários.

Além disso, Tereza enfatiza que a formação vai muito além dos conteúdos acadêmicos. A LEDUCARR forja educadores críticos, comprometidos com a transformação das realidades locais e consolidados em sua identidade camponesa. Esses professores são qualificados não apenas para lecionar em suas comunidades, mas para atuar como agentes políticos e culturais, capazes de integrar os saberes do campo ao ambiente escolar.

Simultaneamente, os relatos apontam desafios significativos, como a necessidade de reconhecimento profissional, a dificuldade em garantir a permanência estudantil e o enfrentamento de preconceitos institucionais. Apesar disso, a experiência da LEDUCARR reafirma sua potência como uma proposta de educação construída com e para os sujeitos do campo. Em Roraima, a licenciatura se consolida como um espaço de transformação, enraizado na valorização da terra, no fortalecimento das identidades rurais e na luta por justiça social.

Chagas (2023) destaca que o agir profissional nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo deve estar fundamentado no perfil de um educador propositivo, comprometido com a formação intencional dos sujeitos, em diálogo com movimentos sindicais e sociais que historicamente protagonizam essa trajetória.

Logo:

Agir profissional na formação do curso de Licenciatura em Educação do Campo possui como base o perfil do profissional propositivo e com intencionalidades para a formação, juntamente com apoio e suporte aos movimentos sindicais e sociais, os quais fazem parte do protagonismo dessa trajetória histórica. [...] Nesse sentido, há uma expectativa de que essas etapas educacionais colaborem para o estreitamento entre as seguintes relações sociais: universidade, escola e comunidade. (Chagas, 2023, p. 82)

Nesse contexto, a LEDUCARR tem desempenhado um papel essencial no fortalecimento da formação acadêmica crítica para os professores do campo, promovendo uma relação estreita entre a universidade e as comunidades rurais. Sua abordagem pedagógica prioriza as particularidades do campo e mantém uma conexão direta com os movimentos sociais, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos e o diálogo interinstitucional.

Ao considerar os ensinamentos de Freire (1967), podemos compreender os espaços da LEDUCARR como ambientes de construção da consciência crítica, em que os educadores têm a possibilidade de analisar, questionar e transformar a realidade em que estão inseridos. Essa perspectiva pedagógica está estreitamente alinhada aos princípios da Educação do Campo apontados por Lopes (2015), que identifica quatro características fundamentais para essa formação: compromisso ético e moral com os sujeitos em formação; projeto político orientado para a transformação social; inserção e envolvimento dos diversos sujeitos do campo, da

floresta e das águas; e conservação e recriação das identidades e valores dos sujeitos.

Dessa forma, ao proporcionar uma educação crítica e emancipatória, a LEDUCARR contribui significativamente para a formação de professores comprometidos com a transformação social em suas comunidades. Seu Projeto Pedagógico reflete esse compromisso, ao propor práticas educativas que visam fortalecer o protagonismo e a autonomia dos sujeitos do campo. Para o Estado de Roraima, esse modelo de formação é essencial para qualificar profissionais capazes de lidar com as particularidades do território rural, tomando decisões pautadas na ética, no conhecimento científico e no diálogo com os saberes locais.

3.4 EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DA PRÁXIS⁵ DOCENTE INICIAL

No decorrer da entrevista, solicitou-se aos professores egressos com experiência docente que descrevessem os primeiros momentos de sua profissão. Foram abordados aspectos como planejamento pedagógico, o contato inicial com os alunos, as dificuldades enfrentadas, o nível de apoio recebido de colegas e da coordenação pedagógica, bem como os referenciais didáticos empregados nesse período. Além disso, os participantes relataram como sua prática docente evoluiu ao longo dos anos, apontando os apoios adicionais recebidos e as transformações nos recursos e métodos de planejamento até os tempos atuais.

A temática central desta seção está diretamente vinculada às experiências iniciais dos professores formados pela Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR). Essa etapa de iniciação docente desempenha um papel crucial na construção do perfil profissional e no fortalecimento

⁵ Práxis é a articulação entre a maneira como se compreende a realidade e a vida, e as ações que se realizam a partir dessa compreensão, orientadas para a transformação social. A práxis é um produto sócio-histórico, próprio do ser humano consciente, que transforma sua presença no mundo em uma forma de agir sobre ele. Paulo Freire aplica essa noção à educação, entendendo que o ser humano se forma integralmente num processo contínuo de transformação, em comunhão com os outros, ao dizer sua palavra sobre o mundo. Dizer a palavra é, portanto, afirmar-se como sujeito histórico, definindo seu lugar na história. (Rossato, 2008).

das práticas pedagógicas adaptadas às realidades do campo. De acordo com Garcia (1992), o início da carreira docente é caracterizado como uma fase de "aprender e ensinar", na qual o professor está em uma transição entre sua formação inicial e a prática profissional. Segundo o autor, essa etapa chamada de "iniciação ao ensino" é marcada por tensões, aprendizados intensivos e o enfrentamento de novos desafios na adaptação ao exercício da docência.

Flores (1999, p. 171) complementa essa análise ao destacar que: "trata-se de um período vivido com emoção e entusiasmo, mas também com alguma apreensão e ansiedade face às novas responsabilidades que se assumem." Nesse sentido, o professor iniciante vivencia um período de aprendizados significativos que não apenas o ajudam a superar os desafios cotidianos, mas também moldam sua identidade profissional. Essa fase inicial evidencia a importância de apoios estruturais, como a orientação pedagógica e a colaboração entre colegas, que podem influenciar diretamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Margarida Maria Alves, formada em Matemática pela LEDUCARR, compartilha que, embora tenha se preparado para atuar como docente, o choque com a realidade escolar foi inevitável nos primeiros anos de carreira. Segundo ela:

É muito bom, né? Porque a gente se prepara para trabalhar, dar aula, se planeja. Mas, na hora, os alunos de hoje, a mídia está tomando conta deles. Eles não querem estudar mais. Aí fica difícil. Numa sala com 34 alunos, quatro querem estudar. Os outros só ficam no celular. (Margarida Alves, 2025).

