

Territórios e Identidades: o percurso formativo dos licenciandos em Ciências da Vida e da Natureza na Educação do Campo

 Matheus de Castro Silva¹,  Penha Souza Silva²

¹ Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE). Avenida Antônio Carlos, 6627, Pampulha. Belo Horizonte – MG. Brasil. ² Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Faculdade de Educação (FaE).

Autor para correspondência/Author for correspondence: matheuscastroqui@gmail.com

RESUMO. Os licenciandos em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais possuem um percurso permeado por diversas atividades formativas, dentro e fora da universidade, em consonância com a Pedagogia da Alternância. Entre as várias atividades desenvolvidas ao longo do curso, uma delas é a escrita de um memorial que começa no primeiro período do curso e só é finalizado no último. A partir da análise de dez dessas produções, este artigo tem como objetivo identificar as percepções dos estudantes nesses diferentes espaços e tempos. Para isso, houve a construção de um metatexto a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) no qual percebemos não só a organização do curso pautado no contexto campesino, como a construção da identidade dos estudantes a partir das atividades desenvolvidas no Tempo Escola e no Tempo Comunidade. Destacamos que os resultados deste trabalho são a compreensão do processo formativo universitário como uma retomada ou construção da identidade campesina, que foi distanciada espacial, discursiva e simbolicamente dos licenciandos a partir de suas experiências em diversos territórios e a importância dos memoriais como um instrumento pedagógico, podendo apontar práticas e atividades a partir das percepções dos discentes.

Palavras-chave: identidade campesina, licenciatura, ATD, tempo escola, tempo comunidade.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e18670	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



Territories and Identities: teacher training of undergraduates in Life and Natural Sciences in Rural Education

ABSTRACT. Undergraduates in Rural Education at the Universidade Federal de Minas Gerais have a path permeated by various teacher training activities, inside and outside the university, due to the curricular proposals aligned with the pedagogy of alternation. Among the various activities carried out by students throughout the course, one of them is writing a memorial that begins in the first period of the course and is only completed in the last. Based on the analysis of ten of these productions, this article aims to identify students' perceptions in these different spaces and times. Then, a metatext was constructed based on Discursive Textual Analysis (ATD), noticing not only the organization of the course based on the rural context, but also the construction of the students' identity based on the activities developed in School Time and Community Time. This work helped understand the university training process as a resumption or construction of the peasant identity, which was spatially, discursively and symbolically distanced from the undergraduates based on their experiences in different territories and the importance of memorials as a pedagogical instrument, being able to point out practices and activities based on the students' perceptions.

Keywords: peasant identity, graduation, ATD, school time, community time.

Territórios e Identidades: la trayectoria formativa de los estudiantes de graduación en Ciencias de la Vida y de la Naturaleza en la Educación Rural

RESUMEN. Los graduados en Educación Rural de la Universidad Federal de Minas Gerais tienen un camino permeado por diversas actividades de formación, dentro y fuera de la universidad, debido a las propuestas curriculares alineadas con la pedagogía de la alternancia. Entre las diversas actividades que realizan los estudiantes a lo largo del curso, una de ellas es la redacción de un memorial. A partir del análisis de diez producciones, este artículo tiene como objetivo identificar las percepciones de los estudiantes en estos diferentes espacios y tiempos. Para ello, se construyó un metatexto basado en el Análisis Textual Discursivo (ATD) en el que notamos no solo la organización del curso en función del contexto rural, sino también la construcción de la identidad de los estudiantes a partir de las actividades desarrolladas en Tiempo Escolar y Tiempo Comunitario. Destacamos que los resultados son la comprensión del proceso de formación universitaria como una recuperación o construcción de la identidad campesina, la cual fue distanciada espacial, discursiva y simbólicamente de los universitarios a partir de sus experiencias en diferentes territorios y la importancia de los memoriales como instrumento pedagógico, pudiendo señalar prácticas y actividades a partir de las percepciones de los estudiantes.

Palabras clave: identidad campesina, graduación, ATD, tiempo escolar, tiempo comunitario.

Introdução

Desde 2007, a partir de quatro experiências-piloto em universidades federais e da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), foram criadas graduações considerando os territórios campestinos. Segundo Molina (2017), esses cursos foram estruturados assumindo uma “posição de classe”, visto que seu marco normativo é proveniente de reivindicações de trabalhadores rurais na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004, e sua matriz formativa comporta diferentes dimensões do ser humano (desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo).

Antunes-Rocha e Martins (2011) destacam que as licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) seguem a organização da pedagogia da alternância, metodologia comum a diversos centros familiares de formação no campo, como as escolas comunitárias rurais e de assentamentos. Ela pode ser entendida como uma forma de organização do ensino que integra diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos (Teixeira, Bernartt & Trindade, 2008). Assim, os licenciandos possuem uma sucessão de atividades formativas em diferentes locais, seja na universidade (Tempo Escola - TE) ou na região onde habitam (Tempo Comunidade - TC). Os conceitos de TE e TC serão discutidos *a posteriori* neste trabalho, pois estão associados à análise do corpus.

Além do arranjo formativo considerando a alternância, a LEdoC oportuniza a formação específica do estudante em diferentes percursos curriculares. Por exemplo, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (lócus deste trabalho), os licenciandos podem escolher entre Línguas, Artes e Literatura (LAL), Matemática, Ciências Sociais e Humanidades (CSH) e Ciências da Vida e da Natureza (CVN). Neste artigo, iremos analisar os memoriais produzidos pelos estudantes do percurso CVN, que envolve reconhecer as teorias científicas além do senso comum, a fim de contrapor e relacionar esses dois sistemas de conhecimentos (Lima, Paula & Santos, 2015). Os memoriais podem ser entendidos como “acontecimentos mobilizados e manifestos discursivamente pelos sujeitos” (Cunha, Jesus & Portela, 2017) que, neste trabalho, correspondem às percepções, opiniões, posicionamentos e elaborações dos estudantes em LEdoC. Assim, este artigo tem como objetivo compreender, a partir dos memoriais construídos pelos licenciandos em Ciências da Vida e da Natureza da UFMG, como entendem seu percurso formativo a partir de seu contato com os territórios e os tempos da Educação do Campo. Dessa forma, este trabalho contempla as percepções dos

estudantes do curso de graduação, assim como a construção de sua identidade campesina ao longo dessa formação.

Acreditamos que o contato com diferentes territórios, oportunizada pela pedagogia da alternância, permite a consolidação da identidade campesina e da formação inicial do professor das escolas do campo. Assim, a justificativa deste trabalho baseia-se em discutir esses territórios a partir da perspectiva dos licenciandos, avaliando sua repercussão em seu processo formativo. Para isso, propomos analisar o corpus textual utilizando a Análise Textual Discursiva, cujas etapas são apresentadas na seção a seguir.

