PERMANÊNCIA E ÊXITO ESTUDANTIL:

relatos de experiências na Educação Agrícola e do Campo



PERMANÊNCIA E ÊXITO ESTUDANTIL:

Relatos de experiência na Educação Agrícola e do Campo

Volume I

Organizadoras: Alcimara Andrade e Rosemeri Scalabrin

MARECHAL DEODORO DA FONSECA- AL
2026

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca do IF Sudeste MG - Campus Barbacena

P324p PAULA, Alcimara Auxiliadora Andrade de

Permanência e Êxito Estudantil: relatos de experiências na Educação Agrícola e do Campo / Alcimara Auxiliadora Andrade de Paula, Rosemeri Scalabrin. Barbacena – MG: Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais - Campus Barbacena, 2026. V.1.

140p.il. P&B e colors.

Vários Colaboradores ISBN 978-65-02-49607-7

1. Educação Agrícola e do Campo. 2. Permanência e Êxito Estudantil. 3. Pedagogia da Alternância. 4. Assistência Estudantil. 5. Institutos Federais. I. SCALABRIN, Rosemeri. II. Título.

CDD: 370

Bibliotecário-documentalista: Sandro Alex Batista - CRB6/2433

SUMÁRIO

1. **PREFÁCIO** …..... 06
2. A Residência estudantil como estratégia de permanência e êxito de estudantes indígenas no IFAM/Campus São Gabriel da Cachoeira …….....08
3. Entre saberes, territórios e tempos educativos: a pedagogia da alternância na EJA-EPT do IFSC Campus São Miguel do Oeste como elemento central para a permanência estudante ...17
4. Escrevendo Histórias, Garantindo Permanência: O Resgate do Patrimônio Cultural e da Memória Local como Estratégia de Integração e Êxito na Educação do Campo ……... 26
5. Fortalecimento das atividades das artesãs do curso EJA/EPT em agricultor familiar do Ifs/campus poço redondo …….……..... 38
6. A atuação do CAPNE para a permanência e êxito de estudantes do campo com necessidades específicas no IFAM 48
7. O autorreconhecimento à prática de ensino, pesquisa e extensão: contribuições para a permanência na licenciatura em educação do campo 68
8. A articulação ensino-pesquisa-extensão como elemento estratégico para a permanência e êxito estudantil: a experiência do projeto institucional Escola do Chocolate 72
9. A Curricularização da Extensão como estratégia de permanência estudantil: vivências na Licenciatura em Ciências Agrárias – IFMA/Campus São Luís Maracanã 83
10. O Estágio Supervisionado da Ledoc como Estratégia para Permanência e Êxito: um relato sobre a experiência no Quilombo, Icatu/MA 91
11. Estágio de férias como estratégia de permanência e êxito estudantil: relato sobre a desconstrução do espaço masculino na agronomia 102
12. A Monitoria como Estratégia de Permanência e Êxito Estudantil no Cursos de Ciências Agrárias: relato de experiência no IFMA /*Campus* Codó 110
13. Fortalecimento das aprendizagens básicas como estratégia de permanência e êxito de estudantes do campo no ensino médio integrado do IFAM/Campus Presidente Figueiredo ……. 118
14. EJAI: realidades e perspectivas no IFPA/Campus Castanhal como estratégia de permeância e êxito 130
15. Rota Verde: Ensinando Sustentabilidade através da alfabetização de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como estratégia de permanência estudantil 138

PREFÁCIO

Prefatizar esta obra que trata sobre a Permanência e Êxito Estudantil nos Campi Agrícolas dos Institutos Federais do Brasil e, também, naqueles que desenvolvem a Educação do Campo e que se articulam e se fortalecem por meio do Fórum Nacional de Educação do Campo (ForCampo) do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil (CONIF) formado por 41 instituições e 700 unidades (Campi), representa motivo de orgulho, devido a riqueza das ações desenvolvidas, as quais nos embebedam de realidades em processo de superação.

Orgulho também por representar o compromisso de servidores que acreditam não apenas no potencial dos Institutos Federais, mas também dos estudantes jovens e adultos do campo, das águas e das florestas deste imenso Brasil.

Os institutos Federais se tornaram, a partir de 2008, as instituições de ensino com maior capilaridade no interior dos estados e municípios deste país, com processos formativos que chegam aonde nenhuma outra instituição de ensino federal e estadual chegam, o que representa equidade e inclusão, o que se tornou possível com a profunda mudança na missão, calcada na formação humana para uma nação democrática e soberana, com segurança alimentar e nutricional, o que perpassa pelo fortalecimento da sustentabilidade do campo brasileiro, orientado pela autonomia dos territórios, pelo fortalecimento da agricultura familiar e pela soberania dos povos do campo, das águas e das florestas.

A temática Permanência e Êxito Estudantil reúne relatos de experiências compostas ações de cunho estrutural e pedagógico que promovem a inclusão socioeducacional de estudantes filhos e filhas da classe trabalhadora, em especial aqueles oriundos do campo, das águas e das florestas que se desafiam a superar a exclusão histórica do acesso à escola.

Do ponto de vista estrutural a Residência e o Restaurante estudantil representam o elemento central e estratégico da permanência dos estudantes oriundos dos territórios do campo, das águas e das florestas, mas também a possibilidade de êxito, por assegurar espaço de convivência, trocas, intercomunicações entre diferentes culturas, tempos e espaços formativo, saberes e práticas tradicionais, entretanto outras questões que têm assegurado o direito de permanecer, que também perpassa pelo acesso a auxílios, bolsas de pesquisas e de extensão, bem como envolvimento com os processos de ensino, articulados a pesquisa e extensão mergulhados em processos teórico-práticos significativos.