O relato de Margarida evidencia um dos principais desafios enfrentados no contexto urbano: a desmotivação dos estudantes e o uso excessivo de celulares em sala de aula, fatores que comprometem a interação e a participação ativa. Essa situação exigiu adaptações em sua prática pedagógica, destacando a necessidade de encontrar abordagens mais engajadoras para superar as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar. Por outro lado, Margarida encontra maior liberdade e possibilidades criativas no campo. Ela relata:

Trabalhar no campo é diferente. Lá, se eu quiser dar aula debaixo de uma árvore, eu consigo. Já na cidade, eu não tenho suporte suficiente para uma

aula diferenciada. Lá a gente é mais livre, tem mais possibilidades. (Margarida Alves, 2025).

A formação pela LEDUCARR desempenhou um papel central em sua transformação profissional, quando passou a valorizar a realidade dos estudantes e implementar metodologias que promovem a contextualização e a integração do ambiente local ao planejamento pedagógico. Margarida explica:

Depois da LEDUCARR, meu olhar mudou muito. Aprendi a fazer um planejamento voltado para o contexto do campo, respeitando a realidade dos alunos. Hoje uso mais atividades práticas e contextualizadas, mesmo com as dificuldades que a gente enfrenta. (Margarida Alves, 2025).

O relato mostra como a formação oferecida pela LEDUCARR ressignificou sua prática docente, favorecendo o uso de espaços informais, como o próprio território, como recurso pedagógico. Dessa forma, o ambiente do campo não é apenas o lugar onde a aprendizagem ocorre, mas parte integrante do processo de ensino.

Margarida relembra que, nos primeiros anos de atuação, o contraste entre a formação inicial e a prática cotidiana da sala de aula foi bastante desafiador. Essa experiência encontra respaldo nos ensinamentos de Huberman (2013), que analisa os dois a três primeiros anos da carreira docente como uma fase de aprendizado intensivo, caracterizada por descobertas e confrontos com a realidade. Essa etapa, descrita como “entrada na carreira”, implica tensões e uma transição que permite ao professor moldar sua identidade profissional.

Como ressalta Carvalho, Sousa e Tavares (2021, p. 76), “a primeira das fases descritas é a ‘entrada na carreira’, que ocorre entre o 1º e o 3º anos de ensino.” Durante esse período, o professor vivencia um contraste entre as ideias construídas na formação inicial e a prática concreta em sala de aula, sendo um momento determinante para moldar sua identidade profissional. Nóvoa (2022) complementa essa visão ao destacar que a transição entre a universidade e a escola deve ser compreendida como uma oportunidade de descoberta, em que o docente começa a construir seu lugar em um universo antes pouco conhecido.

No contexto de Margarida, a diversidade dos ambientes urbano e rural contribuiu para enriquecer sua prática docente, ao mesmo tempo que lhe apresentou desafios distintos. Sua trajetória reflete a importância de uma formação que contemple práticas pedagógicas plurais, adaptáveis e sensíveis às especificidades do campo e da cidade, consolidando o professor como agente transformador em ambos os contextos.

No contexto da Educação do Campo, os primeiros anos de atuação docente apresentam desafios ainda mais complexos e singulares. A inserção dos egressos em escolas do campo exige não apenas o domínio teórico-metodológico adquirido durante a formação inicial, mas também uma sensibilidade apurada para compreender e articular as especificidades socioculturais, históricas e produtivas do campo às práticas pedagógicas.

Nesse cenário, o impacto do chamado “choque de realidade” tende a ser intensificado pelas condições desafiadoras enfrentadas nas escolas do campo, como a infraestrutura precária, a carência de recursos e o isolamento geográfico. Embora programas como o PIBID e a Residência Pedagógica tenham a proposta de aproximar o licenciando da realidade escolar, muitas vezes não conseguem contemplar de forma plena as especificidades do campo, o que limita sua capacidade de reduzir esse estranhamento inicial. Ainda assim, essa etapa formativa revela-se fundamental, pois oferece aos futuros professores a oportunidade de experimentar e adaptar o aprendizado acadêmico à realidade local, permitindo-lhes construir um perfil profissional moldado pela prática cotidiana e pela interação direta com os sujeitos do campo.

Compreender como ocorreram os primeiros contatos com a prática docente dos professores egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARRR) é fundamental para analisar as dinâmicas formativas e o impacto do curso na superação dos desafios enfrentados nesse período. O processo de inserção docente não só apresenta um momento de transição e adaptação, mas também configura um ponto de amadurecimento profissional onde o entusiasmo coincide com a responsabilidade. Nesse sentido, este estudo busca retratar como as vivências iniciais moldaram não apenas as

metodologias empregadas, mas também a construção identitária dos educadores no contexto do campo.

Tereza de Benguela, professora de educação infantil, destaca como sua formação na LEDUCARR transformou sua prática pedagógica. Atuando como docente desde 2004, ela relata que, antes de cursar a licenciatura, baseia sua metodologia no ensino tradicional aprendido no magistério. Foi com a formação na Educação do Campo que passou a incorporar uma abordagem mais crítica e contextualizada, conectando os conteúdos escolares ao território, à natureza e às vivências do campo.

Eu trabalho com a educação infantil, crianças de cinco anos. Antes da licenciatura, eu ensinava do jeito que aprendi no magistério. Depois da LEDUCARR, comecei a usar mais histórias, atividades voltadas para a valorização da natureza e da vida no campo. Hoje meu planejamento mudou. Eu procuro trabalhar temas como a valorização do território, da água, da terra. Mesmo com crianças pequenas, é possível plantar essa semente. (Tereza de Benguela, 2025).

No relato de Tereza, nota-se como sua prática passou a incluir atividades orientadas por uma perspectiva crítica, especialmente no trabalho com temas ligados à preservação do meio ambiente e à valorização do território. Ela explica, por exemplo, que no Dia do Meio Ambiente, desenvolve histórias para ensinar às crianças a importância de cuidar da natureza. Essa sensibilidade, que une o lúdico à formação crítica, só se tornou possível com o aprendizado adquirido na LEDUCARR.

A experiência de Tereza ressoa com a concepção de Freire (2023) que afirma que a educação, enquanto prática da liberdade, deve ser entendida como um ato de conhecimento e uma abordagem crítica da realidade. Nesse sentido, a formação de professores é fundamental para promover um ensino comprometido com a construção de um processo educativo que valorize os saberes locais e as particularidades socioculturais dos educandos.

Ademais, como destacam Hage, Silva e Costa (2020), as Licenciaturas em Educação do Campo buscam alinhar suas práticas educativas à historicidade dos movimentos sociais do campo, configurando a escola como um espaço de luta e resistência. Esse vínculo permite que o trabalho pedagógico atue diretamente com

as especificidades do território e com as necessidades dos educandos, inseridos em suas realidades locais. No caso de Tereza, o enfoque em temáticas como a água, a terra e o meio ambiente exemplificam como a licenciatura proporciona subsídios teóricos e metodológicos para esse tipo de abordagem.