Metodologia - Contexto de produção dos memoriais e sua análise

Os memoriais analisados neste trabalho são textos produzidos por dez estudantes entre o primeiro (ano de 2017) e o sexto período (ano de 2019) do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esses materiais foram produzidos como uma das atividades das disciplinas intituladas “Processos de Ensino Aprendizagem” que ocorreram ao longo dos anos de formação dos licenciandos. Em cada semestre, o licenciando foi convidado a escrever sobre suas percepções do Tempo Escola, avaliando as disciplinas, seus conteúdos e seus professores, além de registrar as atividades que ocorreram em cada Tempo Comunidade. Dessa forma, cada memorial é formado por oito textos, cada um referente a um semestre de formação.

O *corpus* de análise deste trabalho foi previamente selecionado dentre os 21 memoriais produzidos pelos licenciandos no período de 2017 a 2019. Optamos por escolher os memoriais cujos autores discutiram tanto o TE quanto as atividades desenvolvidas no TC. Alguns estudantes optaram por destacar em seus relatos apenas as atividades desenvolvidas na universidade, sendo, então, retirados do corpus deste trabalho. Essa exclusão justifica-se pelo objetivo deste artigo, procurando investigar as percepções dos licenciandos nos diferentes territórios de formação. Assim, considerando os critérios de inclusão apresentados, o *corpus* de análise corresponde a 10 memoriais.

Para este trabalho, optamos analisar os seis primeiros textos de cada memorial, apesar de eles serem formados por oito produções no total. Os últimos dois textos dos memoriais referem-se ao período em que as aulas foram ministradas no formato do Ensino Remoto Emergencial (ERE) devido à pandemia de Covid-19. Acreditamos que a presença física dos licenciandos nos espaços e o contato com demais sujeitos contribuem para a construção de uma

imagem do território, o que não foi permitido devido ao isolamento social. Além disso, considerando as especificidades do ERE, as particularidades de cada estudante no período pandêmico e os objetivos deste trabalho, optamos por não analisar os textos produzidos nesse período.

A fim de garantir a confidencialidade dos licenciandos e facilitar a referência dos trechos dos memoriais selecionados para este trabalho, designamos um código alfanumérico para cada um deles. Os arquivos, em formato Word de cada memorial, foram organizados randomicamente, sendo designado um código formado pela letra M e um número de 1 a 19 para cada um dos trechos selecionados e transcritos neste artigo. Portanto, as transcrições presentes nesse trabalho, retiradas dos memoriais, são designadas com o código M1 a M19, seguido pelo fragmento do memorial em itálico.

Os trechos retirados dos memoriais foram corrigidos apenas gramática e ortograficamente, de modo a conservar as informações principais. Contudo, destacamos que o entendimento de algumas frases e orações ficaria prejudicado caso passassem por uma correção. Nesses casos, optamos por deixar os trechos como foram escritos, indicando-os com a expressão latina *sic*.

É importante salientar que, apesar de todos os memoriais passarem pelo processo de análise, nem todos possuem um fragmento transcrito neste trabalho. O critério de seleção dos trechos dos memoriais baseia-se nos relatos que corroboram, exemplificam ou formam as categorias analisadas a partir da metodologia proposta: a Análise Textual Discursiva (ATD).

Segundo Galiazzi e Sousa (2022), a ATD é uma metodologia de análise de informações influenciada pela hermenêutica e fenomenologia. Essas duas correntes filosóficas fazem com que ela seja aplicada a pesquisas qualitativas que visam compreender fenômenos que estão registrados em dados textuais, como, no caso deste artigo, os memoriais dos licenciandos. A escolha da ATD justifica-se por ser aplicada a textos escritos, além de sua fundamentação filosófica, que nos permite responder à questão de pesquisa deste trabalho.

A ATD propõe etapas de análises subsequentes: a unitarização dos textos, a categorização e a comunicação a partir da produção de metatexto (Moraes & Galiazzi, 2016). Apresentamos a seguir essas etapas, contextualizando-as com os dados coletados nos memoriais.

Segundo Moraes e Galiazzi (2006), a unitarização corresponde a uma desmontagem dos textos, implicando em examiná-los em seus detalhes a partir de sua fragmentação, interpretação e delimitação de suas ideias elementares de sentido. Neste trabalho, essa etapa seguiu três

momentos distintos: i. a fragmentação dos textos presentes nos memoriais e a codificação de cada unidade; ii. a reescrita de cada unidade de modo a revelar significados e iii. atribuição de um título para cada unidade produzida (Moraes & Galiuzzi, 2016). Considerando o exposto neste trabalho, a partir de diversas leituras dos textos, foi possível fragmentá-los em frases ou parágrafos que continham os mesmos temas em diferentes memoriais. Essas partes dos textos foram codificadas, em um documento Word, com cores diferentes, auxiliando na desconstrução dos textos. Logo após, agrupamos os trechos que continham os mesmos temas ou tratavam das mesmas experiências e percepções dos licenciandos, transcrevendo-as a fim de construir as unidades empíricas. As unidades empíricas podem ser entendidas como “interpretações do pesquisador que atingem sentidos implícitos dos textos” (Moraes & Galiuzzi, 2006).

Logo após a etapa de unitarização, optamos por pesquisar na literatura em Educação, trabalhos que discutiam as informações de cada unidade empírica. Destacamos que um mesmo artigo ou capítulo de livro continham informações sobre diversas unidades empíricas, visto que alguns termos, conceitos e definições são comuns às pesquisas em Educação no Campo, como a formação e a manutenção dos territórios (Antunes-Rocha & Martins, 2012; Camacho, 2017; Felício, 2010) e a construção de identidades (Fernandes, 2008; Rossato & Praxedes, 2015). Foram transcritos para um arquivo Word, trechos que, segundo os autores deste artigo, corroboravam com as ideias presentes nas unidades empíricas. Esses trechos perfazem as unidades teóricas e dão suporte para a próxima etapa da ATD – a categorização.