As estratégias pedagógicas aqui relatadas expressam ações que contribuem para a permanência dos estudantes, as quais vão desde o desenvolvimento da formação por alternância nos cursos desenvolvidos junto às populações do campo, processos formativos que resgatam as

memórias e histórias dos territórios, da cultura de produção artesanal, até a criação de espaços de atendimento a estudantes com necessidades distintas/especiais, perpassando por projetos que articulam ensino-pesquisa-extensão, curricularização da extensão, monitorias, estratégias específicas de estágios, e de atendimento aos jovens e adultos à escola com estratégias que realizam pesquisas e que articulam teoria e prática estimulando a aprendizagem significativa com vista a formação omnilateral.

Este volume 1, denominado Permanência e Êxito estudantil: relatos de experiência na Educação Agrícola e do Campo *contém as estratégias desenvolvidas em 14 campi para assegurar o direito de permanecer em um curso, a partir de ações que interferem na vida estudantil, e por vezes familiares. Isso* expressa metodologias adequadas ao público e ao seu contexto dos territórios onde estão inseridos e apresentando resultados que contribuem na melhoria dos processos produtivos dos sujeitos envolvidos.

Nesta perspectiva, ao enveredar para o relato de práticas desenvolvidas, destacando os porquês das ações, embasados em processos educativos e produtivos existentes nos territórios, os sujeitos envolvidos desafiaram docentes no desenvolvimento no diálogo, mediatizados pelos conhecimentos dos educandos, da realidade e das diferentes áreas.

Este Volume chama o/a leitor/a para uma profunda reflexão sobre a capacidade de educadores e educandos transformarem-se – nenhum será o mesmo depois destas experiências - para transformar a realidade concreta nos territórios onde se encontram inseridos.

Boa leitura.
Rosemeri Scalabrin
Coordenação do ForCampo 2025/2026

CAPÍTULO 1

RESIDÊNCIA ESTUDANTIL COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO IFAM CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

Rondon Tatsuta Yamane Baptista de Souza
Sarah Ragonha de Oliveira
Rafael Augusto Ferraz
Renato Valadares de Sousa Moreira
Instituto Federal do Amazonas/Campus São Gabriel da Cachoeira

1. INTRODUÇÃO

O presente relato tem como objetivo apresentar a experiência da residência estudantil do IFAM/Campus São Gabriel da Cachoeira como estratégia de permanência e êxito de estudantes indígenas, destacando sua relevância para a efetivação do direito à educação em territórios do campo, das águas e das florestas.

Este relato insere-se no Eixo Temático 2 - Permanência e Êxito estudantil na Educação Agrícola e do Campo, com ênfase na dimensão material e institucional da assistência estudantil.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no âmbito dos Institutos Federais, constitui uma política pública estratégica para a interiorização da educação pública, gratuita, socialmente referenciada e articulada ao desenvolvimento dos territórios através da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que fortaleceu o compromisso do Estado brasileiro com a democratização do acesso à educação e com a promoção da inclusão social, especialmente em regiões historicamente afastadas dos grandes centros urbanos. Contudo, no contexto amazônico, o acesso formal à vaga escolar não assegura, por si só, a permanência e o êxito estudantil.

As especificidades geográficas, sociais, econômicas e culturais da região impõem desafios que precisam ser considerados no planejamento das políticas educacionais.

Em muitos territórios, estudantes percorrem longas distâncias por rios, estradas e ramais, enfrentando altos custos de deslocamento, limitações de transporte, ausência de moradia na sede dos municípios e dificuldades de comunicação.

Assim, para estudantes do campo, das águas e das florestas, a permanência na escola depende de políticas institucionais capazes de enfrentar desigualdades concretas.

Embora a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho e no artigo 206 assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, essa garantia na lei não tem se materializado no campo amazônico, pois essa previsão constitucional assegura o direito, porém na realidade o poder público local nem sempre há escolas nos diferentes territórios (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, entre outros) e quando há escolas elas têm apresentado dificuldades no desenvolvimento de políticas de permanência estudantil, especialmente em territórios marcados por grandes distâncias e desigualdades de acesso.

No campo da assistência estudantil, o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), estabeleceu ações voltadas à ampliação das condições de permanência, incluindo moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte e apoio pedagógico; a Lei nº 14.914/2024, por sua vez, instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil; e no âmbito da Rede Federal, esse debate assume especial relevância pela presença de estudantes da educação básica, técnica e tecnológica em contextos de vulnerabilidade social e territorial.

Em São Gabriel da Cachoeira, município localizado no noroeste do estado do Amazonas, a 855 km de Manaus, a discussão sobre permanência estudantil assume contornos singulares. O território é marcado por expressiva diversidade indígena, cultural e linguística, sendo habitado por diferentes povos, entre eles Baniwa, Tukano, Yanomami, Tariano, Dessana e Baré. Muitas comunidades estão distribuídas ao longo dos rios Negro, Uaupés, Içana e seus afluentes, em áreas de difícil acesso, o que torna o deslocamento até a sede municipal uma barreira significativa para a continuidade dos estudos, coforme pode ser observado na figrura 1, a seguir:

Figura 1. Ilustração de distâncias entre algumas comunidades e a sede do município de São Gabriel da Cachoeira, AM.



Fonte. IFAM/Campus São Gabriel da Cachoeira, AM.

As distâncias entre comunidades e a sede do município. Em determinadas localidades, o deslocamento é mais bem compreendido em tempo de viagem do que em quilômetros: trajetos realizados em embarcações com motores do tipo rabeta podem demandar vários dias, chegando, em alguns casos relatados, a aproximadamente 20 dias, em razão da distância e das condições de navegação, inclusive da presença de cachoeiras.

Nesse cenário, a residência estudantil do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira historicamente desempenhou papel essencial na garantia de condições materiais de permanência para estudantes indígenas oriundos de comunidades distantes. Ou seja, a moradia estudantil, no contexto amazônico, não deve ser compreendida apenas como benefício assistencial, mas como estratégia institucional de inclusão, permanência e êxito educacional.

2. METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como relato de experiência, construído a partir da observação institucional, da vivência administrativa e pedagógica e do acompanhamento histórico das ações de assistência estudantil relacionadas à residência estudantil do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira.