Apesar dos ganhos proporcionados pela licenciatura, os relatos também trazem à tona desafios enfrentados pelos egressos da LEDUCARR, especialmente quando suas práticas precisam se adaptar às exigências do Tempo Comunidade. Joana, outra egressa do curso, compartilha que as limitações impostas pela necessidade de conciliar estudos e trabalho neste período foram significativas. Para acompanhar o cronograma de forma adequada, Joana teve de se mudar para a cidade, distanciando-se temporariamente do meio rural.

Esse relato reforça as reflexões de Hage, Silva e Costa (2020), que apontam a necessidade de considerar as condições reais dos educandos para garantir que a formação esteja alinhada às suas demandas sociais e culturais. Ainda, evidencia a importância de aprimorar os programas educacionais para que respeitem e dialoguem com as especificidades do campo, não apenas como espaço físico, mas como território de significados e identidades que precisam ser preservados e valorizados.

Joana do Assentamento, formada pela LEDUCARR, narra que os desafios em sua trajetória acadêmica começaram ainda durante a graduação, marcados pelas dificuldades estruturais enfrentadas no campo. Nos primeiros semestres, viveu em uma área sem acesso a internet, energia elétrica ou transporte público, fatores que dificultaram a entrega de atividades e impactaram diretamente seu desempenho acadêmico. Sobre esse período, Joana relata:

Quando comecei, morava num lugar sem internet, sem energia. Fui reprovada em duas disciplinas logo no início da graduação, porque não conseguia entregar os trabalhos a tempo. Isso me marcou muito. (Joana do Assentamento, 2025).

A falta de compreensão, por parte de alguns professores, em relação às condições concretas vividas pelos educandos do campo constituiu um dos aspectos

mais desafiadores dessa etapa formativa. Joana relata que, em diversas ocasiões, sentiu que as expectativas acadêmicas não dialogavam com sua realidade, impondo exigências descoladas do contexto em que vivia e das dificuldades enfrentadas para conciliar estudo, trabalho e vida comunitária. Essa percepção evidencia a distância ainda existente entre certas práticas universitárias e as especificidades da Educação do Campo, revelando a necessidade de uma formação que reconheça e valorize as condições materiais, culturais e territoriais dos sujeitos camponeses como parte constitutiva do processo educativo.

O que mais me impactou foi que esperavam de mim o mesmo que de alunos que tinham estrutura. Mas minha realidade era completamente diferente.

Com o tempo, sua mudança para a cidade permitiu que ela obtivesse melhores condições para estudar e ressignificar sua trajetória. Esse processo transformou não apenas seu desempenho na graduação, mas também sua percepção sobre a docência e as realidades dos estudantes do campo. Atualmente, ela busca adotar uma prática pedagógica mais humanizada:

Hoje, minha prática é mais humana. Eu considero o contexto do aluno, as condições dele, o território. Eu planejo pensar que cada aluno vem de uma realidade diferente.

As dificuldades enfrentadas por Joana ilustram como a formação inicial de professores do campo traz à tona desafios que vão além do domínio teórico-metodológico. A ausência de infraestrutura mínima para estudar reflete as desigualdades que ainda atravessam os territórios rurais, comprometendo não apenas o desempenho acadêmico desses alunos, mas também a construção de sua identidade profissional.

No contexto da Educação do Campo, a formação docente precisa não apenas contemplar os saberes teóricos e práticas pedagógicas, mas também dialogar com as condições reais de vida dos educandos. Segundo Hage, Silva e Costa (2020), é imprescindível que programas formativos considerem as experiências dos sujeitos como ponto de partida para estruturar uma pedagogia contra-hegemônica. Ou seja,

uma pedagogia que reconheça e enfrente as desigualdades, valorizando os saberes locais e incorporando práticas pedagógicas que estejam alinhadas com as necessidades do campo e com a luta por justiça social.

Joana exemplifica como esses desafios vividos durante a formação inicial podem se traduzir em práticas docentes mais críticas e humanizadas. Sua experiência reforça a importância de alinhar a formação teórica com uma abordagem sensível às diferenças territoriais e culturais, potencializando a construção de um projeto pedagógico que transcenda o conteúdo escolar e dialogue com a realidade de cada aluno.

Nesse sentido, essa formação, como prática proposta pela LEDUCARR, está alinhada à perspectiva de uma pedagogia libertadora, conforme proposto por Freire (2023). Para o autor, a educação deve ser entendida como uma abordagem crítica da realidade, capaz de promover a emancipação e a autonomia dos sujeitos. No caso específico da Educação do Campo, essa pedagogia assume um caráter transformador ao incorporar as especificidades de um território historicamente marginalizado.

Portanto, considerar as trajetórias, dificuldades e conquistas de professores egressos como Joana é fundamental para compreender como a formação inicial pode ser aprimorada. É necessário que a construção da identidade docente leve em conta não apenas as dificuldades enfrentadas, mas também a forma como essas experiências moldam uma prática docente mais sensível, contextualizada e comprometida com a transformação social.

Nísia Floresta, embora ainda não tenha atuado como professora titular em sala de aula, relata experiências significativas e transformadoras vivenciadas durante sua participação na Residência Pedagógica e no PIBID. No início, enfrentou sentimentos de insegurança e medo ao assumir a condução de uma turma, mas destaca, com entusiasmo, que o acolhimento de professores e colegas da escola foi fundamental para fortalecer sua confiança e impulsionar seu processo de formação docente.

Na residência pedagógica e no PIBID, fiquei nervosa no início, com medo de estar na frente dos alunos. Mas depois me senti feliz, porque era o que eu queria. Os professores da escola foram acolhedores e ajudaram muito. Os alunos gostavam quando aparecia alguém novo na escola. Isso me dava mais segurança. (Nísia Floresta, 2025)

Esses primeiros contatos com o ambiente escolar foram fundamentais para o fortalecimento de sua identidade como futura educadora, sobretudo ao mostrar na prática a importância do planejamento colaborativo e do trabalho em equipe. Segundo Nísia, compreender a realidade dos alunos e a dinâmica escolar foi crucial para seu desenvolvimento:

Mesmo sem atuar efetivamente ainda, essa vivência me mostrou como é importante o planejamento e o acolhimento na escola.