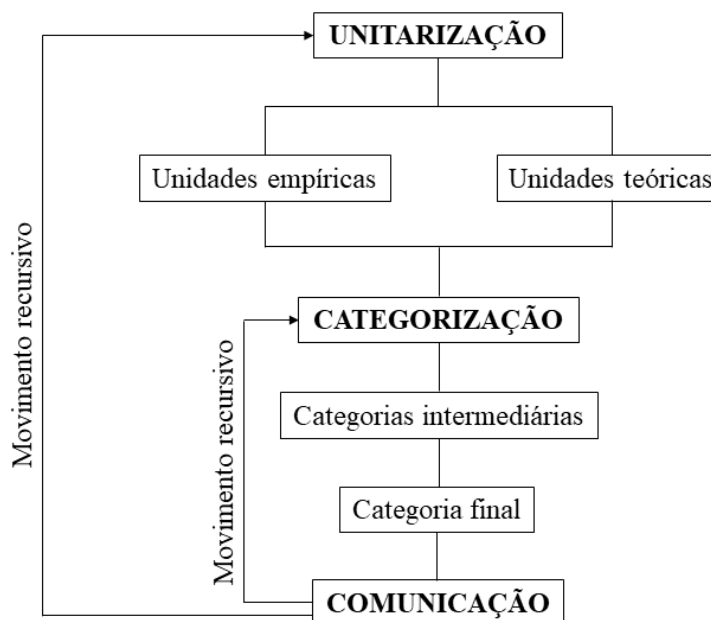
Moraes e Galiuzzi (2016) definem a categorização como um “processo de comparação constante entre as unidades [empíricas e teóricas] definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes”, ou seja, conjuntos de unidades semelhantes constituem as categorias. Neste trabalho, as categorias podem ser classificadas como *a priori* e emergentes (Silva & Marcelino, 2022). As categorias *a priori* surgiram antes da coleta e da análise dos dados, pensadas a partir do gênero textual do corpus e das vivências dos licenciandos. Desta forma, deduzimos que, por se tratar de memoriais, eles deveriam conter uma estrutura semelhante, com percepções e relato de experiências sobre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Essas ideias iniciais contribuíram para a construção de algumas categorias, contudo algumas delas foram formadas a partir da leitura e da análise dos dados dos memoriais. Essas categorias são entendidas como emergentes, possibilitadas pela atitude fenomenológica da ATD (Silva & Marcelino, 2022).

A partir das unidades empíricas e teóricas foi possível delimitar nove categorias iniciais. Essas categorias resultaram em quatro categorias intermediárias que, por sua vez, formaram

uma categoria final. Cada categoria inicial foi construída a partir do agrupamento de unidades em “empíricas” ou “teóricas” que possuíam elementos semelhantes. O objetivo dessa categorização é apresentar o fenômeno investigado de modo sintético e ordenado (Galiazzi & Sousa, 2022). Ressaltamos que um mesmo fragmento transcrito neste trabalho pode pertencer a diversas categorias, visto que “a superação da fragmentação na análise textual discursiva implica não pretender estabelecer limites precisos entre as categorias” (Moraes & Galiazzi, 2006). Assim, os trechos dos memoriais trazem características de diferentes categorias devido à ausência de delimitações exatas entre elas. Logo após essa etapa, passamos para a comunicação na ATD: a produção dos metatextos.

Os metatextos são construções textuais autorais, descritivas e interpretativas provenientes da organização e da conexão entre as categorias (Moraes & Galiazzi, 2006). Este trabalho apresenta, na seção seguinte, cinco metatextos, cujos títulos são as categorias intermediárias. Acreditamos que essa forma de organização permite uma discussão das unidades empíricas e teóricas, a fim de emergir novos significados, conforme as possibilidades da ATD (Silva & Marcelino, 2022). O processo de produção dos dados por meio da ATD pode ser esquematizado a partir da Figura 1.

Figura 1 - Representação esquemática das etapas da ATD presentes neste trabalho



Fonte: adaptado de Rosa (2023) e Silva e Marcelino (2022).

Na Figura 1, está representado, por meio de setas, um movimento recursivo da ATD, que integra o processo de comunicação com a categorização e a unitarização. Neste artigo, concomitante à produção da comunicação (o metatexto), há a construção e a alteração das categorias e das unidades empíricas. Desta forma, o processo de análise proposto visa o entendimento dos fenômenos por meio da produção de dados em todas as etapas, por meio da recursividade (Silva & Marcelino, 2022). Segundo Moraes (2021), esses “caminhos reconstrutivos” permitem uma “aproximação de objeto e sujeito, examinando-se os fenômenos partindo de dentro deles”. Desta forma, apresentamos na seção a seguir, as categorias e o metatexto produzidos a partir da análise dos memoriais.

Resultados e apresentação do metatexto **Categorias iniciais, intermediárias e final**

Nessa seção, abordaremos as categorias oriundas da análise do *corpus* de pesquisa, assim como a apresentação da última etapa do processo (a comunicação) em um metatexto, elaborado a partir de um diálogo entre as unidades empíricas e teóricas. Inicialmente, no Quadro 1, apresentamos as categorias iniciais, intermediárias e final provenientes da análise dos memoriais.

Quadro 1 - Categorias iniciais, intermediárias e final proveniente da ATD dos memoriais

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categoria final
Relação entre o território campesino e a escolarização	Escolarização dos licenciandos: relações seminais com os territórios campesinos e seus sujeitos	Territórios e identidades: o percurso formativo dos licenciandos em Ciências da Vida e da Natureza na Educação do Campo
Dificuldades na escolarização		
Percepções dos processos, sujeitos e espaços da escolarização		
A licenciatura além da sala de aula: o cotidiano fora de casa	O Tempo Escola (TE) fora da sala de aula	
Atividades pedagógicas e culturais: plenárias e místicas		
Contato com as políticas públicas da Educação do Campo	O Tempo Escola (TE) dentro da sala de aula	
Contato entre os conhecimentos		

científicos e cotidianos		
Dificuldades durante o Tempo Comunidade (TC)	O Tempo Comunidade (TC) e seu caráter formativo	
Estágios, PIBID e visitas a Escolas Família Agrícola (EFAs)		

Fonte: autoria própria.

É importante ressaltar que a categoria final das análises (Quadro 1) corresponde ao título deste trabalho, visto que ela é o resultado principal, emergindo a partir das análises dos fenômenos relatados nos memoriais. De acordo com Moraes e Galiazzi (2006), cada categoria é “um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões”, sendo a categoria final o nó principal dessa rede de definições e conceitos.

De modo a apresentar os resultados de forma dinâmica e integrada com os estudos teóricos, optamos por explicar e discutir as categorias contidas no Quadro 1 a partir do metatexto presente na seção a seguir.

Apresentação do metatexto

A formação dos licenciandos em Educação do Campo permeiam diversos fenômenos educacionais e sociais que foram abordados em seus memoriais. O território é um dos conceitos que envolve as percepções desses estudantes ao longo de sua vivência dentro e fora da universidade. Construído a partir de um ambiente físico (espaço material) e das relações sociais (espaço imaterial), o território é imbuído por disputas, forças dicotômicas e tensões (Felício, 2010).

