



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JHON KELPS DA SILVA FURTADO
JULIANA LIMA BRANDT
MIQUEIAS SOUSA SILVA

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUL DE RORAIMA: DESAFIOS E
POTENCIALIDADES EM PERSPECTIVA LOCAL

BOA VISTA – RR
2026

JHON KELPS DA SILVA FURTADO

JULIANA LIMA BRANDT

MIQUEIAS SOUSA SILVA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUL DE RORAIMA: DESAFIOS E
POTENCIALIDADES EM PERSPECTIVA LOCAL**

Trabalho de Conclusão de Curso, em formato de artigo científico, apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Campus Boa Vista, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciados em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Marnilde Silva de Farias

BOA VISTA – RR

2026

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Declaramos, para os devidos fins, que somos autores deste Trabalho de Conclusão de Curso, o qual foi por nós integralmente elaborado e redigido, não tendo sido copiado ou extraído, parcial ou integralmente, de forma ilícita, de nenhuma fonte além daquelas públicas consultadas e corretamente referenciadas ao longo do trabalho.

Declaramos, ainda, estar plenamente conscientes dos efeitos civis, penais e administrativos decorrentes desta declaração, assumindo total responsabilidade caso se configure plágio ou violação de direitos autorais.

Boa Vista - RR, 2026.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUL DE RORAIMA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES EM PERSPECTIVA LOCAL

Jhon Kelps da Silva Furtado¹

Juliana Lima Brandt²

Miqueias Sousa Silva³

Marnilde Silva de Farias⁴

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a Educação do Campo no sul de Roraima, considerando os municípios de Rorainópolis, São João da Baliza, Caroebe e São Luiz do Anauá, a partir de uma perspectiva local. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza básica, abordagem qualitativa e objetivo descritivo e exploratório, desenvolvida por meio da análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, consultados nas bases SciELO, Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), abrangendo publicações entre 2010 e 2025, complementadas por obras clássicas da área. Os resultados evidenciam que a Educação do Campo se constitui uma política pública construída a partir das lutas dos movimentos sociais, fundamentada na valorização dos sujeitos, dos territórios e dos saberes locais. A análise demonstra que fatores como infraestrutura, transporte escolar, formação docente, inclusão digital e implementação de políticas públicas influenciam diretamente a garantia do direito à educação nas comunidades rurais do sul de Roraima. Conclui-se que o fortalecimento da Educação do Campo depende da articulação entre Estado, instituições de ensino, movimentos sociais e comunidades locais, mediante políticas públicas capazes de reconhecer as especificidades territoriais da Amazônia e de promover uma educação contextualizada, inclusiva e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Educação do Campo. Sul de Roraima. Políticas públicas. Formação docente. Desenvolvimento regional.

ABSTRACT

This study aims to analyze Rural Education (Educação do Campo) in southern Roraima, considering the municipalities of Rorainópolis, São João da Baliza, Caroebe and São Luiz do Anauá, from a local perspective. It is a bibliographic research, of basic nature, qualitative approach and descriptive-exploratory objective, developed through the analysis of books, scientific articles, dissertations, theses and official documents, consulted in the SciELO, Google Scholar, CAPES Journal Portal and Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) databases, covering publications between 2010 and 2025, complemented by classic

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) – Campus Boa Vista, Boa Vista, RR. E-mail: jhonkelps1@gmail.com.

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) – Campus Boa Vista, Boa Vista, RR. E-mail: jlimabrandt@gmail.com.

³ Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) – Campus Boa Vista, Boa Vista, RR. E-mail: miqueiassousasilva8767@gmail.com.

⁴ Orientadora. Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: marnildelive11@gmail.com.

works in the field. The results show that Rural Education constitutes a public policy built from the struggles of social movements, grounded in the appreciation of the subjects, territories and local knowledge. The analysis demonstrates that factors such as infrastructure, school transportation, teacher training, digital inclusion and the implementation of public policies directly influence the guarantee of the right to education in the rural communities of southern Roraima. It is concluded that the strengthening of Rural Education depends on the articulation between the State, educational institutions, social movements and local communities, through public policies capable of recognizing the territorial specificities of the Amazon and of promoting a contextualized, inclusive and socially referenced education.

Keywords: Rural Education. Southern Roraima. Public policies. Teacher training. Regional development.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo consolidou-se no Brasil como resultado das lutas históricas empreendidas por movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores rurais, comunidades tradicionais e organizações populares, que reivindicavam não apenas o acesso à escola, mas uma educação comprometida com a realidade dos sujeitos do campo. Diferentemente da antiga concepção de educação rural, pautada na transposição de modelos urbanos para as áreas rurais, a Educação do Campo configura-se como um projeto político, pedagógico e social que reconhece os povos do campo como produtores de conhecimento, de cultura e de identidade. Sob essa perspectiva, a escola deixa de ser compreendida apenas como espaço de escolarização e passa a assumir a função de fortalecer a cidadania, a participação social e o desenvolvimento dos territórios rurais (Caldart, 2012; Arroyo, 2014; Arroyo; Caldart; Molina, 2009).