As vivências de Nísia ilustram como a formação docente é um processo contínuo e transformador, que ultrapassa a simples preparação técnica para o mercado de trabalho. Como enfatiza Fávero (2010, p. 29):

Ao mesmo tempo em que se prepara para exercer um determinado papel como profissional, esse sujeito se prepara para uma nova inserção social, um novo contexto de relações, o que exige que ele faça novas adesões, ações, opções e reflexões [...].

No contexto da Educação do Campo, essa preparação ganha contornos particulares, pois exige que os professores em formação dialoguem com as especificidades territoriais, culturais e sociais das comunidades camponesas. Isso inclui não apenas o reconhecimento das desigualdades e desafios estruturais do território, mas também a valorização dos saberes locais e o engajamento político nas lutas sociais.

Essa perspectiva está alinhada à proposta da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), que, segundo Hage, Silva e Costa (2020, p. 134), busca formar educadores engajados eticamente, politicamente e culturalmente, capazes de dialogar com a realidade complexa dos territórios amazônicos. Os autores destacam: “O processo de formação na LEDOC busca, no Tempo Comunidade, formar o

estudante-pesquisador para viver de fato a realidade, a fim de engajar-se social, cultural e politicamente neste contexto que se traduz como complexo.”

Nesse sentido, a formação oferecida pela LEDOC é protagonista em criar uma pedagogia contra-hegemônica, que rompe com a lógica da educação bancária criticada por Paulo Freire. Em vez de formatar os educandos com base em um currículo universalista e alheio à sua realidade, essa proposta formativa articula prática e teoria em um movimento dialógico, enraizado nas particularidades do território e das lutas sociais dos povos do campo.

Entre as dimensões-chave da formação docente na LEDOC, destaca-se o Tempo Comunidade, que não é um estágio ou atividade complementar, mas uma parte estruturante do curso. Nesse espaço formativo, os discentes entram em contato direto com as comunidades do campo, da floresta e das águas, compreendendo sua realidade social, econômica e cultural para atuar de forma ética e transformadora.

A formação proporcionada pelo Tempo Comunidade é descrita como um processo no qual educadores emergem como sujeitos críticos capazes de "ler o mundo" a partir do chão que pisam e de intervir nele por meio de práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis às realidades locais. Assim, o Tempo Comunidade permite que a práxis formativa seja efetivamente concretizada, contribuindo para a construção de uma pedagogia que articula diretamente o que se aprende com o que se vive, promovendo a interação entre saberes acadêmicos e populares.

Como observa Nísia em seu próprio relato, o acolhimento e o trabalho colaborativo foram elementos centrais para construir sua confiança e ampliar sua visão pedagógica. Do mesmo modo, o Tempo Comunidade desempenha esse papel essencial de promover um vínculo entre o professor em formação e as comunidades, reforçando o compromisso político-pedagógico da Educação do Campo.

A formação docente proporcionada pela LEDOC, ao vincular ensino, pesquisa e práticas sociais, se alinha à pedagogia de Paulo Freire, que reconhece a educação como prática de liberdade. Freire defende que a educação crítica deve ser

compreendida como uma abordagem transformadora capaz de dialogar com a realidade concreta dos educandos e promover a autonomia desses sujeitos.

No caso da Educação do Campo, essa proposta exige um compromisso direto com a valorização das práticas culturais e dos saberes tradicionais, ao mesmo tempo em que enfrenta e transforma as condições de desigualdade que historicamente caracterizam os territórios rurais. O relato de Nísia é exemplo de como essa formação prepara futuros professores não apenas para planejar e ensinar, mas para intervir eticamente no contexto em que atuam, contribuindo, assim, para a construção de uma escola vinculada às lutas sociais e emancipatórias do campo.

Por meio das narrativas analisadas ao longo desta seção, torna-se evidente que a Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) foi um elemento central na transformação das práticas pedagógicas dos professores egressos. A formação, profundamente enraizada nos princípios da Educação do Campo, promoveu o fortalecimento de uma prática docente que valoriza o território, os saberes locais e os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo.

Um dos pontos mais marcantes destacados pelos relatos foi a capacidade da LEDUCARR de construir um olhar mais sensível e crítico às realidades locais. Esse olhar fez com que os educadores repensassem suas abordagens pedagógicas, valorizando as experiências, culturas e histórias das comunidades camponesas e transformando elementos do cotidiano do campo em recursos educativos e significativos.

Além disso, a formação proporcionou maior intencionalidade no planejamento pedagógico, permitindo que os egressos compreendessem a educação não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um espaço para promover a autonomia, o protagonismo e a conscientização crítica dos educandos. A interdisciplinaridade, elemento estrutural da LEDUCARR, foi apontada como uma ferramenta poderosa para integrar os saberes do campo às práticas educacionais, promovendo diálogos entre disciplinas e enriquecendo o ensino.

Outro aspecto destacado foi o compromisso político-pedagógico que permeia o currículo e as experiências formativas vividas, como o Tempo Comunidade e o PIBID. Tais vivências ajudaram os futuros educadores a desenvolver autonomia para

lidar com os desafios da prática educativa, enfrentando desigualdades estruturais e repensando o papel da escola no campo como espaço de luta, valorização e resistência cultural.

Por fim, ao unir teoria e prática, a LEDUCARR reafirma-se como um modelo de formação comprometido com a transformação social e educativa. Seu impacto transcende o campo acadêmico, consolidando-se como uma proposta que prepara educadores para atuar com sensibilidade, criatividade e compromisso ético e político diante das complexas realidades do território camponês.

3.5 APRENDIZADOS PARA ALÉM DAS CATEGORIAS

Este tópico reúne um conjunto de contribuições fundamentais para compreender a Educação do Campo em Roraima, destacando aprendizagens que não se encaixam diretamente nas categorias anteriores abordadas neste estudo. Os temas revelados pelas narrativas incluem dimensões como: desigualdades de gênero e pressão familiar, vivência com os movimentos sociais, falta de políticas públicas e infraestrutura, protagonismo estudantil, e a dimensão afetiva e coletiva da formação. Todas essas questões ilustram a complexidade da formação e das resistências enfrentadas pelos sujeitos do campo, reafirmando a LEDUCARR como uma experiência formativa amplamente transformadora.