Para organizar a experiência em sequência cronológica, foram considerados três momentos principais: o período de funcionamento do regime de internato pleno, quando o campus atendeu aproximadamente 60 estudantes residentes; o encerramento das vagas, em 2020, em razão da insuficiência de recursos para manutenção da estrutura; e as discussões realizadas em 2026, no âmbito do Forcampo, sobre a revisão dos valores destinados ao internato pleno e a possibilidade de retomada da política.

Os sujeitos considerados no relato são, principalmente, estudantes indígenas oriundos de comunidades rurais, ribeirinhas e de difícil acesso do Alto Rio Negro, matriculados nos cursos ofertados pelo campus. A análise contemplou a composição do público atendido, as condições de deslocamento e permanência, os desafios logísticos e financeiros associados à residência, os impactos decorrentes da descontinuidade das vagas e as perspectivas institucionais de retomada.

A experiência está vinculada ao Instituto Federal do Amazonas, por meio do Campus São Gabriel da Cachoeira, e sua análise também considera os debates institucionais realizados no âmbito do Forcampo. Como suporte à reflexão, foram utilizados documentos legais e normativos citados no relato, além de referenciais relacionados à Educação do Campo, à formação omnilateral, à permanência estudantil e à educação intercultural.

Por se tratar de relato de experiência, os estudantes não foram identificados individualmente. As informações são apresentadas de forma agregada e institucional, preservando a identidade dos sujeitos envolvidos e respeitando os princípios éticos aplicáveis à divulgação de experiências educacionais.

3. DISCUSSÕES

A residência estudantil do Instituto Federal do Amazonas - IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira constituiu, durante vários anos, uma das principais estratégias institucionais para garantir a permanência de estudantes indígenas provenientes de comunidades distantes da sede municipal.

O Campus atende aproximadamente 60 estudantes em regime de internato pleno, contemplando jovens de diferentes povos, entre eles Baniwa, Tukano, Yanomami, Tariano e Baré. Esse dado evidencia que, naquele contexto, a moradia estudantil não atuava apenas como apoio complementar, mas como condição concreta para a continuidade da trajetória escolar de parte do público atendido.

Para muitos desses estudantes, a permanência no campus dependia diretamente da existência de alojamento, alimentação e acompanhamento institucional. As comunidades de origem localizam-se, muitas vezes, a grandes distâncias da sede do município, demandando deslocamentos fluviais demorados, custosos e sujeitos às condições climáticas e ao regime dos rios. Nessas circunstâncias, o deslocamento diário é inviável e o retorno frequente às comunidades durante o período letivo também pode ser limitado. A igualdade de condições para acesso e permanência na escola, assegurada constitucionalmente, exige, portanto, respostas institucionais diferenciadas quando as condições territoriais produzem desigualdades concretas (Brasil, 1988).

A experiência evidencia que, em territórios amazônicos, a residência estudantil não se limita à oferta de um espaço físico para dormir. Ela representa uma política educacional que envolve moradia, alimentação, cuidado, convivência, acompanhamento, mediação cultural e suporte à aprendizagem. Essa compreensão aproxima-se da própria concepção de Educação do Campo, que considera os sujeitos, seus territórios, suas formas de vida, trabalho e cultura como dimensões constitutivas do processo educativo, e não como aspectos periféricos à escolarização (Caldart, 2012).

A dimensão material e institucional da permanência, destacada no Eixo Temático 2 do Forcampo, manifesta-se de forma concreta nessa experiência.

O alojamento estudantil possibilita condições para frequentar as aulas, desenvolver atividades práticas, participar de projetos de pesquisa e extensão e acessar bibliotecas, laboratórios e espaços de convivência. A Política Nacional de Assistência Estudantil reforça a compreensão de que condições materiais de permanência integram o conjunto de ações necessárias para reduzir desigualdades no percurso educacional (Brasil, 2024). Assim, no caso de São Gabriel da Cachoeira, a residência deve ser compreendida como parte de uma política institucional de garantia do direito à educação.

A assistência estudantil, nesse sentido, pode ser compreendida como política de equidade e de justiça social. Para estudantes indígenas do Alto Rio Negro, o internato pleno responde a uma desigualdade territorial objetiva: enquanto estudantes residentes na sede municipal podem acessar diariamente a instituição, jovens oriundos de comunidades remotas enfrentam deslocamentos que podem durar dias. Oferecer condições diferenciadas a esses estudantes não significa privilegiá-los, mas reconhecer que a igualdade de oportunidades requer medidas capazes de enfrentar desigualdades de partida.

Além da dimensão material, a experiência revela uma dimensão pedagógica e simbólica. A convivência entre estudantes de diferentes povos indígenas no espaço da

residência favorece intercâmbios culturais, circulação de saberes, fortalecimento identitário e reconhecimento da diversidade.

Na perspectiva da Educação do Campo, a escola precisa estabelecer diálogo com os sujeitos concretos e seus territórios, valorizando conhecimentos, identidades e práticas sociais construídas historicamente (Caldart, 2012). Desse modo, a residência pode constituir também um espaço educativo e intercultural, e não apenas uma estrutura de alojamento.

Essa dimensão dialoga ainda com a defesa de uma formação humana ampla. Frigotto (2010) problematiza concepções de educação reduzidas à preparação imediata para o mercado de trabalho e sustenta uma formação articulada às múltiplas dimensões da vida humana. No contexto da Rede Federal, Pacheco (2011) também situa os Institutos Federais como instituições comprometidas com inclusão social, cidadania e desenvolvimento dos territórios. Sob essa perspectiva, a permanência estudantil deve ser analisada não apenas pelo número de matrículas ou de aprovações, mas pela possibilidade de o estudante participar plenamente da vida acadêmica e construir uma trajetória formativa significativa.