Por exemplo, a Educação do Campo pode ser entendida como um território imaterial (Camacho, 2017), perpassado pela perspectiva teórico-político-ideológico do paradigma da questão agrária (PQA) e por visões da realidade que o contrapõem. Em linhas gerais, o PQA destaca o campesinato como uma forma de produção e existência baseado no tripé terra-família-trabalho, em vias de extinção devido à destruição ou ao abandono de seus territórios (Assunção, 2020). Observemos, agora, os trechos M1, M2 e M3, que relacionam o paradigma da questão agrária à vivência dos licenciandos.

M1 - Nunca me veio em mente querer me mudar para a cidade, como fez [sic] muitos dos meus amigos. A minha criação e o amor ao campo me fez [sic] querer ficar e batalhar para ajudar no desenvolvimento da minha região.

M2 - Minha família e eu morávamos na zona rural, mas como as escolas eram longe, meus pais ficavam preocupados sobre como iriam fazer para mim [sic] e a minha irmã estudarmos.

M3 - Ao passar para o sexto ano do ensino fundamental, necessitei estudar na escola da cidade, devido na minha região não ter escolas que abrangessem tais séries.

Nos memoriais produzidos pelos licenciandos, temos a exposição de seus percursos escolares, perpassados pelo território campesino. Nota-se, pelo trecho M1, que há uma construção da identidade campesina, baseada no trabalho e no pertencimento ao território do campo. A relação entre o território campesino e suas vivências na escola de ensino básico vem acompanhada do fortalecimento de identidades (M1) a partir da criação de laços afetivos com o território ou de dificuldades, seguido por um afastamento, justificado pelas distâncias entre a escola e a moradia (M2) ou pela falta de disponibilidade de alguns anos escolares nas escolas presentes do espaço rural (M3). As situações de afastamento e permanência no território campesino implicam na construção de identidades dos licenciandos (Camacho, 2017). A identidade é formada, especialmente, a partir dos aspectos imateriais do território, visto que sua construção é o resultado de relações sociais entre sujeitos que permeiam ou fazem uso de um mesmo espaço (Rossato & Praxedes, 2015). Destacamos que o trecho M1 sugere uma identificação com o espaço campesino na fase da escolarização do(a) autor(a), antecedentes aos processos universitários de formação. O distanciamento entre os sujeitos e o território campesino não é construído apenas espacialmente, mas é formado por tensões discursivas e simbólicas, como podemos perceber pelo trecho M4.

M4 - Pelo fato da maioria dos estudantes serem da cidade, o ensino era totalmente voltado para eles, e os poucos alunos do campo, praticamente, não eram vistos pela escola.

Além do distanciamento geográfico, na busca pela continuação da escolarização (M2 e M3), há tensões simbólicas e discursivas, nas práticas e falas presentes nos ambientes educacionais. No trecho M4, o(a) autor(a) relata que os estudantes do Campo eram invisibilizados pela instituição escolar. O mecanismo desse fenômeno era fazer com que as abordagens e estratégias pedagógicas contemplassem as demandas dos “estudantes da cidade”. Além desse relato, os licenciandos, cuja escolarização básica ocorreu nas escolas do Campo, ainda passavam por outras situações, conforme o trecho M5.

M5 – Na escola, houve muita troca de professor, o que prejudicava o nosso aprendizado. Sempre que um [professor] iniciava em uma matéria, logo saía e o outro que vinha já começava em outra [matéria].

A partir desse trecho, observa-se que a rotatividade dos professores pode acarretar uma descontinuidade dos conteúdos e dificuldades na aprendizagem. Esse quadro atrelado às dificuldades financeiras e de infraestrutura das escolas delineiam as principais limitações e entraves a uma educação no campo de qualidade (Vendramini, 2015). Salientamos que esses entraves, junto aos relatos anteriores, exemplificam uma construção da imagem e da identidade do sujeito do campo, visto que segregam (M4), prejudicam (M5) ou afastam (M3) os indivíduos do território campesino.

Considerando que os afastamentos e as permanências no território campesino implicam a construção de identidades e imagens do sujeito do Campo, visto que resultam de relações sociais entre sujeitos que permeiam ou fazer uso de um mesmo espaço (Rossato & Praxedes, 2015; Camacho, 2017), podemos perceber, por meio dos memoriais, caminhos individuais nesse processo. Enquanto, o(a) autor(a) do trecho M1 construiu sua identidade campesina a partir de sua permanência no território do Campo durante sua escolarização, outros licenciandos identificaram-se com os paradigmas campesinos durante as atividades do curso universitário, como podemos perceber pelos trechos M6 e M7.

M6 - Um momento marcante no LECAMPO [Licenciatura em Educação do Campo] foi quando vi a mística pela primeira vez. Foi um despertar para a verdade de nossa realidade e para os acontecimentos atuais, pois vivemos em nossos lares sem conhecer muitos de nossos direitos e de certa forma sem interesse em buscar mais informações para lutar e melhorar o que somos e onde vivemos.

M7 - A mística foi muito bonita. Na mesma foi possível perceber que a turma de calouros parecia ter o espírito do curso: de garra e determinação, embora estarmos em tempos tão difíceis para o camponês no país.

Nos trechos M6 e M7, há aspectos relacionados à formação da identidade campesina a partir de uma atividade cultural: a mística. Podendo ser entendida como uma expressão dos valores do campo a partir da música, do canto e das representações teatrais, a mística se baseia em uma apresentação artística cujo tema são as lutas e as vivências (Bogo, 2012). Segundo Antunes-Rocha e Martins (2012), as místicas contribuem para a formação do licenciando, sendo consideradas como ações de delimitação de um território, pois relatam as visões de mundo de um povo. Os trechos M6 e M7 se referem a uma mística realizada no espaço da

universidade, sendo esse, portanto, um ambiente que contribui para a formação da identidade camponesa dos licenciandos. A mística, desta forma, foi responsável pela identificação simbólica do indivíduo dentro de uma coletividade (Rossato & Praxedes, 2015), implicando-o nas pautas das lutas propostas pelo PQA a partir do “despertar para a verdade de nossa realidade”, como citado no trecho M6. Percebe-se que o trecho M7 reforça que existe um conjunto de comportamentos que reafirmam o pertencimento dos indivíduos ao curso, com “garra” e “determinação”: pré-requisitos para os enfrentamentos em “tempos tão difíceis para o camponês no país”. Esse trecho valida a tomada de consciência dos licenciandos frente às questões do campo durante as atividades do curso.