As narrativas evidenciam como a história pessoal de educandas da LEDUCARR está profundamente atravessada por desigualdades de gênero e pressões familiares. Margarida Maria Alves (2025), por exemplo, relatou a dificuldade de conciliar os estudos na universidade com a resistência do esposo:

Meu marido nunca aceitou que eu ficasse na universidade. Tinha que dar meu jeito. Ou fazia assim ou desistia.

Essa fala evidencia como questões de gênero permeiam o cotidiano de vários estudantes, impondo barreiras adicionais à permanência na formação. A resistência

patriarcal, ainda presente em muitas comunidades do campo, obriga muitas mulheres a se sobrecarregarem para estudar, ao mesmo tempo em que lutam pelo próprio espaço de autonomia. Esses desafios ressaltam a importância de uma formação que inclua não apenas conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas também as dimensões sociais, políticas e de gênero, contribuindo para a desconstrução das opressões patriarcais que marcam o cotidiano das mulheres camponesas.

De acordo com Hage, Silva e Costa (2020), para respostas efetivas a essas desigualdades, é fundamental que a formação seja construída com referenciais contra-hegemônicos, que reconheçam e articulem os saberes e práticas das mulheres do campo em suas lutas históricas, promovendo a afirmação de suas identidades como parte inseparável da realidade educacional rural.

Outro relato que provocou reflexão foi o de Joana do Assentamento (2025), que descreveu as dificuldades enfrentadas durante sua trajetória devido ao descompasso entre sua realidade e as expectativas institucionais:

Os professores esperavam que eu desse conta como qualquer aluno, mas eu morava no interior, sem internet nem computador.

O relato de Joana do Assentamento (2025) provoca reflexão ao evidenciar o descompasso entre as condições reais de vida dos estudantes do campo e as expectativas institucionais. A cobrança para que ela tivesse o mesmo desempenho que os demais alunos, sem levar em conta a ausência de acesso à internet e a equipamentos básicos, revela como a universidade muitas vezes reproduz lógicas excludentes que ignoram as desigualdades territoriais. Essa situação explícita não apenas as barreiras materiais enfrentadas pelos educandos do campo, mas também a falta de sensibilidade institucional em reconhecer tais especificidades como parte constitutiva do processo formativo. Ao invisibilizar essas condições, a instituição reforça mecanismos de exclusão que fragilizam a permanência estudantil e dificultam a construção de uma educação realmente inclusiva e vinculada à realidade camponesa.

Na pandemia, fiz aula pelo celular com dados móveis. Muitos colegas nem conseguiram acompanhar.

O relato ilustra as barreiras enfrentadas durante o isolamento social, expondo a fragilidade do acesso a tecnologias educacionais e das condições mínimas para a continuidade dos estudos. Essa situação reforça a urgência de políticas públicas que garantam não apenas o acesso à universidade, mas também a permanência qualificada de educadores e educadores do campo, principalmente no enfrentamento às desigualdades estruturais.

A construção da identidade docente é atravessada não apenas por desafios acadêmicos e institucionais, mas também pelos laços afetivos e pela convivência comunitária. Tereza (2025), por exemplo, narrou a importância do convívio com colegas de curso:

A gente dormia com 24 mulheres num mesmo alojamento. Tinha dia que se amava, tinha dia que se odiava. Mas isso nos uniu muito.

Essa convivência, marcada por solidariedade cotidiana e apoio mútuo, foi essencial para enfrentar as dificuldades impostas pela vida universitária, como deslocamentos, falta de infraestrutura e desigualdades sociais. Já Nísia Floresta (2025) destacou como essas relações fortalecem o sentimento de coletividade:

Um momento bem marcante foi com a minha turma. Nós éramos poucas meninas, e a gente ia almoçar juntas no RU. [...] Se não fosse aquilo, ficaria muito pesado para a gente.

A narrativa revela como elementos aparentemente secundários – como a partilha de refeições no restaurante universitário e o acesso a auxílios financeiros – desempenharam um papel crucial na permanência e no fortalecimento da coletividade entre as alunas. Esse aspecto afetivo do processo formativo é central para compreender como as educandas do campo não apenas cursam a LEDUCARR, mas também transformam essa experiência em um espaço de construção de resistência, identidade e pertencimento. Mesmo diante dos desafios,

as narrativas reafirmam o impacto transformador da formação proporcionada pela LEDUCARR. Tereza (2025) sintetiza essa visão ao afirmar:

De todos os cursos que já fiz, a LEDUCARR foi o mais transformador. Me ensinou o valor da terra que eu já pisava, mas não entendia.

Essa fala evidencia como a Licenciatura em Educação do Campo transcende as dimensões técnicas e pedagógicas, pois promove uma educação crítica que valoriza o território e os saberes locais. Para muitos egressos, a formação não é apenas acadêmica, mas um processo de ressignificação pessoal e de compromisso ético com a transformação das realidades do campo.

De acordo com Paulo Freire, a educação, para ser transformadora, deve ser uma prática de liberdade, permitindo que os estudantes olhem criticamente para o mundo que habitam e se percebam como sujeitos históricos capazes de intervir na realidade. No contexto da LEDUCARR, isso significa formar docentes que não apenas ensinam, mas também agem como agentes políticos em suas comunidades, promovendo práticas pedagógicas alinhadas às lutas e resistências históricas dos povos do campo.

Através desses relatos, fica evidente que a trajetória formativa na LEDUCARR vai muito além da sala de aula. Ela é moldada por desafios, resistências, coletividade, afetos e compromisso político. Ao valorizar as realidades locais e os saberes do campo, a LEDUCARR reafirma-se como um espaço transformador, essencial para a construção de uma educação contra-hegemônica, capaz de romper estruturas de desigualdade e de promover uma práxis que une ensino, territórios e vida coletiva. Em suma, a Educação do Campo em Roraima emerge como um campo de luta, resistência e esperança, conduzida pelos sujeitos que, formados pela LEDUCARR, transformam suas realidades e comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerro esta dissertação motivada pelo desejo de seguir trilhando o caminho iniciado: um percurso construído com base nas vozes, narrativas e experiências dos sujeitos do campo. É evidente, a partir dos relatos analisados, o papel transformador desempenhado pela Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) na reconfiguração das práticas pedagógicas dos(as) egressos(as), especialmente ao valorizar o território, os saberes locais e a interdisciplinaridade. A formação oferecida pela LEDUCARR favoreceu a construção de um olhar mais sensível às realidades locais, maior intencionalidade no planejamento pedagógico e a autonomia para enfrentar os desafios cotidianos com criatividade, compromisso político-pedagógico e sensibilidade.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo emergiram como uma conquista histórica das populações do campo, demandando uma formação docente integrada às particularidades territoriais e culturais dos camponeses. Essas licenciaturas propõem um modelo de ensino que reconhece os professores como mediadores entre o conhecimento científico e os saberes locais, transformando a realidade das escolas e das comunidades do campo.