No caso de São Gabriel da Cachoeira, o êxito estudantil envolve a possibilidade de o estudante manter vínculos com sua identidade, sua comunidade e seu território, ao mesmo tempo em que acessa conhecimentos científicos e tecnológicos que podem contribuir para projetos de vida individuais e coletivos. Essa compreensão aproxima o relato da dimensão de êxito e emancipação proposta pelo Forcampo, pois desloca o foco da mera aprovação escolar para os efeitos sociais, culturais e profissionais que a formação pode produzir nos sujeitos e em suas comunidades.

A residência estudantil também amplia as possibilidades de participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, monitorias, atividades culturais, esportivas e eventos institucionais. Essas vivências favorecem o pertencimento institucional e ampliam as oportunidades formativas para além da sala de aula. Tal perspectiva é coerente com as finalidades atribuídas aos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008, especialmente quanto à articulação entre educação profissional, desenvolvimento regional e compromisso social (Brasil, 2008).

Entretanto, a manutenção de uma residência estudantil em território amazônico apresenta custos elevados. Alimentação, transporte, manutenção predial, aquisição de materiais, acompanhamento dos estudantes e logística de abastecimento exigem financiamento compatível com a realidade local. A insuficiência do valor per capita destinado ao internato pleno compromete a sustentabilidade da política, resultando no fechamento das vagas anteriormente ofertadas. Esse aspecto demonstra que uma política nacional de

permanência pode perder efetividade quando os mecanismos de financiamento não incorporam diferenças territoriais significativas.

O encerramento das vagas em 2020 não representou apenas uma redução administrativa, mas uma ruptura em uma estratégia institucional de permanência. Segundo o acompanhamento institucional que fundamenta este relato, após o fechamento da residência deixaram de ser registradas novas matrículas de estudantes Yanomami no campus. Embora esse dado deva ser interpretado no contexto específico da experiência, ele sinaliza a relação entre a existência da residência e as possibilidades reais de acesso e permanência de estudantes pertencentes a povos localizados em territórios mais distantes.

Os custos com alimentação, pessoal terceirizado e demais despesas vinculadas à moradia estudantil ultrapassaram a capacidade de manutenção da política pelo campus. Iniciativas voltadas ao reconhecimento das especificidades do chamado Custo Amazônico podem contribuir para reduzir discrepâncias regionais. O caso analisado mostra, contudo, que não basta reconhecer formalmente as diferenças territoriais: é necessário traduzi-las em mecanismos de financiamento capazes de sustentar políticas de permanência nos campi de fronteira e do interior do Amazonas.

A partir das discussões realizadas no âmbito do Forcampo, foi apontada a necessidade de revisão dos valores destinados ao internato pleno, considerando as especificidades das unidades agrícolas, dos campi do campo e das instituições localizadas em territórios de difícil acesso. A previsão de elevação do recurso de aproximadamente R$5.900,00 para R$14.000,00 por estudante representa, no contexto relatado, uma possibilidade concreta de retomada da residência estudantil e de recomposição das condições de permanência.

Essa revisão é relevante porque reconhece que os custos da permanência estudantil não são homogêneos no território nacional. Na Amazônia, preço dos alimentos, transporte fluvial, logística de abastecimento, manutenção das estruturas e grandes distâncias podem elevar significativamente os gastos institucionais. A experiência mostra que políticas desenhadas a partir de parâmetros uniformes tendem a produzir resultados desiguais quando aplicadas a territórios com condições logísticas e socioeconômicas profundamente distintas.

A experiência do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira contribui, assim, para o debate sobre a missão de inclusão social e educacional dos Institutos Federais. A Lei nº 11.892/2008 atribui à Rede Federal compromisso com o desenvolvimento socioeconômico local e regional, enquanto Pacheco (2011) enfatiza o caráter social e territorial dessas instituições.

Nesse sentido, garantir condições de permanência para estudantes indígenas de comunidades remotas não constitui ação periférica à missão institucional; trata-se de uma das formas pelas quais a presença do Instituto Federal pode efetivamente alcançar populações historicamente afastadas das oportunidades educacionais.

Além disso, o caso evidencia a importância da atuação coletiva dos fóruns institucionais, como o Forcampo, na defesa de financiamento adequado e na formulação de políticas sensíveis às realidades territoriais. Porém, a permanência estudantil não pode depender exclusivamente da capacidade financeira ou administrativa isolada de cada Campus. Ela exige planejamento, orçamento compatível, reconhecimento das especificidades regionais e mecanismos de acompanhamento capazes de avaliar os efeitos das políticas sobre acesso, permanência e êxito.

Dessa forma, a residência estudantil do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira constitui uma experiência significativa para refletir sobre permanência e êxito na Educação Agrícola e do Campo.

O principal aprendizado decorrente dessa experiência é que, em territórios amazônicos, assegurar uma vaga não é suficiente para garantir o direito à educação. É necessário criar condições materiais, pedagógicas e institucionais para que o estudante consiga permanecer, participar da vida acadêmica e concluir sua formação. A eventual retomada da residência representa, portanto, não apenas a reabertura de vagas, mas a reafirmação do compromisso dos Institutos Federais com estudantes indígenas, com a educação pública e com os territórios do campo, das águas e das florestas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada demonstra que a residência estudantil do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira constitui uma política essencial para a permanência e o êxito de estudantes indígenas da Educação Agrícola e do Campo. Em um território marcado por grandes distâncias, diversidade étnica, deslocamentos fluviais e desigualdades socioeconômicas, a moradia estudantil representa condição concreta para a efetivação do direito à educação.

O atendimento histórico de aproximadamente 60 estudantes em regime de internato pleno, contemplando povos como Baniwa, Tukano, Yanomami, Tariano e Baré, evidencia a relevância social da política. A residência possibilitou não apenas a frequência às aulas, mas

também a participação em atividades formativas, o fortalecimento de vínculos institucionais e a convivência intercultural.

O fechamento das vagas, motivado pela insuficiência dos recursos disponíveis, evidencia a fragilidade das políticas de permanência quando não há financiamento adequado às especificidades territoriais. No contexto amazônico, valores padronizados podem ser insuficientes para manter estruturas essenciais, especialmente em municípios de difícil acesso.