Embora Caldart (2012), Arroyo, Caldart e Molina (2009) e Fernandes e Molina (2004) compartilhem a compreensão de que a Educação do Campo nasce das lutas sociais, cada autor enfatiza dimensões distintas desse processo. Caldart (2009) destaca a origem histórica dessa modalidade, vinculada aos movimentos sociais e à defesa do direito à educação articulado a um projeto de transformação social. Arroyo (2014), por sua vez, destaca a necessidade de romper com práticas escolares descontextualizadas, defendendo uma escola que reconheça os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo.

Fernandes e Molina (2004) deslocam o foco para a categoria território, ao argumentarem que as relações econômicas, culturais, ambientais e políticas estabelecidas nos espaços rurais condicionam a organização da escola e das práticas pedagógicas. Em conjunto, essas contribuições evidenciam que a Educação do Campo ultrapassa a dimensão escolar e se constitui uma política pública voltada ao fortalecimento das comunidades rurais.

Esse entendimento encontra respaldo na legislação educacional brasileira. A Lei nº 9.394/1996 (LDB), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) e o Decreto nº 7.352/2010 consolidaram juridicamente princípios defendidos pelos movimentos sociais, ao reconhecerem que a oferta educacional destinada às populações do campo deve respeitar suas especificidades territoriais, culturais, econômicas e produtivas. Consequentemente, observa-se uma aproximação entre a produção acadêmica e o marco legal, ambos orientados pela defesa de uma educação contextualizada e socialmente referenciada.

No sul do estado de Roraima, região composta pelos municípios de Rorainópolis, São João da Baliza, Caroebe e São Luiz do Anauá, esses princípios assumem contornos próprios em razão da realidade amazônica. A presença de assentamentos rurais, de agricultores familiares e de comunidades tradicionais, associada às grandes distâncias geográficas e às fragilidades de infraestrutura, influencia diretamente a organização das escolas do campo, o trabalho docente e a permanência dos estudantes.

Nesse sentido, estudos desenvolvidos por Feitosa (2021) e Macedo (2022) evidenciam que a precariedade do transporte escolar, as limitações de acesso às tecnologias digitais e os desafios da formação docente interferem diretamente na permanência dos estudantes e na qualidade do ensino nas comunidades rurais da Amazônia. Em diálogo com Caldart (2012) e Fernandes e Molina (2004), essas pesquisas também demonstram que a valorização das identidades locais, a aproximação entre universidades e comunidades e a implementação de políticas públicas específicas constituem elementos fundamentais para o fortalecimento da Educação do Campo.

Há, contudo, diferenças relevantes entre essas investigações. Enquanto Feitosa (2021) enfatiza a importância do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como política pública voltada à democratização da formação de professores do campo, Macedo (2022) evidencia que a continuidade dessa formação depende da existência de infraestrutura adequada, de investimentos públicos e de condições que possibilitem o acesso permanente dos educadores aos processos formativos. Em contrapartida às leituras que reduzem os problemas educacionais a questões administrativas, esses estudos demonstram que os desafios do sul de Roraima decorrem da interação entre fatores territoriais, sociais e institucionais, o que reforça a necessidade de políticas públicas integradas.

Diante desse cenário, o presente estudo busca responder à seguinte questão norteadora: quais são os principais desafios e potencialidades da Educação do Campo no sul de Roraima, considerando as especificidades territoriais, sociais, culturais e educacionais da região? O

objetivo geral consiste em analisar a Educação do Campo no sul de Roraima sob uma perspectiva local, identificando seus principais desafios e potencialidades. Como objetivos específicos, pretendeu-se: a) compreender as dinâmicas territoriais que influenciam a organização escolar; b) discutir a formação e a identidade do professor do campo; c) analisar os desafios estruturais, socioambientais e tecnológicos que incidem sobre o processo educativo; e d) refletir sobre políticas públicas capazes de fortalecer uma educação contextualizada, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento regional sustentável.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como os desafios estruturais e territoriais se articulam às especificidades culturais e sociais das comunidades rurais amazônicas. Sua relevância acadêmica reside na ampliação dos estudos sobre a Educação do Campo na Amazônia, ainda pouco explorada em recortes locais; a relevância social manifesta-se na valorização dos saberes e das identidades das populações do campo; e a relevância regional expressa-se na possibilidade de subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento sustentável do sul de Roraima.