Nos depoimentos dos(as) egressos(as), evidencia-se que a LEDUCARR é profundamente enraizada em uma abordagem crítica e comprometida com a realidade local. Essa formação foi essencial para promover práticas pedagógicas inovadoras, pautadas pela valorização do território, pela luta por justiça social e pela articulação entre o contexto da experiência camponesa e o conhecimento científico. Como afirmam Hage, Silva e Costa (2020), a LEDUCARR transcende a lógica do ensino tradicional ao promover uma relação dinâmica entre territórios, sujeitos e currículo.

Institucionalizado por políticas públicas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e a SECADI, o modelo da Licenciatura em Educação do Campo também trouxe desafios para o aprimoramento da sua execução. Em mais de uma década de história, o curso ainda enfrenta limitações

relativas à infraestrutura, financiamento e projeto político-pedagógico, como evidenciado em parte pelos relatos dos egressos.

Como relatores desta pesquisa, os egressos reforçam o caráter transformador da LEDUCARR em suas trajetórias individuais e coletivas. A formação proporcionou significativa reconfiguração de suas práticas pedagógicas, trazendo novas perspectivas tanto para o ensino quanto para a valorização da identidade docente.

Essa visão reafirma o compromisso do curso com a formação de sujeitos críticos, enraizados em seu território e comprometidos com a transformação social. O Tempo Comunidade, como um dos pilares do curso, desempenhou papel fundamental nesse processo formativo, permitindo que os egressos entrassem em contato direto com as contradições, desafios e potências do campo. Segundo Caldart (2023), é nesse espaço-tempo que os educadores aprendem a intervir e dialogar com a realidade, fortalecendo práticas pedagógicas ancoradas em um compromisso ético e político com os povos das escolas do campo.

Além disso, as narrativas destacaram que a formação marcou não apenas as práticas pedagógicas, mas também as dimensões afetivas e coletivas. Essa convivência, muitas vezes forjada em condições adversas, consolidou laços de solidariedade que foram fundamentais na permanência dos(as) estudantes e no enfrentamento dos desafios acadêmicos e sociais.

A realização desta pesquisa também trouxe à tona uma série de desafios e limitações. Um dos principais pontos abordados foi a dificuldade em contatar todos os egressos da LEDUCARR, especialmente aqueles situados nas comunidades indígenas. Essa questão limitou a amostragem e, conseqüentemente, restringiu o alcance das análises realizadas.

Outro desafio diz respeito à infraestrutura precária enfrentada pelos estudantes da LEDUCARR, agravada pelo contexto da pandemia de Covid-19. Relatos como o de Manoel da Conceição (2025), que precisou assistir aulas pelo celular com dados móveis, evidenciam a fragilidade das condições de ensino, colocando em pauta a urgência de políticas públicas que garantam condições dignas de acesso e permanência na universidade.

Embora a pergunta de pesquisa desta dissertação tenha sido respondida — "Quais os desafios vivenciados pelos egressos do Curso de Educação do Campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima nos três primeiros anos de atuação docente?". Como indicativo para futuras investigações, recomenda-se: estudar as matrizes epistemológicas da Educação do Campo, considerando especificidades curriculares no contexto amazônico e roraimense; ampliar a análise sobre a relação entre os movimentos sociais e a prática docente, avaliando como as lutas locais influenciam a práxis pedagógica; realizar estudos comparativos entre a LEDUCARR e outras licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, com foco nas diferenças regionais de implementação.

Ao longo desta pesquisa, as narrativas apresentadas reafirmaram a importância de uma formação comprometida com os sujeitos e os territórios do campo. A LEDUCARR, como projeto contra-hegemônico, rompe com as bases tradicionais da educação, valorizando saberes que foram historicamente invisibilizados e configurando a escola como espaço de resistência e emancipação. Os desafios enfrentados pelos(as) egressos(as) evidenciam que essa luta está em curso, apoiada por um processo formativo que não apenas transforma o espaço escolar, mas as relações sociais no território.

Por fim, espero que esta dissertação sirva como referência teórica e prática para os que buscam compreender ou ampliar a Educação do Campo em outros contextos. Que as narrativas aqui reunidas inspirem novas reflexões, pesquisas e mudanças concretas. Como ensinou Paulo Freire, construir uma educação transformadora significa ouvir, dialogar e reimaginar continuamente, a partir do chão que pisamos. Assim, que as histórias e resistências compartilhadas neste trabalho fortaleçam ainda mais a luta por uma Educação do Campo justa, inclusiva e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Felipe Pedro Leite de. **O Ensino de História no Contexto da Educação do Campo: experiências, saberes e fazeres das populações do campo no espaço escolar.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BARROS, Leonardo Canuto de. **Paul Ricœur: possibilidades e impasses da narrativa.** 2. ed. São Paulo: Edições 70, 2023. E-book. p. 69. ISBN 978-65-5427-114-1. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786554271141/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BASTOS, Maria Clotilde Pires. **Metodologia científica.** Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

Boletim da Educação (MST) nº 12 – **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA): textos para estudo e debate.** MST; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2014.

BORGES, Heloisa da Silva; GHEDIN, Evandro (org.). **Fundamentos Filosóficos à educação do campo.** Boa Vista: Editora UFRR, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes da carreira: minutas de Parecer e Resolução.** Brasília: MEC/CNE, 3 dez. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 nov. 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 246, de 4 mai. 2016. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica.**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 mai. 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 fev. 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 jul. 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 dez. 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 3, de 3 out. 2018.** Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º fev. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 fev. 1998.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 jan. 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 nov. 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 jan. 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 jul. 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 jun. 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006, de 1º fev. 2006.** Dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 21/2002, de 5 jun. 2002.** Responde à consulta sobre o reconhecimento das Casas Familiares Rurais.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 23/2007, de 12 set. 2007.** Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 3/2008, de 18 fev. 2008.** Reexame do Parecer nº 23/2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 30/2006, de 5 abr. 2006.** Consulta sobre a aplicação da Resolução nº 5/2005 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 dez. 2001.** Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 7/2022, de 9 nov. 2022.** Revisão e atualização das normas da Educação do Campo em face da aprovação do novo Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 abr. 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. DOU, Seção 1, 4 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 abr. 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. DOU, Seção 1, 29 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 22/2020, de 8 dez. 2020.** Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 16 ago. 2023.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. DOU, Seção 1, 17 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). PRONACAMPO – **Programa Nacional de Educação do Campo: marco legal e diretrizes operacionais.** Brasília: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 jul. 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina. MST e Educação. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CARVALHO, Antonia Dalva França; SOUSA, Jucyelle da Silva; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. Inserção profissional e carreira docente: refletindo sobre o princípio do tornar-se professor. In: BRANDT, Andressa Grazielle; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; RODRIGUES, Filomena Lucia Gossler (org.). **Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática**. v. 1. Curitiba: Editora Bagai, 2021.