A perspectiva de recomposição do valor per capita destinado ao internato pleno, discutida no âmbito do Forcampo, representa um avanço e sinaliza a possibilidade de retomada das vagas. Essa medida pode contribuir para reconstruir uma política de permanência mais justa, territorializada e coerente com a missão dos Institutos Federais.

Como principal lição aprendida, destaca-se que a permanência estudantil precisa ser tratada como parte central da política educacional, e não como ação complementar. A experiência também evidencia que ações de assistência precisam articular condições materiais, acompanhamento institucional, respeito à diversidade sociocultural e planejamento pedagógico.

Recomenda-se, portanto, a retomada e o fortalecimento da residência estudantil no campus, com financiamento adequado, equipe de acompanhamento multiprofissional, planejamento pedagógico integrado e avaliação contínua dos impactos da política sobre a permanência e o êxito dos estudantes indígenas.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

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. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 jul. 2024.

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.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. P**lano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Amazonas.** Manaus: IFAM, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011.

CAPÍTULO 2

ENTRE SABERES, TERRITÓRIOS E TEMPOS EDUCATIVOS: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EJA-EPT DO IFSC CAMPUS SÃO MIGUEL DO OESTE COMO ELEMENTO CENTRAL PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Maria Helena Romani Mosquen
Diego Nones Bissigo
Instituto Federal de Santa Catarina/Campus São Miguel do Oeste

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste relato é compartilhar a experiência da Pedagogia da Alternância na EJA-EPT do IFSC/Câmpus São Miguel do Oeste, destacando suas a compreensão da realidade pelos sujeitos em seus territórios, o que tem contribuído para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, que perpassa pela articulação entre conhecimentos populares, científicos, técnicos e tecnológicos

A experiência tem como elemento central a Pedagogia da Alternância, organizada a partir da articulação entre Tempo Escola e Tempo Social, buscando aproximar os conhecimentos sistematizados pela instituição das experiências concretas vivenciadas pelos estudantes em seus territórios.

A Pedagogia da Alternância constitui uma proposta educativa historicamente relacionada à educação dos sujeitos do campo e caracteriza-se pela articulação entre diferentes tempos, espaços, sujeitos e conhecimentos.

No Brasil, sua trajetória está relacionada às experiências das Escolas Famílias Agrícolas e dos Centros Familiares de Formação em Alternância. Nosella (2012) destaca que essa proposta se constituiu como uma forma de organização do processo educativo vinculada às necessidades e à realidade dos sujeitos do campo.

No contexto brasileiro, a legislação também reconhece a possibilidade de utilização da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo, associando-a à adequação dos conteúdos, metodologias e organização escolar às características da vida campesina e às condições de trabalho e produção.

Neste contexto, a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica constitui uma dimensão estratégica para a garantia do direito à educação dos

sujeitos que, por diferentes razões sociais, econômicas, territoriais e culturais, não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade considerada regular, assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao estabelecer que a EJA deve considerar as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho, além de prever ações que favoreçam o acesso e a permanência do trabalhador na escola.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, esse desafio assume características particulares, especialmente quando envolve estudantes trabalhadores, sujeitos dos territórios campesinos, assentamentos da reforma agrária, comunidades periféricas e contextos migratórios.

Esses sujeitos chegam à instituição trazendo diferentes trajetórias escolares, profissionais, familiares e culturais, constituindo um público que demanda práticas pedagógicas capazes de reconhecer seus saberes, experiências e diferentes tempos de vida.

É nesse contexto que se insere a experiência do Curso de Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio com Qualificação Profissional em Desenvolvimento e Gestão Agrofamiliar, do Instituto Federal de Santa Catarina Câmpus São Miguel do Oeste.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como relato de experiência de abordagem qualitativa, descritiva e analítica, elaborado a partir da experiência desenvolvida no âmbito da EJA-EPT do IFS/Câmpus São Miguel do Oeste, particularmente no Curso de Ensino Médio com Qualificação Profissional em Desenvolvimento e Gestão Agrofamiliar que contribuiu com a permanência e êxito estudantil.

A experiência envolve estudantes jovens, adultos e trabalhadores provenientes de diferentes realidades territoriais, incluindo comunidades campesinas, assentamentos da reforma agrária, comunidades periféricas e contextos migratórios, em que o percurso e o processo formativo consideram as trajetórias escolares e profissionais dos sujeitos, seus saberes, experiências, condições de trabalho, vínculos familiares e pertencimentos territoriais, tendo contribuído para a permanência no curso.

A organização da experiência ocorreu a partir da articulação entre Tempo Escola (TE) e Tempo Social (TS) em que o Tempo Escola corresponde ao período desenvolvido no espaço institucional, envolvendo aulas teóricas e práticas, interação com os docentes e apropriação dos conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos e o Tempo Social, por sua vez, corresponde ao período de formação desenvolvido no meio sociocultural do estudante, envolvendo família, comunidade, território e local de trabalho.

No curso relatado, a organização da carga horária contempla dois dias destinados ao Tempo Escola e um dia ao Tempo Social, correspondendo, respectivamente, a aproximadamente 66,6% e 33,3% da organização semanal. O Tempo Social é planejado coletivamente pelos docentes, registrado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e nos planos de ensino, possibilitando que as atividades formativas dialoguem com as experiências concretas dos estudantes, contribuindo no êxito estudantil.

Um dos instrumentos utilizados nessa organização é o Caderno da Realidade, no qual os estudantes registram observações, experiências, informações relacionadas à família, ao trabalho e ao território, bem como reflexões produzidas a partir das vivências realizadas no Tempo Social.

Posteriormente, esses registros são retomados no Tempo Escola, possibilitando o diálogo entre os conhecimentos produzidos na realidade e os conhecimentos científicos trabalhados no espaço institucional.

A experiência também envolve ações de aproximação com os territórios e de busca ativa, com o propósito de identificar sujeitos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas e ampliar as possibilidades de acesso à educação.