Para alcançar esses objetivos, o artigo organiza-se em cinco seções: além desta introdução, apresentam-se a metodologia, a fundamentação teórica, os resultados e a discussão e, por fim, as considerações finais, seguidas das referências. Essa estrutura busca articular os referenciais teóricos nacionais com a produção científica sobre o sul de Roraima, favorecendo uma análise crítica em permanente diálogo entre os autores.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, por fundamentar-se na análise de produções científicas e de documentos oficiais relacionados à Educação do Campo, com ênfase na realidade do sul do estado de Roraima. Conforme Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais, possibilitando ao pesquisador ampliar a compreensão sobre determinado fenômeno por meio da análise crítica da literatura existente. Além de permitir o levantamento do conhecimento produzido sobre a temática, esse tipo de pesquisa favorece a construção de análises fundamentadas em referenciais consolidados, relacionando conceitos, políticas públicas e experiências desenvolvidas no âmbito da Educação do Campo.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa básica, uma vez que visa à produção de conhecimento sem aplicação prática imediata. Quanto à abordagem, a investigação é qualitativa, pois busca compreender os significados, as relações sociais e os processos que

permeiam a Educação do Campo, considerando as especificidades históricas, culturais, territoriais e políticas do contexto investigado. Segundo Lösch, Rambo e Ferreira (2023), a pesquisa qualitativa possibilita compreender fenômenos educacionais em sua complexidade, valorizando a interpretação crítica da realidade e a análise das múltiplas dimensões que influenciam os processos educativos.

No que se refere aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. A dimensão exploratória busca ampliar o conhecimento acerca do fenômeno investigado, enquanto a descritiva procura caracterizá-lo e estabelecer relações entre seus diferentes elementos (Gil, 2019). Essa combinação mostrou-se adequada para compreender e interpretar criticamente os desafios e as potencialidades da Educação do Campo no sul de Roraima.

Os procedimentos metodológicos compreenderam o levantamento bibliográfico, a seleção das fontes, a leitura analítica, a interpretação crítica e a sistematização das informações. O levantamento foi realizado nas bases SciELO, Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além de repositórios institucionais de universidades da região amazônica. Essas bases foram selecionadas por reunirem produções científicas relevantes para a área da Educação e por permitirem o acesso a estudos específicos sobre a Educação do Campo e a Amazônia.

Foram utilizados os descritores “Educação do Campo”, “Educação do Campo em Roraima”, “formação de professores do campo”, “território”, “políticas públicas educacionais”, “PRONERA”, “Licenciatura em Educação do Campo”, “Amazônia” e “sul de Roraima”, combinados por operadores booleanos, quando necessário, para ampliar a recuperação dos estudos.

Como critérios de inclusão, foram considerados artigos científicos, livros, dissertações, teses e documentos oficiais diretamente relacionados ao objeto de estudo, priorizando-se pesquisas metodologicamente consistentes. Excluíram-se materiais duplicados, sem autoria identificada, sem revisão científica ou sem relação direta com a temática investigada. O levantamento concentrou-se prioritariamente em publicações do período de 2010 a 2025, complementadas por obras clássicas fundamentais para a consolidação do campo teórico, como Fernandes e Molina (2004), Arroyo, Caldart e Molina (2009) e Caldart (2012).

A interpretação das informações foi realizada por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), compreendendo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Esse percurso permitiu identificar categorias temáticas, comparar as contribuições dos autores e construir interpretações críticas acerca da Educação do Campo no sul de Roraima. Dessa forma, o percurso metodológico adotado forneceu suporte consistente à

fundamentação teórica e à análise dos resultados, assegurando rigor científico, coerência analítica e confiabilidade às conclusões do estudo.

Cabe ressaltar que o processo de redação deste trabalho contou com o suporte técnico da ferramenta de Inteligência Artificial *Gemini* (Google). A referida tecnologia foi utilizada exclusivamente nas etapas de revisão linguística, aprimoramento da clareza argumentativa do conteúdo e refinamento estilístico da redação acadêmica. Portanto, a inteligência artificial atuou estritamente como um assistente de edição e refinamento textual, permanecendo a autoria intelectual, a fundamentação teórica, a análise dos dados e a redação original sob inteira responsabilidade dos autores.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Concepções e Histórico da Educação do Campo

A Educação do Campo consolidou-se como campo de estudos e de formulação de políticas públicas a partir das reivindicações dos movimentos sociais do campo, que passaram a defender uma educação vinculada às necessidades, à cultura e às formas de organização das populações rurais. Para Caldart (2012), essa modalidade não pode ser compreendida apenas como uma oferta de ensino destinada às áreas rurais, mas como uma construção histórica e política articulada às lutas pela democratização do acesso à educação e pela valorização dos sujeitos do campo. Tal concepção amplia a compreensão da escola como espaço de formação humana e de transformação social, rompendo com a lógica assistencialista da antiga educação rural e fortalecendo uma visão crítica que reconhece as comunidades rurais como produtoras de conhecimento e de cultura.

Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2009) reforçam que a Educação do Campo constitui um projeto educativo comprometido com a justiça social e com a garantia dos direitos das populações camponesas. Para os autores, a escola precisa estabelecer diálogo permanente com o cotidiano dos estudantes, valorizando seus saberes, sua identidade e sua relação com o território, de modo a romper com currículos descontextualizados. A partir desse entendimento, a aprendizagem torna-se mais significativa quando o conhecimento científico dialoga com as experiências construídas pelos sujeitos do campo, o que favorece a participação dos estudantes e fortalece o sentimento de pertencimento.

Outros sim, Fernandes e Molina (2004) acrescentam que o território ocupa posição central na Educação do Campo, pois é nele que se desenvolvem as relações sociais, econômicas,

políticas, culturais e ambientais que influenciam diretamente a organização da escola. Compreender a realidade territorial significa, portanto, reconhecer que as práticas educativas não podem ser desvinculadas das condições concretas de vida das comunidades rurais. Esse argumento permite entender que a escola do campo deve contribuir para o desenvolvimento dos territórios, formando sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade em que vivem, de modo que a educação deixa de ter caráter meramente instrucional para assumir uma função social mais ampla.

Os pressupostos defendidos por esses autores encontram respaldo na legislação educacional brasileira. A Lei nº 9.394/1996, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) e o Decreto nº 7.352/2010 consolidaram avanços importantes ao reconhecerem juridicamente as especificidades da Educação do Campo e ao orientarem a formulação de políticas públicas voltadas às populações rurais. Esses instrumentos normativos evidenciam que a oferta educacional deve respeitar as características territoriais, culturais e produtivas de cada comunidade, constituindo, na prática, um mecanismo relevante para assegurar o direito à educação.

Embora apresentem enfoques distintos, observa-se forte convergência entre as interpretações: Caldart (2012) enfatiza a origem histórica da Educação do Campo nas lutas sociais; Arroyo evidencia o protagonismo dos sujeitos do campo no processo educativo; Fernandes e Molina (2004) destacam o território como categoria estruturante; e a legislação transforma essas reivindicações em políticas públicas. Esse diálogo demonstra que a consolidação da Educação do Campo resulta da articulação entre movimentos sociais, produção científica e ação do Estado, e que uma educação contextualizada depende tanto de fundamentos teóricos sólidos quanto de políticas efetivas de implementação.

À luz dessas contribuições, compreende-se que a Educação do Campo representa muito mais que uma política educacional voltada às áreas rurais, trata-se de um projeto de sociedade comprometido com a redução das desigualdades, com a valorização da diversidade cultural e com o desenvolvimento sustentável dos territórios. Essa compreensão é particularmente relevante para o sul de Roraima, onde as especificidades amazônicas exigem práticas pedagógicas sensíveis às realidades locais, fornecendo a base analítica para os desafios e as potencialidades discutidos nas seções seguintes.

3.2 O Território na Realidade Amazônica do Sul de Roraima

O território constitui uma categoria central para compreender a Educação do Campo, especialmente em regiões amazônicas, onde as condições geográficas, econômicas e socioculturais influenciam diretamente a organização escolar. No sul de Roraima, os municípios de Rorainópolis, São João da Baliza, Caroebe e São Luiz do Anauá caracterizam-se pela presença de assentamentos rurais, agricultura familiar, comunidades tradicionais e extensas áreas de floresta.

Conforme Fernandes e Molina (2004), o território não deve ser entendido apenas como espaço físico, mas como o lugar em que se constroem relações de trabalho, identidade, cultura e pertencimento. Essa perspectiva permite compreender que a escola do campo precisa dialogar com a realidade vivida pelos estudantes, incorporando ao currículo as especificidades sociais e culturais das comunidades.

Essa compreensão é reforçada por Caldart (2012), ao defender que a Educação do Campo deve estar vinculada às formas de vida dos sujeitos do campo e às dinâmicas de seus territórios. Para a autora, a escola desempenha papel estratégico na valorização dos saberes locais, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e capazes de intervir na realidade em que vivem. Ao relacionar essa concepção ao contexto do sul de Roraima, percebe-se que as práticas pedagógicas não podem ser planejadas de maneira homogênea, uma vez que as condições de acesso, de produção, de cultura e de organização comunitária variam entre os diferentes municípios e localidades rurais.

No contexto regional, Feitosa (2021) e Macedo (2022) demonstram que as escolas do campo enfrentam dificuldades relacionadas à infraestrutura física, ao transporte escolar, à oferta de recursos pedagógicos e às condições de acesso das comunidades rurais. Esses fatores repercutem diretamente na permanência dos estudantes, na organização do trabalho docente e na qualidade do ensino, evidenciando que a efetivação do direito à educação depende não apenas da existência das escolas, mas também das condições materiais necessárias ao seu funcionamento.