CHAGAS, Bruna Lameira. **Perspectivas e desafios pós-formação: o caso dos/as egressos/as do curso de licenciatura em Educação da UFRR**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UERR, Boa Vista, 2023.

COSTA FILHO, Roraima Alves da. **Professores iniciantes de Educação Física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro.

FÁVERO, Altair Alberto. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. [S. l.]: Cortez, 2023. E-book. ISBN 978-65-5555-406-9. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555554069/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. Vivências interdisciplinares na formação dos licenciandos: a experiência do PIBID Diversidade. In: LOPEZ, Sérgio Luis (org.). **Práticas educativas na Educação do Campo: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GERONE JUNIOR, Acyr de; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Ação pedagógica de professores em escolas ribeirinhas da Amazônia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 17, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24362>. Acesso em: 30 jun. 2025.

GHEDIN, Cecília Maria; et al. A construção da pesquisa em Educação do Campo: relatando uma experiência. In: **Educação do Campo em Movimento: Teoria e Prática Cotidiana**. Curitiba: UFPR, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, S. A. M.; ARAÚJO SILVA, H. do S.; SANTOS COSTA, M. C. Formação de professoras e professores na Amazônia Paraense: regulação, resistências e experiências contra-hegemônicas. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 16, p. 126-141, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2949>. Acesso em: 30 jun. 2025.

HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Formação de professores e professoras nas Amazônias com a Licenciatura em Educação do Campo e seus princípios estruturantes**. Revista Cocar, Belém, edição especial, n. 29, p. 1-19, 2024.

HOELLER, Silvana Cassia; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória; FARIAS, Maria Isabel. **Educação do campo popular e a Geografia: uma construção dialógica**. Inter Saberes, Curitiba, 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto, 2013. P. 11-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. [S. l.]: Grupo A, 2009. E-book. ISBN 978-85-363-2152-3. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536321523/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

JUNIOR VILHENA, Waldemar Moura; MOURÃO, Arminda Raquel Botelho. Aspectos sócio-históricos da Educação do Campo: a participação do movimento social camponês e a especificidade amazônica. In: SANTOS, Miquéias Ambrósio dos; SILVA, Janecley Martins (org.). **História da Educação do Campo: os processos educativos e formativos no contexto do campo em Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

LEONARDE, Charlinni da Rocha; SIMÕES, Renata Duarte; VIEIRA, Alexandro Braga; PAIVA, Jacyara Silva de. **Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: trajetória, organização e funcionamento**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, e227206, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147227206>

LOPES, Letícia Almeida; RHODEN, Juliana Lima Moreira. Professor iniciante: os desafios do início da carreira. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 8, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/12388>. Acesso em: 5 abr. 2024.

LOPES, S. L. Interfaces ambientais na Licenciatura em Educação do Campo: uma análise da proposta pedagógica. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, e5869, 2019.

LOPES, Sérgio Luis. A prática pedagógica na Educação do Campo com foco na formação profissional. In: LOPEZ, Sérgio Luis (org.). **Práticas educativas na Educação do Campo: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

LOPES, Sérgio Luis. Os desafios do professor do campo na contemporaneidade. In: LOPEZ, Sérgio Luis (org.). **Práticas educativas na Educação do Campo**: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação – abordagens qualitativas**. 2. ed. [S. l.]: Grupo GEN, 2013. E-book. ISBN 978-85-216-2306-9. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: MARTINS, Aracy A.; ANTUNES-ROCHA, Maria I. (org.). **Educação do Campo** :desafios para a formação de professores. São Paulo: Grupo Autêntica, 2009. E-book. ISBN 978-85-82170-06-9. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582170069/>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto, 2013. P. 111-140.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues. **Licenciatura em Educação do Campo e a garantia do direito à educação**: contribuições de pesquisas sobre a atuação de seus egressos. Inter-Ação, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 458-475, maio/ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v47i2.72097>

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC IAT, 2022.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto, 2013. p. 11-61.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 393–396.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. In: CALDART, Roseli Saete (org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

SANTOS, Miquéias Ambrósio dos; SILVA, Janeclay Martins (org.). **História da Educação do Campo**: os processos educativos e formativos no contexto do campo em Roraima. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

SANTOS, Patrícia Mascarenhas dos. **O professor iniciante na profissão docente na escola do campo na Amazônia**. 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. Bahniuk, Caroline. A formação de educadores e a transformação da Escola do Campo na perspectiva da Pedagogia Socialista. In: SILVA, Paulo Roberto de Sousa. Bahniuk, Caroline. **Caminhos para transformação da escola 5**. Expressão Popular, 2024.

UFRR. Projeto Político-Pedagógico – PPP. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo**: Ciências da Natureza e Matemática. Boa Vista-RR, 2023.

UFRR. Projeto Político-Pedagógico – PPP. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo**: Ciências Humanas e Sociais. Boa Vista-RR, 2023.

APÊNDICE 1 ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Esta Entrevista Narrativa (EN) é uma parte fundamental da pesquisa intitulada "**Prática Pedagógica e Desafios dos Docentes Iniciais Egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima**", Sua participação é crucial para a compreensão dos desafios e concepções vividos pelos egressos do curso.

Agradecemos antecipadamente por dedicar seu tempo e compartilhar suas experiências e pontos de vista.

Questões gerais:

1 Nome Completo:

Gênero: Como se identifica ?