Essas ações tornam possível conhecer as características do público, suas necessidades e os fatores que podem favorecer ou dificultar a permanência na instituição.

Os procedimentos utilizados para a construção deste relato compreenderam registros das práticas pedagógicas, observações do processo formativo, levantamento do perfil dos estudantes, relatos dos sujeitos envolvidos e análise das experiências desenvolvidas no curso.

A interpretação dos dados foi realizada de maneira descritiva e analítica, buscando compreender as contribuições e os limites da Pedagogia da Alternância para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes.

3. DISCUSSÕES

A experiência desenvolvida no IFSC/Câmpus São Miguel do Oeste evidencia que pensar o acesso à EJA-EPT não significa apenas ampliar a possibilidade formal de matrícula. É necessário considerar as condições concretas de vida dos estudantes, especialmente quando se trata de trabalhadores que precisam conciliar estudo, trabalho, família e deslocamentos territoriais.

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância apresenta-se como uma possibilidade de organização curricular que busca responder a essa realidade por articular os diferentes tempos e espaços formativos, permitindo que a formação não fique restrita ao espaço físico da

instituição, mas que dialogue com o território, com o trabalho, com a família e com as experiências dos estudantes.

Essa perspectiva aproxima-se da própria concepção legal da EJA, que determina que as oportunidades educacionais considerem as características do estudante, seus interesses e suas condições de vida e trabalho, bem como que sejam desenvolvidas ações capazes de estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola.

No caso da experiência analisada, a organização do Tempo Escola e do Tempo Social constitui uma dimensão epistemológica e curricular importante. O território deixa de ser compreendido apenas como espaço geográfico e passa a ser considerado também como espaço de produção de conhecimentos, relações sociais, trabalho, cultura e experiências.

O Caderno da Realidade assume, nesse processo, papel pedagógico relevante. Ao registrar situações vivenciadas no território, os estudantes têm a possibilidade de observar, problematizar e refletir sobre sua própria realidade.

O conhecimento produzido a partir dessas experiências pode ser retomado no espaço escolar, estabelecendo relações com os conhecimentos científicos e tecnológicos trabalhados pelos docentes.

Dessa forma, a experiência aproxima-se da compreensão de Gimonet (2007) de que a alternância não pode ser reduzida à simples distribuição dos estudantes entre escola e comunidade. Ela pressupõe uma organização pedagógica capaz de estabelecer relações entre os diferentes tempos e espaços formativos. Estudos sobre a temática também apontam que a Pedagogia da Alternância possui potencial na articulação da formação, trabalho, território e realidade social, embora apresente desafios e limites em sua implementação.

Um dos aspectos observados na experiência é a necessidade de desenvolver estratégias que aproximem o IFSC dos sujeitos que historicamente não tiveram acesso à escolarização. As ações de busca ativa constituem uma dessas estratégias. Ao estabelecer contato com os territórios e conhecer as condições concretas dos sujeitos, a instituição amplia a possibilidade de identificar pessoas que desejam retomar seus estudos, mas que encontram obstáculos relacionados ao trabalho, à distância, às responsabilidades familiares, às experiências anteriores de exclusão escolar ou às condições econômicas.

Os relatos dos estudantes evidenciam essa realidade. Um dos depoimentos registrados na experiência demonstra que o ingresso na EJA-EPT representa a possibilidade de retomar uma trajetória escolar interrompida:

> Terminar os estudos, sem estudo não somos nada. No IFSC vou ter a chance de aprender, conviver com novos saberes e culturas. Saber plantar, colher não é o mesmo que na cidade. Moro no assentamento, não consegui terminar

> os estudos. [...] Eu venho para ter conhecimento. É longe, vamos enfrentar a dificuldade para vir. Estudar é um novo tempo na minha vida. (Estudante A. Entrevista realizada em 2026).

O relato evidencia que o acesso não se limita à entrada física na instituição. Para esse estudante, ingressar no IFSC representa a retomada de um projeto de vida e a possibilidade de estabelecer contato com novos conhecimentos e culturas.

3.1 Permanência: considerar o trabalhador estudante

A permanência constitui outro desafio central da EJA-EPT. O trabalhador estudante possui uma organização de vida distinta daquela de estudantes que se dedicam exclusivamente aos estudos. Trabalho, família, deslocamento, responsabilidades domésticas e condições econômicas interferem diretamente na possibilidade de frequentar a instituição. Nesse sentido, a flexibilidade proporcionada pela organização dos tempos educativos constitui uma estratégia importante.

A possibilidade de desenvolver parte da formação no território e relacionar os conteúdos escolares às experiências concretas dos estudantes contribui para diminuir a distância entre a instituição e a realidade vivenciada fora dela.

A permanência também está relacionada ao reconhecimento do estudante como sujeito de conhecimentos. Quando suas experiências são consideradas parte do processo educativo, a relação com a escola pode adquirir novos sentidos. Nos relatos analisados, os estudantes demonstram que o retorno à escolarização está relacionado tanto à busca por melhores condições profissionais quanto à realização de projetos pessoais interrompidos.

O trabalho precoce, as responsabilidades familiares, as dificuldades de acesso à escola e as condições sociais aparecem como elementos que marcaram trajetórias anteriores. Assim, a permanência não pode ser compreendida exclusivamente como responsabilidade individual do estudante. Ela demanda ações institucionais, pedagógicas e curriculares capazes de criar condições para que o sujeito permaneça e encontre sentido em sua formação.

3.2 Êxito: formação para além da certificação

Na experiência relatada, o êxito também precisa ser compreendido para além da conclusão formal do curso. Envolve a apropriação dos conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos, a ampliação da autonomia, a capacidade de compreender criticamente a realidade e a possibilidade de estabelecer relações entre conhecimento escolar, trabalho, território e projeto de vida. Essa concepção aproxima-se da perspectiva da formação humana integral, na qual a educação não se restringe à preparação para o mercado de trabalho, mas

busca contribuir para o desenvolvimento das múltiplas dimensões dos sujeitos.