O estudo desenvolvido por Feitosa (2021), ao analisar a formação de professores vinculados ao PRONERA no sul de Roraima, amplia essa discussão ao demonstrar que a valorização do território também está presente nos processos formativos. O autor destaca que uma formação comprometida com a realidade das comunidades fortalece o protagonismo dos educadores e favorece práticas pedagógicas contextualizadas. Essa análise complementa a perspectiva de Fernandes e Molina (2004), pois evidencia que compreender o território significa também compreender os sujeitos que nele vivem e as relações que estabelecem com a escola, com o trabalho e com a produção da vida cotidiana.

Outro aspecto relevante refere-se aos desafios logísticos característicos da região amazônica. As grandes distâncias, a dependência das rodovias BR-174 e BR-210, as condições das estradas vicinais durante o período chuvoso e as limitações de acesso à internet interferem diretamente na rotina escolar. Macedo (2022) destaca que tais condições repercutem na formação continuada dos professores e na utilização de recursos tecnológicos, dificultando a implementação de práticas pedagógicas inovadoras no contexto amazônico. Ao relacionar essas evidências aos demais estudos analisados, percebe-se que os desafios territoriais não são apenas geográficos, mas também sociais, econômicos e educacionais, exigindo políticas públicas integradas.

Observa-se, portanto, uma convergência entre os autores ao reconhecerem que o território exerce influência decisiva sobre a Educação do Campo no sul de Roraima: Fernandes e Molina (2004) explicam o território como categoria de análise; Caldart (2012) evidencia sua relação com os sujeitos e os saberes locais; Feitosa destaca a importância da formação contextualizada; e Macedo (2022) demonstra as limitações enfrentadas pelos professores amazônicos. O diálogo entre essas pesquisas indica que compreender a realidade territorial constitui condição indispensável para a elaboração de políticas públicas e de práticas pedagógicas capazes de promover uma Educação do Campo comprometida com o desenvolvimento regional e com a garantia do direito à educação.

3.3 Formação Docente e Identidade do Professor do Campo

A formação docente ocupa posição central na consolidação da Educação do Campo, pois é por meio dela que os princípios teóricos e políticos dessa modalidade podem ser efetivamente incorporados às práticas pedagógicas. Diferentemente de uma formação orientada por modelos urbanos, a docência no campo exige a compreensão das especificidades territoriais, culturais e produtivas das comunidades rurais.

Caldart (2012) defende que a formação dos educadores deve estar vinculada ao projeto histórico da Educação do Campo, fortalecendo o compromisso com a transformação social. Sob essa óptica, o professor não é apenas transmissor de conteúdo, mas sujeito ativo na construção de processos educativos comprometidos com a realidade das comunidades.

Arroyo, Caldart e Molina (2009) ampliam essa discussão ao afirmarem que a formação dos educadores precisa romper com práticas descontextualizadas e aproximar a escola das experiências vividas pelos estudantes. Para esses autores, a valorização dos saberes populares e da cultura local representa condição essencial para que a escola cumpra sua função social.

Essa perspectiva permite compreender que o conhecimento científico não substitui os saberes comunitários; ao contrário, ambos devem dialogar para produzir uma educação crítica, inclusiva e significativa. Assim, a identidade profissional do educador do campo é construída na articulação entre teoria, prática e compromisso social.

No contexto amazônico, Macedo (2022) evidencia que a formação dos professores da Educação do Campo constitui um processo contínuo, fortemente influenciado pelas condições territoriais, pelas experiências desenvolvidas nas comunidades e pelas políticas públicas de formação continuada. O autor destaca que a aproximação entre universidade, escola e território favorece práticas pedagógicas contextualizadas e fortalece a identidade profissional dos educadores, permitindo que o processo educativo dialogue de maneira mais efetiva com a realidade vivenciada pelos sujeitos do campo.

Nessa direção, Feitosa (2021), ao analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), demonstra que políticas públicas específicas desempenham papel decisivo na democratização do acesso ao ensino superior para professores e moradores das comunidades rurais. O autor argumenta que iniciativas dessa natureza contribuem para formar educadores comprometidos com o desenvolvimento dos territórios e com a defesa dos direitos sociais.

Em diálogo com essa perspectiva, observa-se que a formação docente precisa ser compreendida como política pública permanente, e não como ação isolada, de modo a garantir oportunidades de qualificação inicial e continuada aos profissionais que atuam nas escolas do campo. Macedo (2022) acrescenta, em contrapartida, que no contexto amazônico persistem obstáculos relacionados às grandes distâncias, à dificuldade de deslocamento, à limitação da oferta de cursos e à insuficiência de recursos tecnológicos para a formação continuada dos professores.

Em síntese, o diálogo entre Caldart (2012), Arroyo, Caldart e Molina (2009), Feitosa (2021) e Macedo (2022) demonstra que a formação docente constitui elemento estruturante da Educação do Campo. Enquanto os autores clássicos estabelecem os fundamentos políticos e pedagógicos dessa formação, os estudos desenvolvidos na Amazônia evidenciam como tais princípios se concretizam, ou encontram limites na realidade regional. Dessa forma, investir na formação inicial e continuada dos professores significa fortalecer a identidade docente, qualificar as práticas pedagógicas e ampliar as possibilidades de construção de uma educação contextualizada, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento sustentável das comunidades do campo.