Os trechos M6 e M7 reforçam a concepção da Educação do Campo como um território, visto que a colocam como um conjunto de atitudes de sujeitos coletivos como forma de materializar suas práticas (Belo e Jesus, 2015). Como um território, possui uma territorialidade, que pressupõe não só o processo de conscientização, mas também de identificação com os demais sujeitos que a ele pertencem (Antunes-Rocha & Martins, 2012; Fernandes, 2008). Desta forma, a Educação do Campo é, antes de tudo, permeado por um processo identitário de construções de “visões de mundo” (Assunção, 2020).

Uma das “visões de mundo” da Educação do Campo é perpetuar a formação da identidade camponesa a partir das manifestações artísticas e políticas, como a plenária e a mística, e a construção de territórios imateriais, formados a partir do Paradigma da Questão Agrária (Assunção, 2020). Salientamos, contudo, que a identidade não é imutável ou se encontra isolada, mas permeada constantemente por outras, sendo influenciada e influenciando diversas existências possíveis (Felício, 2010). Assim, consideramos que outras experiências possam ter contribuído para a construção da identidade camponesa, além das relatadas pelos estudantes até o momento.

A partir da importância da mística nesse processo identitário e de territorialidade da Educação do Campo, o relato M8 considera a função pedagógica dessa manifestação artística.

M8 – ... buscando mostrar para o professor que estávamos aprendendo com a sua metodologia, fizemos uma mística tendo como temática os elementos da tabela periódica ... Nessa disciplina foi cheia de emoções pois, no final das aulas, o professor também nos presenteou com uma mística na qual as letras dos nossos nomes eram elementos da tabela periódica ... nos emocionou muito a sua criatividade e só nos mostrou a reciprocidade que existe na nossa relação.

Além de ser permeada por canções e práticas artísticas baseada no movimento campesino, a mística foi um instrumento utilizado para a realização de uma atividade pedagógica na qual os licenciandos expressaram seu entendimento do conteúdo científico dos elementos químicos trabalhado em sala de aula. Posteriormente, o professor também fez uso da mística para mostrar, segundo o(a) autor(a) do trecho M8, a “reciprocidade que existe na nossa relação”.

Outra atividade pedagógica que foi tema dos relatos dos licenciandos é a plenária, na qual são discutidos diversos aspectos da organização do curso. Para entendermos a função da plenária, enquanto instrumento pedagógico e democrático de formação em Educação do Campo, apresentaremos dois conceitos: o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC).

Inicialmente, destacamos que o território educativo da Educação do Campo é dividido não somente em diferentes espaços, mas em diferentes momentos, entendidos como Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) (Correia & Batista, 2012). Esses momentos são organizados a partir de uma proposta de alternância pedagógica, em que há uma conexão inerente entre os tempos e os espaços de formação, com um trabalho reflexivo sobre a prática (Araújo & Silva, 2023). O TE caracteriza-se como o período no qual os estudantes realizam sua formação nas universidades, com aulas regulares de duração aproximada de um mês, considerando a organização proposta pela licenciatura em Educação do Campo da UFMG (Antunes-Rocha & Martins, 2012). Nesses períodos, os licenciandos entram em contato com disciplinas sobre a gestão das escolas do campo, assim como conteúdos referentes ao seu percurso curricular. Já o TC, ocorrido após cada TE, é constituído pelos dias letivos de estudos dos estudantes, desenvolvendo atividades, projetos e trabalhos em suas comunidades ou visitas técnicas e excursões a escolas do campo em outros locais. Desse modo, os cursos de formação de educadores do campo em alternância buscam não só articular as demandas formuladas pelos sujeitos do campo, mas também instrumentalizar os futuros professores para que preservem a identidade e a dinâmica da sociedade camponesa nos currículos e nos conteúdos, adaptando-os e complementando-os com metodologias apropriadas considerando as características locais (Belo & Jesus, 2015). O contato com a identidade e a dinâmica da sociedade camponesa é dado em diversos momentos do TE, especialmente, nas plenárias, discutidas nos trechos M9 e M10. *M9 - Nesta plenária, foram discutidos assuntos pendentes do TC e colocadas algumas pautas de como seria aquele nosso tempo escola, a organização das atividades, prazos de entrega dos trabalhos etc.*

M10 - Reunimos na segunda plenária. O assunto tratado foi o local para o TC. Ficaram [sic] em pauta dois locais: Icarai de Minas e Natalândia. Houve a votação e o local escolhido pela maioria foi Icarai de Minas. Analisando a plenária, no meu ponto de vista ... alguns assuntos importantes a serem tratados não são discutidos, pois surgem alguns assuntos paralelos virando uma longa discussão, tomando todo o tempo ... Sugiro um tempo estimado para cada assunto.

As plenárias têm um papel informativo para os estudantes, possibilitando um entendimento de como o curso funciona no período em que estão no TE (M9), mas também gere, considerando as ideias e os posicionamentos dos licenciandos, o tempo-comunidade (M10). Esse fenômeno é observado a partir do relato de uma votação para decidir, entre os municípios de Icarai de Minas e Natalândia, o local para a realização da Jornada Territorial, que é um projeto que ocorre anualmente no TC (M10). Ele consiste em diversas atividades a serem desenvolvidas em uma cidade com a presença de todos os estudantes do curso de licenciatura. Segundo o(a) autor(a) do trecho M10, a forma como a plenária foi organizada deixou alguns “assuntos importantes” sem discussão. Ressaltamos que essa crítica, assim como a proposta de gestão do tempo nas plenárias feita pelo(a) autor(a) do trecho M8, é possibilitado a partir da construção de um território pautado na democracia, em que as falas são respeitadas e consideradas nos processos decisórios (Britto, 2011). Assim, destacamos que a participação dos licenciandos nos processos deliberativos do seu curso de formação é um princípio da Educação do Campo e dos movimentos sociais e sindicais que a estruturaram, garantindo a prática como objeto de reflexão (Correia & Batista, 2012), conforme relatado nas críticas do(a) autor(a) à plenária no trecho M10.

Retomando os tempos de formação do licenciando, percebemos que os territórios educativos, apesar de serem considerados para além de posições geográficas, podem ser delimitados por espaços temporais e físicos. Isso justifica a construção das categorias intermediárias “O Tempo Escola (TE) fora da sala de aula” e “O Tempo Escola (TE) dentro da sala de aula” considerando a organização desse período de formação dos licenciandos e o espaço onde ocorrem as atividades formativas em instituições de educação formal. A categorias “O Tempo Escola (TE) fora da sala de aula” reuniu relatos de episódios de questões da acomodação dos alunos e de seu cotidiano durante esse período de formação, como pode ser observado nos trechos M11 e M12.