A articulação entre EJA e Educação Profissional apresenta, portanto, potencial para ampliar os sentidos da formação. A própria LDB prevê a articulação preferencial da EJA com a educação profissional. No contexto da EJA-EPT do IFSC, a formação profissional integrada aos conhecimentos gerais e às experiências dos estudantes possibilita trabalhar questões relacionadas à produção, ao território, à cultura, ao trabalho e às relações sociais de maneira contextualizada.

A experiência também evidencia que a dimensão curricular é fundamental para garantir que a Pedagogia da Alternância não se transforme apenas em uma mudança na distribuição dos dias ou dos espaços de aula. A alternância pressupõe uma intencionalidade pedagógica. O Tempo Social precisa estar articulado ao currículo, ao planejamento docente e aos objetivos formativos do curso. Nesse processo, o território passa a constituir-se como espaço educativo e como referência para a problematização dos conhecimentos.

O Caderno da Realidade contribui para essa articulação ao possibilitar que as experiências vivenciadas pelos estudantes sejam registradas, sistematizadas e posteriormente problematizadas no espaço escolar. Essa perspectiva favorece uma relação mais próxima entre práxis, sem reduzir o conhecimento científico aos saberes cotidianos, mas possibilitando que diferentes formas de conhecimento entrem em diálogo.

Estudos sobre a Pedagogia da Alternância destacam justamente seu potencial de articulação entre os tempos e espaços formativos, ressaltando que sua efetivação exige dispositivos pedagógicos e curriculares que garantam a integração entre escola, família, comunidade e território.

Entre os desafios e as limitações da experiência detectou-se que **a**pesar das potencialidades observadas, a Pedagogia da Alternância na EJA-EPT apresenta desafios. Entre eles estão a necessidade de planejamento coletivo entre os docentes, a articulação interdisciplinar, o acompanhamento das atividades realizadas no Tempo Social, a organização dos registros pedagógicos e a construção de estratégias que possibilitem acompanhar diferentes ritmos e trajetórias de aprendizagem.

Outro desafio está relacionado às condições concretas de deslocamento dos estudantes. Para alguns sujeitos, a distância entre suas comunidades e o IFSC constitui uma dificuldade objetiva para a frequência. O próprio relato dos estudantes demonstra que o deslocamento pode representar um esforço significativo. Também se constitui como desafio garantir que a alternância seja efetivamente integrada ao currículo, evitando que o Tempo Social seja compreendido como período complementar ou secundário. Para que a proposta

alcance sua finalidade formativa, os diferentes tempos precisam estar articulados por objetivos pedagógicos comuns.

Esses desafios não diminuem a importância da experiência; ao contrário, evidenciam que a construção de práticas educativas inclusivas é um processo permanente de avaliação, reflexão e aperfeiçoamento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da Pedagogia da Alternância na EJA-EPT do IFSC Câmpus São Miguel do Oeste evidencia a importância de pensar a permanência e o êxito estudantil a partir das condições concretas de vida dos sujeitos. A articulação entre Tempo Escola e Tempo Social constitui uma possibilidade de organização curricular que reconhece os diferentes tempos e espaços de formação dos estudantes, especialmente daqueles que conciliam trabalho, família, território e estudo que contribuem significativamente para a permanência estudantil nos cursos, consequentemente com o êxito..

Além disso, demonstra que a ampliação do acesso não pode ser dissociada de estratégias de permanência. As ações de busca ativa, o reconhecimento dos territórios, a valorização dos saberes dos estudantes, a flexibilidade dos tempos educativos e o acompanhamento pedagógico constituem elementos importantes para aproximar a instituição daqueles que historicamente tiveram suas trajetórias escolares interrompidas.

Entre os avanços identificados, destaca-se a possibilidade de estabelecer maior diálogo entre os conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos e as experiências dos estudantes. O Caderno da Realidade e o Tempo Social favorecem essa aproximação ao possibilitar que o território seja incorporado ao processo pedagógico.

Também se evidencia que o êxito não deve ser compreendido somente pela conclusão do curso ou pela certificação. Na perspectiva da formação humana integral, envolve a apropriação crítica do conhecimento, o fortalecimento da autonomia, a valorização dos saberes e a possibilidade de construir novos projetos de vida. Entretanto, permanecem desafios relacionados ao deslocamento dos estudantes, ao planejamento coletivo, à articulação interdisciplinar, ao acompanhamento do Tempo Social e à consolidação de uma cultura institucional que compreenda efetivamente a alternância como princípio pedagógico e curricular.

Como recomendação, destaca-se a necessidade de fortalecer permanentemente as ações de busca ativa, o acompanhamento dos estudantes, a formação dos docentes para o trabalho com a alternância, o planejamento integrado entre os diferentes componentes

curriculares e a sistematização das experiências desenvolvidas nos territórios.

A experiência desenvolvida no IFSC demonstra que o compromisso com a inclusão social e educacional demanda ações que considerem os sujeitos concretos que chegam à instituição. Para trabalhadores estudantes, camponeses, assentados, moradores de territórios periféricos e sujeitos migrantes, o acesso à instituição precisa estar acompanhado de condições pedagógicas e institucionais de permanência e êxito.

Nesse sentido, a experiência da Pedagogia da Alternância contribui para aproximar o IFSC dos territórios e reconhecer que a diversidade dos estudantes não constitui um obstáculo à formação, mas uma possibilidade de ampliar os processos de produção de conhecimento.

A experiência, portanto, reafirma a importância de uma instituição pública de educação profissional comprometida não apenas com a oferta de vagas, mas com a construção de condições concretas para que diferentes sujeitos possam acessar, permanecer, aprender e concluir sua formação.

Conclui-se que a experiência da Pedagogia da Alternância na EJA-EPT constitui uma importante estratégia de aproximação entre instituição, estudantes e territórios. Ao reconhecer os sujeitos em suas diferentes dimensões, trajetórias e experiências, contribui para fortalecer o compromisso do IFSC com uma educação pública, inclusiva, socialmente referenciada e comprometida com o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 out. 2026.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

NOSELLA, Paolo. **Educação do campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-39, 2008.