3.4 Desafios Estruturais, Socioambientais e Tecnológicos

A Educação do Campo no sul de Roraima desenvolve-se em um contexto marcado por desafios estruturais, socioambientais e tecnológicos que interferem diretamente na organização das escolas e no processo de ensino e aprendizagem. As características geográficas da Amazônia, associadas às grandes distâncias entre as comunidades, às limitações da infraestrutura viária e à dispersão populacional, impõem obstáculos à garantia do direito à educação.

Fernandes e Molina (2004) afirmam que o território constitui categoria fundamental para compreender essa realidade, pois nele se materializam as relações sociais, econômicas e políticas que condicionam a vida das comunidades. Essa perspectiva permite interpretar os desafios educacionais como resultado de processos históricos e estruturais, e não apenas como problemas administrativos.

Entre os principais entraves identificados na literatura destacam-se a precariedade das estradas vicinais, as dificuldades do transporte escolar e a limitada infraestrutura física das escolas rurais. Feitosa (2021) e Macedo (2022) demonstram que essas condições comprometem a frequência dos estudantes, dificultam o planejamento pedagógico e ampliam as desigualdades educacionais entre o campo e a cidade, evidenciando que infraestrutura e qualidade da educação constituem dimensões inseparáveis.

Outro aspecto relevante refere-se às especificidades socioambientais da Amazônia. Conforme Caldart (2012), a Educação do Campo deve reconhecer os saberes produzidos pelas comunidades e estabelecer diálogo permanente entre o conhecimento científico e a realidade vivida pelos sujeitos do campo. Associada à perspectiva territorial apresentada por Fernandes e Molina (2004), essa compreensão evidencia que as características ambientais da região amazônica devem ser incorporadas às práticas pedagógicas, fortalecendo uma educação contextualizada e comprometida com o desenvolvimento sustentável.

No campo tecnológico, Macedo (2022) evidencia que a exclusão digital permanece como um dos principais desafios enfrentados pelas escolas do campo na Amazônia. A insuficiência de acesso à internet, a escassez de equipamentos e as dificuldades de conectividade limitam tanto a aprendizagem dos estudantes quanto a formação continuada dos professores. Em diálogo com Feitosa (2021), observa-se que políticas públicas voltadas à formação docente somente alcançam seus objetivos quando acompanhadas de investimentos em infraestrutura tecnológica. Consequentemente, a inclusão digital deve ser compreendida

como condição indispensável para ampliar as oportunidades educacionais e reduzir as desigualdades entre o campo e a cidade.

Apesar das dificuldades identificadas, os estudos analisados também apontam potencialidades importantes. A aproximação entre universidades, escolas, movimentos sociais e comunidades tem favorecido projetos de pesquisa, de extensão e de formação continuada que fortalecem práticas pedagógicas contextualizadas. Caldart (2012) defende que a Educação do Campo deve articular conhecimento científico e saberes populares, valorizando a participação dos sujeitos do campo na construção do currículo — concepção que converge com as experiências descritas pelos pesquisadores da região, os quais evidenciam o fortalecimento da identidade comunitária e da participação social como estratégias de enfrentamento dos desafios territoriais e educacionais.

A aproximação entre os referenciais de Fernandes e Molina (2004) e o estudo de Feitosa (2021) evidencia, ademais, que os desafios enfrentados pela Educação do Campo não decorrem apenas das características geográficas da região, mas também das desigualdades históricas presentes na oferta de políticas públicas para as populações rurais. Enquanto Fernandes e Molina interpretam o território como elemento estruturante das relações educacionais, Feitosa demonstra que, no sul de Roraima, as limitações de infraestrutura, de transporte escolar e de formação docente refletem diretamente na efetivação do direito à educação. Essa articulação entre teoria e realidade permite compreender que o enfrentamento desses desafios exige ações intersetoriais capazes de integrar educação, desenvolvimento regional e valorização das comunidades do campo.

Em síntese, o diálogo entre Fernandes e Molina (2004), Caldart (2012), Feitosa (2021) e Macedo (2022) demonstra que os desafios estruturais, socioambientais e tecnológicos da Educação do Campo não podem ser compreendidos de forma fragmentada: constituem dimensões interdependentes que exigem políticas públicas integradas, investimentos em infraestrutura, valorização docente e ampliação da inclusão digital. Para o contexto do sul de Roraima, essa articulação revela que o fortalecimento da Educação do Campo depende da capacidade de reconhecer as especificidades amazônicas e de transformá-las em referência para a formulação de práticas pedagógicas e de ações governamentais socialmente comprometidas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A Educação do Campo como política pública de garantia de direitos

A análise da literatura demonstra que a Educação do Campo se consolidou como política pública construída a partir das lutas dos movimentos sociais, tendo como finalidade garantir o direito à educação das populações rurais. Caldart (2012), Arroyo, Caldart e Molina (2009) e Fernandes e Molina (2004) convergem ao defenderem que a escola do campo deve valorizar os sujeitos, os territórios e os saberes locais, embora enfatizem aspectos distintos desse processo: Caldart destaca o caráter emancipatório da Educação do Campo; Arroyo, Caldart e Molina (2009) ressaltam a construção de práticas pedagógicas contextualizadas; e Fernandes e Molina evidenciam o território como elemento estruturante das ações educativas.