M11 - Houve mudança na estadia. Os primeiros quinze dias do mês, alguns ficaram no hotel, outros em pensões, mas todos se acomodaram. Depois, fomos para o sítio da FETAEMG

[Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais]. Essas mudanças cansam muito, mas faz parte da luta ... Mas o curso é isso: é luta e temos que mostrar a que viemos.

M12 - No Tempo Escola, tivemos uma vitória conquistada: depois de dez anos de existência do curso, pela primeira vez, os alunos do LECampo ficaram hospedados na Moradia Universitária. Muito confortável, organizada, segura, próxima da faculdade, além do transporte interno que facilitou bastante a locomoção.

Salientamos que os trechos M11 e M12 foram produzidos em dois TE distintos, sendo o primeiro deles antecedendo o segundo. No TE, os estudantes saem de suas residências, geralmente, considerando o curso em Educação do Campo da UFMG, situadas no interior do estado, para se hospedarem próximo ao campus, na cidade de Belo Horizonte - MG. Segundo o trecho M11, houve alterações na acomodação durante o TE, dividindo os estudantes, inicialmente, em hotéis e pensões e, logo após, em um sítio. As mudanças nas hospedagens representaram não só um motivo de desgaste e de cansaço nos estudantes, mas também uma pauta de luta, entendendo-a como um mecanismo de produção de vida e da realidade (Martins et al., 2015). Essa luta culminou em uma conquista: a acomodação de todos os estudantes na Moradia Universitária da UFMG (M12). Portanto, a luta dos diversos sujeitos do curso permitiu uma melhoria nas condições do TE para os estudantes, atribuindo à luta um sentido de caminho para uma mudança da realidade ou para a “vitória” (M12).

A categoria “Tempo Escola (TE) dentro da sala de aula” é formada por episódios de encontro entre os saberes cotidianos, portados pelos estudantes, e os conhecimentos científicos, apresentados pelos professores. Esse encontro pode ser observado a partir do trecho M13.

M13 - O “pontapé” da aula foi uma pergunta: por que as hortênsias mudam de cor? Descobrimos que depende do tipo do solo onde elas são plantadas. Assim, concluí que não é pela cor da roupa, como dizem as mulheres mais velhas da comunidade. Na comunidade, falam que as hortênsias variam a cor por causa do tom de blusa usado no momento em que se planta. Entretanto, por meio das análises, descobri que a cor depende do tipo do solo: se ele é ácido, básico ou neutro. Foi muito interessante.

Para uma análise do trecho M13, é importante considerarmos que os trechos dos memoriais foram produzidos por alunos cujo percurso curricular é denominado “Ciências da Vida e da Natureza”. Por conseguinte, uma de suas propostas pedagógicas é promover a

aprendizagem dos conceitos, entidades e definições da Química, da Física, da Geologia e da Biologia, por meio de uma abordagem temática e integrada aos contextos de atuação dos licenciandos (Lima, Paula & Santos, 2015). O trecho M13 ilustra as tensões entre o senso comum e o conhecimento científico como dois sistemas de conhecimento a serem contrapostos e relacionados na formação dos educadores do campo.

Nossa concepção de Ciência vai ao encontro da perspectiva discutida por Britto (2011), que a coloca como uma atividade humana, ou seja, com características sociais, históricas e culturais, produzida a partir da interação entre a realidade e o sujeito. À luz de uma concepção da Ciência como uma maneira de apreensão da realidade, analisamos o trecho M13, no qual o(a) autor(a) contrapõe os conhecimentos provenientes de sua comunidade sobre o plantio de hortênsias com os saberes científicos apresentados em sala de aula. O(A) estudante, em contato com os conceitos e as entidades científicas, considerou outra forma de ver o fenômeno das cores das hortênsias, sem associá-las à camisa, refletindo, então, a partir das teorias apresentadas em sala. Isso pode ser evidenciado a partir do uso de alguns termos da Ciência, especialmente quando o(a) autor(a) identifica o solo como “ácido”, “básico” ou “neutro”, relacionando-o com o motivo pelo qual as hortênsias possuem coloração diferente, em uma relação de causalidade – artifício comum utilizado pelos cientistas em sua argumentação (French, 2009). A partir do trecho M13, inferimos que não houve uma tensão conflituosa entre os saberes cotidianos e os conhecimentos científicos, gerando a anulação de um sobre outro, mas a abordagem de duas realidades paralelas de forma consoante.

A forma como os conteúdos científicos foram apresentados em sala, segundo o(a) autor(a) do trecho M13, ocasionou uma integração eles e os saberes trazidos pela comunidade. Desta forma, o território imaterial campesino, considerando seus processos de construção e validação do conhecimento (Correia & Batista, 2012), não foram julgados como errados ou corretos pelo(a) estudante, apenas considerados em sua maneira de apreender a realidade.

Além dos conteúdos científicos, as disciplinas do curso de licenciatura apresentam os conceitos da Educação do Campo e suas diretrizes legais, conforme o trecho M14.

M14 – ... a disciplina trouxe muitas coisas interessantes sobre a educação do Campo que antes eu não tinha conhecimento, como algumas ações criadas pelo Governo Federal para garantir os direitos à educação dos jovens e dos povos do camp ... pude ter um novo olhar para o homem do Campo, uma nova visão do que é o Campo.

Apesar do(a) autor(a) do trecho M14 não citar qual seria essa “nova visão do que é o Campo”, podemos inferir que os conteúdos discutidos em sala de aula contribuíram para o

conhecimento das legislações provenientes das lutas por direitos camponeses. Destacamos que o contato com os marcos normativos que regulamentam tanto o estabelecimento quanto a gestão de cursos e escolas do campo, como o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2012, que apresenta artigos sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), podem possibilitar um entendimento do contexto camponês, contribuindo para a composição da identidade camponesa (Belo & Jesus, 2015). Desta forma, o trajeto dos licenciandos pelos territórios educativos do Tempo Escola contribui para a construção de sua identidade camponesa, a partir de sua implicação com as pautas e as demandas do povo do campo. Essa construção ocorreu em outros momentos do curso, conforme discutido anteriormente na mística (M6 e M7).

Além do Tempo Escola, os licenciandos continuam seus estudos em suas comunidades em um período denominado Tempo Comunidade (TC). As atividades desenvolvidas durante esse período, as dificuldades por eles apresentadas e a importância formativa desse período podem ser compreendidas a partir dos trechos M15, M16 e M17.

M15 - Neste tempo comunidade, apesar de algumas dificuldades, como conciliar o tempo para fazer as atividades, tenho mais facilidade em realizar os meus trabalhos.