Idade: _____ Estado Civil _____

Qual município Reside: _____ é na sede é ou na vicinal? _____ distância da sede: _____

2 Qual a sua área de formação na LEDUCARR? _____

2.1 Qual o ano de conclusão: _____.

3 Forma de ingresso no sistema de ensino (concurso ou seletivo)

3.1 Qual escola encontra-se lotado: _____

3.2 Qual o regime de Trabalho: () 16 horas () 25 horas () 30 horas

3.3 Qual componente curricular está a lesionar: _____

CATEGORIA	PERGUNTAS
SUJEITO, IDENTIDADE, TERRITÓRIO	1) Poderia me contar sobre a sua trajetória histórica, incluindo o município onde reside e há quanto tempo vive nesse território? Além disso, gostaria de saber como se deu o processo de escolha pela LEDUCARR.
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO- EM RORAIMA	2) Eu gostaria que você compartilhasse sua trajetória histórica. Comece falando sobre sua entrada na LEDUCARR, destacando os motivos que o levaram a essa escolha, as disciplinas com as quais mais se identificou. Descreva como foi sua recepção, os desafios enfrentados, as dificuldades superadas e os momentos marcantes. Fique à vontade para incluir todos os detalhes que considerar importantes, pois tudo que for relevante para você é de grande interesse para mim. Na sua opinião, qual a contribuição da Licenciatura em Educação do Campo para a formação dos professores em Roraima?
PRÁXIS: NOS 3 PRIMEIROS ANOS DE ATUAÇÃO DOCENTE	3) Por favor, descreva como foram seus primeiros momentos na profissão em relação ao planejamento, ao contato com os alunos, incluindo as dificuldades que enfrentou, o nível de apoio recebido de colegas e da coordenação pedagógica, e os referenciais didáticos utilizados nesse período. Relate também como essa prática mudou ao longo dos anos, destacando qualquer apoio adicional que você tenha recebido e como os recursos e métodos de planejamento evoluíram até os dias de hoje. Detalhes sobre essas experiências serão muito valiosos para entender melhor sua trajetória.
OUTRAS INFORMAÇÕES	4) Gostaria de acrescentar algo mais?

APÊNDICE 2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Prática Pedagógica e Desafios dos Docentes Iniciantes Egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima” sob a responsabilidade dos pesquisadores: Maria de Nazaré da Silva Nunes (estudante de mestrado do PPGEDUC/UFRR) e o professor Drº Sérgio Luiz Lopes. (orientador de dissertação). Sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória. Você pode se recusar a participar ou a qualquer momento poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para o(a) pesquisador(a).

O objetivo deste estudo é analisar os desafios vivenciados pelos egressos do Curso de Educação do Campo - LEDUCARR da Universidade Federal de Roraima, nos três primeiros anos de atuação docente.

A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista com duração aproximada de 1 hora, que poderá ser realizada online pelo Google Meet ou presencialmente, no local mais conveniente, como a sua residência, cafeterias, entre outros. Durante a entrevista, serão feitas perguntas sobre: sujeito, identidade, território e a formação do professor do campo em Roraima, além de abordar a atuação docente nos três primeiros.

Esta pesquisa se justifica pelo desejo de aprofundar o conhecimento sobre os conflitos, desafios e obstáculos vivenciados pelos professores iniciantes em seus primeiros três anos de atuação docente. Quanto à relevância desta pesquisa para a sociedade, é necessário criar espaço para a discussão sobre as angústias, medos e incertezas vivenciados pelos professores iniciantes, além dos outros possíveis desafios enfrentados por esses profissionais.

Os potenciais riscos relacionados à sua participação incluem desconforto ao responder às perguntas e a necessidade de dedicar parte do seu tempo para a pesquisa. O pesquisador responsável estará atento a qualquer sinal de estresse, fadiga ou desconforto e tomará medidas apropriadas imediatamente, incluindo a possibilidade de encerrar a entrevista, se assim desejar o participante. Para minimizar possíveis impactos na rotina dos participantes, o pesquisador tentará agendar a entrevista em dias e horários convenientes, considerando até a opção de cancelamento caso perceba que o participante não consegue encaixar a pesquisa em sua agenda. Para prevenir esses impactos, os entrevistados não serão identificados nominalmente, e a análise dos dados será realizada de forma agregada, garantindo que não seja possível identificar indivíduos específicos. Durante as entrevistas, serão feitos todos os esforços para assegurar o anonimato dos professores egressos.

Os potenciais benefícios relacionados à sua participação envolvem vários aspectos que promovem a ética na pesquisa. Primeiramente, a investigação segue os princípios éticos de autonomia, beneficência, não maleficência e justiça. Ao abordar concepções e narrativas sobre os desafios enfrentados pelos egressos da LEDUCARR, a pesquisa respeita a autonomia dos participantes, oferecendo-lhes a oportunidade de compartilhar

percepções e experiências de forma voluntária e informada. Além disso, será conduzida com sensibilidade cultural, considerando a diversidade dos territórios nos quais os sujeitos estão inseridos, com o objetivo de minimizar qualquer desconforto ou impacto negativo nos participantes.

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais e utilizadas apenas para esta pesquisa. Os pesquisadores garantem manter o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

Sua participação no estudo não acarretará custos adicionais, e você não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo. Também não haverá pagamento pela sua participação. No entanto, caso necessário, os custos com transporte e alimentação serão cobertos pela pesquisa. Se for o caso, o(a) participante receberá a assistência adequada, incluindo o direito de solicitar indenização, caso ocorram danos decorrentes da pesquisa.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa e sua participação ou para qualquer outra informação, agora ou a qualquer momento, por favor entre em contato com o pesquisador responsável: Maria de Nazaré da Silva Nunes (95 99154-0658) e do professor Drº Sérgio Luiz Lopes (9598125-1820).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) que tem a função de proteger os interesses dos participantes da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação deste projeto, entre em contato com o CEP/UFRR: *Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita). E-mail: coep@ufr.br. Horário de funcionamento: 14 às 18h.*

Eu, _____ concordo e aceito participar desta pesquisa como voluntário(a). Fui informado(a) e entendi sobre os objetivos, como será a minha participação e os possíveis riscos e benefícios desta pesquisa. Este documento será elaborado em duas vias originais. Você e o pesquisador assinarão as duas vias originais deste documento. Você receberá uma via deste documento, assinada por você e pelo pesquisador, para levar com você.

Abaixo, solicitamos que você assinale sua preferência quanto ao uso de imagem e/ou voz:

- Sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz
- Sim, autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz
- Não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz

Observação: Solicita-se que todas as páginas sejam rubricadas pelo Participante da Pesquisa e pelo Pesquisador(a).

Boa Vista/RR, _____ de _____ de 20____.