Os resultados indicam, entretanto, que, apesar dos avanços legais promovidos pela Constituição Federal de 1988, pela LDB e pelo Decreto nº 7.352/2010, a efetivação da Educação do Campo ainda esbarra em desafios de implementação das políticas públicas. Conforme Feitosa (2021), fatores como infraestrutura, formação docente e continuidade dos programas educacionais interferem diretamente na garantia desse direito. Dessa forma, verifica-se que a consolidação da Educação do Campo depende da articulação entre políticas públicas, participação comunitária e valorização das especificidades territoriais de Roraima.

4.2 As especificidades territoriais do sul de Roraima e seus impactos na Educação do Campo

Os resultados evidenciam que o território exerce influência direta sobre a organização da Educação do Campo no sul de Roraima. Fernandes e Molina (2004) compreendem o território como construção social que envolve aspectos econômicos, culturais e políticos, enquanto Caldart (2012) reforça que as práticas pedagógicas devem considerar a realidade e os saberes das comunidades rurais. Essa perspectiva demonstra que a escola do campo precisa estar articulada às características do contexto amazônico para atender às necessidades da população local.

Nas escolas do campo, especialmente em regiões amazônicas como o sul de Roraima, a organização em classes multisseriadas constitui uma realidade frequente em razão da baixa densidade populacional, das grandes distâncias entre as comunidades e da dificuldade de manutenção de turmas por série. Segundo Hage (2014), as classes multisseriadas não devem ser compreendidas como um modelo inferior de organização escolar, mas como uma forma de atendimento que exige práticas pedagógicas diferenciadas, formação docente específica e políticas públicas capazes de garantir qualidade ao processo educativo. Quando bem planejadas,

essas turmas favorecem a cooperação entre estudantes de diferentes idades e valorizam os saberes produzidos nas comunidades rurais.

Nesse sentido, as pesquisas de Feitosa (2021) e Macedo (2022) apontam que dificuldades relacionadas ao transporte escolar, à infraestrutura, às grandes distâncias e ao acesso às tecnologias comprometem a qualidade da educação e a permanência dos estudantes. Em contrapartida, os mesmos estudos indicam que a valorização dos saberes locais e o fortalecimento das políticas públicas representam caminhos para consolidar uma Educação do Campo contextualizada e voltada ao desenvolvimento regional.

4.3 Formação docente e identidade profissional na realidade amazônica

A literatura evidencia que a formação docente constitui um dos principais fatores para a consolidação da Educação do Campo. Caldart (2012) e Arroyo, Caldart e Molina (2009) defendem que o professor do campo deve compreender a realidade das comunidades rurais e desenvolver práticas pedagógicas que valorizem seus saberes e identidades, de modo que a formação dos educadores ultrapassa a dimensão técnica e assume papel fundamental na promoção de uma educação crítica e socialmente comprometida.

Os resultados demonstram que programas como o PRONERA contribuíram para ampliar a qualificação dos professores das comunidades rurais, conforme destaca Feitosa (2021). Entretanto, Macedo (2022) evidencia que dificuldades relacionadas à infraestrutura, ao acesso à formação continuada e às condições de trabalho ainda limitam o desenvolvimento profissional dos docentes na Amazônia. Consequentemente, a valorização da formação inicial e continuada configura-se como elemento essencial para fortalecer a Educação do Campo e assegurar maior qualidade ao ensino.

Antunes-Rocha (2010) destaca que a formação dos educadores do campo deve considerar as especificidades culturais, territoriais e sociais das comunidades rurais, articulando os conhecimentos científicos às experiências construídas pelos sujeitos do campo. Para a autora, a valorização dessas especificidades fortalece práticas pedagógicas contextualizadas e contribui para a efetivação da Educação do Campo como política pública de garantia de direitos.

4.4 Desafios contemporâneos para a efetivação da Educação do Campo

Os resultados da pesquisa evidenciam que a efetivação da Educação do Campo no sul de Roraima ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura escolar, ao transporte, à inclusão digital e à continuidade das políticas públicas. Fernandes e Molina (2004) destacam

que essas dificuldades estão diretamente associadas às condições territoriais, ao passo que Caldart (2012) ressalta que a garantia do direito à educação exige políticas que respeitem as especificidades das comunidades rurais. Observa-se, portanto, que a superação dessas limitações depende de ações integradas entre os diferentes níveis de governo e as instituições responsáveis pela implementação das políticas educacionais.