M16 - Houve também muitas dificuldades na minha escrita nos trabalhos, pois foi minha primeira vez digitando no notebook e não sabia mexer [sic] direito.

M17 – Foi muito bom viver novas experiências ao visitar uma EFA [Escola Família Agrícola] pela primeira vez. Isso foi muito gratificante para mim.

Os trechos M15 e M16 retratam a gestão do tempo como uma limitação na realização dos trabalhos durante o TC, além de dificuldades no uso de equipamentos tecnológicos. Apesar dessas contrariedades, o tempo comunidade permitiu uma “facilidade” na realização dos trabalhos (M15), justificada devido à maior duração desse período quando comparado com o TE. Enquanto no Tempo Escola, os licenciandos ficam um mês tendo aulas todos os dias na universidade, com entregas de algumas atividades após esse período, o TC conta com uma duração aproximadamente quatro vezes maior (Antunes-Rocha & Martins, 2011). Nota-se, contudo, que a maior duração do TC nem sempre vem acompanhada por uma boa gestão do tempo (M15).

Além desses fatores, percebemos que o TC possibilita o contato dos licenciandos com espaços da Educação do Campo nas comunidades, como é o caso das Escolas Família Agrícola (EFA), citada no trecho M17. Geralmente, as EFAs são formadas a partir das demandas de associações de moradores rurais de uma região por uma educação voltada para o contexto campestre, sem necessidade de deslocamento ou mudança para a cidade (Araujo & Silva, 2023). Assim, essas escolas prezam não só pelo desenvolvimento educacional e cognitivo, mas também na permanência do sujeito no campo a partir de um ensino que considere sua realidade (Costa & Gregório, 2021). Logo, a visita a essa instituição de ensino oportunizou experiências formativas para os licenciandos, conforme observado pelo trecho M17. Conforme os trechos M18 e M19 a seguir, o TC também é um período voltado para a profissionalização docente a partir de estágios e do desenvolvimento de atividades relativas ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

M18 - Primeiro passo: procurar a escola e professor para começar o estágio. Após me apresentar para a escola e para professora, pude iniciar as observações. ... Primeiro, elaborar ... um plano de aula para uma intervenção na turma e, depois de finalizar o estágio, fazer um relatório de conclusão.

M19 – ... o PIBID é de grande importância em nossas vidas, pois nos proporciona experiências que jamais teríamos, mesmo em estágio. A interação com a escola, com os alunos, o desenvolvimento do projeto e todas as dificuldades enfrentadas nos faz crescer e nos faz aprender a lidar com as diferenças, com os imprevistos e, até mesmo, com as rejeições de planos que para mim seriam ótimos, mas para a escola seria inviável por motivos diversos. Aprender esse é o motivo. Aprender a aprender, a ensinar, a planejar, a colaborar, a observar, a analisar e muitas outras coisas.

O trecho M18 apresenta a organização dos momentos de um estágio em uma escola, representando as etapas de contato com a instituição, os encargos do estagiário e sua análise da experiência, culminando com a elaboração de um “relatório de conclusão”. Já M19 traz um resumo sobre a relevância do PIBID para o(a) licenciando(a) a partir de sua experiência. O PIBID pode ser entendido como uma parte da trajetória formativa do docente, na qual ele(a) entrará em contato com as instituições de ensino onde poderá atuar. Esse programa articula os cursos superiores, a escola e os sistemas de ensino a fim de permitir a proposição de práticas

educativas implicadas com a realidade e o contexto dos estudantes do ensino básico (Sant’Anna & Marques, 2015).

Evidencia-se, em ambos os relatos, a importância do “plano” ou planejamento pedagógico, que pode ser definido como o processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente pelo professor, selecionando os conteúdos e suas ferramentas e estratégias de ensino (Libâneo, 2021). Observa-se que, no trecho M19, o(a) licenciando(a) evidencia uma dificuldade desse processo: adaptá-lo à realidade e ao contexto de atuação. A partir da participação do(a) estudante no PIBID, essa dificuldade tornou-se objeto de análise e aprendizagem, conforme seu relato.

Considerações finais

A partir do metatexto apresentado neste trabalho, consideramos a ATD como um caminho metodológico potente na caracterização e discussão dos percursos dos licenciandos em seus diversos espaços formativos. Contudo, acreditamos que as vivências trazidas pelos trechos dos memoriais vão além das categorias propostas, visto a complexidade dos sujeitos e dos territórios educacionais, possibilitando diversos trabalhos futuros.

Quanto aos dados produzidos neste artigo, podemos concluir que a construção da identidade dos estudantes sofre influência de seu contato com o território campesino durante sua fase de escolarização, mas se consolida em sua formação superior. Durante os percursos dos licenciandos no ensino básico, há diversos movimentos de distanciamento geográfico do espaço do campo, assim como afastamentos simbólicos e discursivos.

No contexto do curso de licenciatura em Educação do Campo investigado por meio dos memoriais, a mística tomou tanto uma função pedagógica como de apresentação artística de resgate das lutas e demandas do povo campesino, enquanto a plenária mostrou-se para os estudantes como um momento deliberativo democrático. Além disso, o TE e o TC possibilitaram períodos de discussão teórica e integração com a prática, organizados pedagógica e metodologicamente a fim de favorecer as discussões considerando o contexto do Campo. Devido a essa organização, o contato entre os conhecimentos científicos e os saberes cotidianos ocorreu de forma harmônica, fazendo com que o(a) estudante tivesse uma “nova” apreensão da realidade, a partir da apresentação das teorias e definições da Ciência.

Apontamos a relevância do TE como uma oportunidade de reafirmar a identidade campesina a partir do contato dos licenciandos com os marcos normativos da Educação do

Campo. Ademais, este trabalho contribui para o entendimento dos processos das percepções dos estudantes no TC, onde a gestão do tempo pode ser um entrave ao desenvolvimento das atividades e o estágio e o PIBID uma oportunidade de profissionalização.

Além disso, ressaltamos a importância do memorial, tanto para os órgãos coordenadores do curso como para os estudantes, visto que ele fornece elementos que podem contribuir para a avaliação dos processos formativos ao longo do percurso formativo dos licenciandos. Os memoriais permitem aos professores uma atenção às demandas trazidas pelos estudantes, podendo encaminhá-las para outras instâncias acadêmicas. Por outro lado, a escrita do memorial é um momento de reflexão para os licenciandos. Apontamos, assim, que os principais resultados deste trabalho foram o entendimento do memorial como um recurso reflexivo e pedagógico de formação dos estudantes em licenciaturas do campo, ressaltando sua importância como documento de registro para estudos sobre os cursos, a verificação de que a identidade campesina no ensino básico dos licenciandos é enfraquecida a partir do distanciamento espacial, discursivo e simbólico do território, sendo retomada no percurso formativo universitário.

Referências

Antunes-Rocha, M. I., & Martins, M. F. A. (2011). Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto* (UFMG; UnB; UFBA e UFS) (pp. 213-228). Autêntica Editora.

Antunes-Rocha, M. I., & Martins, M. F. A. (2012). Tempo Escola e Tempo Comunidade: Territórios Educativos na Educação do Campo. In: Antunes-Rocha, M. I., Martins, M. F. A., & Martins, A. A. (Org.). *Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais* (pp. 21-33). Autêntica Editora.

Araujo, R. M. L., & Silva, L. T. (2023). A formação por alternância: uma proposta em movimento e em disputa. *Educação & Sociedade*, 44(e267799), 1-19. <https://doi.org/10.1590/ES.267799>.

Assunção, A. S. (2020). A prática da Educação do Campo e os paradigmas agrários na Geografia. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5(e6698), 1-29. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e6698>.

Belo, M. S. S. P., & Jesus, L. F. (2015). A construção da identidade pedagógica na Educação do Campo. *Olhar de professor*, 18(2), 221-235. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.18i2.0004>.

Bogo, A. (2012). Mística. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 473-477). Expressão Popular.

Britto, N. S. (2011). Formação de professores e professoras em Educação do Campo por área de conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática. In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto* (UFMG; UnB; UFBA e UFS) (pp. 165-178). Autêntica Editora.

Camacho, R. S. (2017). A Educação do Campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. *Educação & Sociedade*, 38(140), 649-670. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177792>.

Correia, D. M. N., & Batista, M. S. X. (2012). Alternância no Ensino Superior: o Campo e a Universidade como territórios de formação de Educadores do Campo. In: Antunes-Rocha, M. I., Martins, M. F. A., & Martins, A. A. (Org.). *Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais* (pp. 173-197). Autêntica Editora.

Costa, K., & Gregório, S. R. (2021). Relato de uma vivência na Escola Família Agrícola Nova Esperança no município de Taiobeiras/MG. *Trabalho & Educação*, 30(1), 131-144. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2021.25315>.

Cunha, M. C., Jesus, M. L. B., & Portela, R. L. (2017). A escrita de professoras nos memoriais de formação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 2(5), 483-500. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2017.v2.n5.p483-500>.

Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. (2010, 4 de novembro). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.

Felício, M. J. (2010). O território imaterial do campesinato. *Campo-Território: Revista de Geografia Agrária*, 5(9), 18-32. <https://doi.org/10.14393/RCT5911963>.

Fernandes, B. M. (2008). Sobre a tipologia de territórios. In Saquet, M. A., & Sposito, E. S. (Org.). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos* (pp. 197-215). Expressão Popular.

Fernandes, I. L. C. (2012). Educação do Campo: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. *Revista de Educação Popular*, 11(2), 58-69. <https://doi.org/10.14393/REP-2012-20299>.

French, S. (2009). *Ciência: conceitos-chave em Filosofia*. Artmed.

Galiazzi, M. C., & Sousa, R. S. (2022). *Análise Textual Discursiva: uma Ampliação de Horizontes*. Editora Unijuí.

Iza, D. F. V., Benites, L. C., Sanches Neto, L., Cyrino, M., Ananias, E. V., Amosti, R. P., & Souza Neto, S. (2014). Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 273-292. <https://doi.org/10.14244/19827199978>.

Libâneo, J. C. (2021). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Heccus Editora.

Lima, M. E. C. C., Paula, H. F., & Santos, M. B. L. (2015). Ciências da vida e da natureza no curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In Antunes-Rocha, M. I., & Martins, A. A. (Org.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores* (pp. 107-118). Autêntica Editora.

Martins, A., Daros, D., Rolo, M., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2015). Seminário sobre o Ensino de Ciências da Natureza nas Escolas do Campo. In Caldart, R.S., Stedile, M. E., & Daros, D. (Org.). *Caminhos para a transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo* (pp. 73-112). Expressão Popular.

Molina, M. C. (2017). Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *Educação & Sociedade*, 38(140), 587-609. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017181170>.

Moraes, R., & Galiuzzi, M. C. (2006). Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas fases. *Ciência & Educação*, 12(1), 117-128.

Moraes, R., & Galiuzzi, M. C. (2016). *Análise Textual Discursiva* (3ª ed.). Editora Unijuí.

Moraes, R. (2021). Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. In Galiuzzi, M. C., Ramos, M. G., Moraes, R. (Org.). *Aprendentes do Aprender: um exercício de Análise Textual Discursiva* (pp. 87-101). Editora Unijuí.

Rosa, M. C. (2023). *Sustentabilidade e escola: relações entre unidades de conservação e o ensino de Ciências e Biologia* (Tese de Doutorado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná.

Rossato, G., & Praxedes, W. (2015). *Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia*. Edições Loyola.

Sant'Anna, P. A., & Marques, L. O. C. (2015). Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. *Educação & Realidade*, 40(3), 725-744. <https://doi.org/10.1590/2175-623645795>.

Silva, A. R., & Marcelino, V. S. (2022). A análise Textual Discursiva enquanto um cenário viável para as pesquisas qualitativas na área da Educação. *Revista Intersaberes*, 12(40), 114-130. <https://doi.org/10.22169/revint.v17i40.2277>.

Taffarel, C. Z., Colavolpe, C. R., & Moradillo, E. F. (2011). Licenciatura em Educação do Campo: Integração das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica II, Estágio Curricular e Programa de Bolsa de Incentivo à Docência. In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)* (pp. 229-251). Autêntica Editora.

Teixeira, E. S., Bernartt, M. L., & Trindade, G. A. (2008). Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 34(2), 227-242. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>.

Vendramini, C. R. (2015). Qual o futuro das escolas no campo? *Educação em Revista*, 31(3), 49-69. <https://doi.org/10.1590/0102-4698126111>.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 13/02/2024
Aprovado em: 09/09/2025
Publicado em: 22/09/2025

Received on February 13th, 2024
Accepted on September 09th, 2025
Published on September, 22th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, M. C., & Silva, P. S. (2025). Territórios e Identidades: o percurso formativo dos licenciandos em Ciências da Vida e da Natureza na Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e18670.

ABNT

SILVA, M. C.; SILVA, P. S. Territórios e Identidades: o percurso formativo dos licenciandos em Ciências da Vida e da Natureza na Educação do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 10, e18670, 2025.