Além dos desafios estruturais, os estudos analisados indicam que o fortalecimento da Educação do Campo passa pela valorização dos professores, pela ampliação da participação das comunidades e pela aproximação entre universidades, escolas e movimentos sociais. Feitosa (2021) e Macedo (2022) demonstram que investimentos em formação docente, em infraestrutura e em acesso às tecnologias contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e para a permanência dos estudantes nas escolas do campo. Assim, o enfrentamento desses desafios revela-se essencial para consolidar uma educação inclusiva, contextualizada e comprometida com o desenvolvimento sustentável do sul de Roraima.

4.5 Síntese analítica dos resultados

A análise da literatura permitiu identificar que a Educação do Campo no sul de Roraima se consolida como política pública voltada à garantia do direito à educação, fundamentada na valorização dos sujeitos, dos territórios e dos saberes locais. Os estudos de Caldart (2012), Arroyo, Caldart e Molina (2009), Fernandes e Molina (2004), Feitosa (2021) e Macedo (2022) convergem ao reconhecerem que a efetivação dessa modalidade depende da articulação entre políticas públicas, formação docente e reconhecimento das especificidades territoriais da Amazônia.

Os resultados também evidenciam que desafios relacionados à infraestrutura, ao transporte escolar, à inclusão digital e à formação continuada dos professores ainda limitam a implementação das políticas educacionais nas comunidades rurais. Em contrapartida, a valorização dos saberes locais, o fortalecimento da participação comunitária e a aproximação entre universidades e escolas configuram importantes potencialidades para o desenvolvimento da Educação do Campo.

De modo geral, a pesquisa responde ao problema proposto ao demonstrar que a garantia do direito à Educação do Campo no sul de Roraima depende da integração entre ações governamentais, instituições de ensino e comunidades locais. Esses resultados reforçam a necessidade de políticas educacionais que considerem as características do território

Roraimense e contribuam para a construção de uma educação contextualizada e socialmente referenciada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a Educação do Campo no sul de Roraima sob uma perspectiva local, buscando compreender seus principais desafios e potencialidades a partir da produção científica disponível sobre a temática. Ao longo da investigação, verificou-se que a Educação do Campo constitui uma política pública construída historicamente pelas lutas dos movimentos sociais, fundamentada na valorização dos sujeitos do campo, de seus territórios, de seus saberes e de suas identidades culturais.

Os resultados evidenciaram que a efetivação da Educação do Campo no sul de Roraima está diretamente relacionada às especificidades do território local. As grandes distâncias entre as comunidades, as dificuldades do transporte escolar, a precariedade da infraestrutura, as limitações de acesso às tecnologias digitais e os desafios da formação docente constituem fatores que interferem significativamente na organização das escolas e na garantia do direito à educação.

A análise demonstrou, outrossim, que a formação docente representa um dos principais pilares para o fortalecimento da Educação do Campo. Programas como o PRONERA e as Licenciaturas em Educação do Campo ampliam as oportunidades de qualificação profissional, embora persistam desafios relacionados à continuidade dessas políticas. Verificou-se, ainda, a necessidade de fortalecimento das políticas públicas destinadas às populações do campo, com investimentos em infraestrutura, transporte escolar, inclusão digital, formação continuada e valorização das escolas rurais.

Ao responder ao problema de pesquisa, conclui-se que os principais desafios se concentram nas limitações estruturais, territoriais e tecnológicas, enquanto as potencialidades estão relacionadas à valorização dos saberes locais, à participação comunitária e ao fortalecimento das universidades e dos programas de formação docente.

Como limitação, destaca-se que esta pesquisa foi exclusivamente bibliográfica, o que restringe a análise ao que a literatura registra sobre a região. Recomenda-se, por conseguinte, que estudos futuros realizem investigações de campo junto às escolas e comunidades rurais dos municípios de Rorainópolis, São João da Baliza, Caroebe e São Luiz do Anauá, de modo a ampliar a compreensão dessa realidade. Espera-se que este estudo contribua para o

fortalecimento do debate acadêmico e para a formulação de políticas públicas voltadas à consolidação de uma Educação do Campo democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 16 jun. 2026.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2026.

FEITOSA, Osmiriz Lima. **A política do PRONERA para formação de professores do campo no sul de Roraima nos limites do capital**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br>. Acesso em: 17 jun. 2026.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br>. Acesso em: 16 jun. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. DOI: 10.1590/ES0101-73302014144531. Disponível em: Transgressão do Paradigma da (multi)Seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo. Acesso em: 18 jun. 2026.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 17 jun. 2026.

MACEDO, Pedro Clei Sanches. **Políticas públicas em Educação do Campo na Amazônia amapaense: o Programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes multisseriadas.** 2022. 449 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.