SOARES, Sebastião Silva; GUIMARÃES, Selva. Educação do campo e a Pedagogia da Alternância: limites, desafios e possibilidades na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 2019.

CAPÍTULO 3

ESCREVENDO HISTÓRIAS, GARANTINDO PERMANÊNCIA: O RESGATE DO PATRIMÔNIO CULTURAL E DA MEMÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO E ÊXITO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Alcimara Auxiliadora Andrade de Paula
Alexsandro José de Sá
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais/Campus Barbacena

1. INTRODUÇÃO

Este relato tem como objetivo demonstrar como as ações pedagógicas e integradoras do projeto de ensino e extensão *Memória Viva: Arquivo e Saberes da Comunidade do Campo* contribuíram para a permanência e o êxito estudantil dos discentes do Ensino Técnico Integrado do Campus Barbacena (Forcampo, 2026).

Nele, busca-se evidenciar como o resgate do patrimônio cultural, da historiografia regional e da memória oral atuou na prevenção da evasão escolar, promovendo o sentimento de pertença e convertendo a valorização das identidades camponesas em um vetor de sucesso acadêmico e humano (Arroyo, 1999; Caldart 2002).

Analisando a dinâmica de exclusão, Arroyo (1999) adverte que o êxito educativo dos povos do campo está intrinsecamente ligado ao reconhecimento de suas identidades coletivas e de suas trajetórias sociais; quando a escola nega ou silencia a cultura do educando, ela anula sua subjetividade e enfraquece seus vínculos institucionais.

Para contrapor essa lógica, faz-se urgente a implementação de práticas pedagógicas integradoras que validem a memória e a cultura de origem desses sujeitos (Molina; Rocha, 2014).

Entretanto, a discussão acerca da democratização da educação pública no Brasil perpassa, obrigatoriamente, pela superação das barreiras que historicamente apartaram as populações rurais dos centros de produção de conhecimento científico. Durante décadas, as políticas educacionais destinadas ao meio rural foram marcadas por um caráter compensatório, subordinado e homogeneizador, que buscava transpor de forma acrítica os modelos pedagógicos urbanos para o ecossistema do campo (Caldart, 2002; Molina, 2010).

Esse processo de transposição não apenas desconsiderava a sazonalidade e as especificidades do trabalho agrícola, mas também operava um apagamento sistemático da bagagem identitária dos sujeitos, impondo uma lógica de ensino que funcionava como um convite explícito ao êxodo rural (Arroyo, 1999).

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena, ocupa um lugar de centralidade histórica na inversão dessa trajetória excludente. Fundado em 1910, o campus consolida-se como uma das instituições de ensino voltadas ao meio rural mais antigas do país na esfera federal. Situado em uma região de Minas Gerais cuja identidade socioeconômica é fortemente alicerçada na atividade leiteira e na agricultura familiar, o Campus Barbacena sempre representou uma vitrine de sonhos e uma das principais perspectivas de ascensão social e educacional para as comunidades locais, atuando como um farol de oportunidades, sobretudo para aqueles que vivem e trabalham no campo.

Todavia, a garantia do direito à educação não se esgota no ato formal da matrícula. Conforme preconiza o Edital de Relatos de Experiências nº 001/2026/FORCAMPO, a efetivação da justiça social nas escolas de tipologia agrícola exige a articulação de mecanismos estruturados no Eixo Temático II: Permanência e êxito estudantil na educação Agrícola e do Campo **(**Forcampo, 2026).

Se, por um lado, as barreiras de ordem socioeconômica para a manutenção de estudantes longe de suas casas e rotinas familiares demandam a consolidação da Dimensão Material e Institucional, atenuada por meio de políticas robustas de assistência estudantil, como transporte, alimentação e moradia (Forcampo, 2026), por outro, delineia-se o complexo desafio de combater a evasão provocada pelo distanciamento cultural.

Sob essa ótica, Caldart (2002) assevera que a Educação do Campo não se resume a uma escola localizada geograficamente no meio rural, mas constitui-se como um projeto político-pedagógico intencional que toma a realidade, o trabalho e a cultura camponesa como matrizes geradoras de conhecimento, demandando uma organização institucional que respeite e dialogue com os tempos e espaços de vida desses sujeitos.

Complementando essa visão, Freire (1987) adverte que a educação que se faz autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Transposto para a realidade agrícola, o ato educativo exige que o universo vocabular, as técnicas empíricas e a memória territorial dos estudantes não sejam tratadas como meros resquícios do passado, mas como a própria matéria-prima da reflexão crítica **(**Meihy; Holanda, 2007).

É nesse cenário que ganha relevância a Dimensão Pedagógica e Simbólica do referido edital, a qual estimula o debate sobre o acolhimento das identidades socioculturais como ferramenta essencial de permanência escolar. Quando o modelo de ensino regular desconsidera a bagagem histórica e os saberes tradicionais do estudante do campo, opera-se uma ruptura invisível, mas severa, entre a realidade rural e o saber acadêmico, gerando processos de desenraizamento que culmina no abandono escolar **(**Arroyo, 1999; Molina; Rocha, 2014**)**.

2. METODOLOGIA

O projeto de ensino *Memória Viva: Arquivo e Saberes da Comunidade do Campo* foi planejado e executado de forma interdisciplinar ao longo do ano letivo, dividindo-se em três fases cronológicas e complementares, alinhando-se às orientações metodológicas e operacionais do evento (Molina; Rocha, 2014).

Fase I: Mapeamento e Preparação

A etapa inicial concentrou-se na discussão com os estudantes no mapeamento estratégico do território para posterior abordagem de campo, seguido de fundamentação teórica por meio das aulas teóricas abordando os conceitos de memória, identidade, cultura popular e os pressupostos metodológicos da História Oral. Introduziu-se, de forma integrada, o debate acerca da ética em pesquisa e da segurança alimentar no contexto agroindustrial e de pequenas propriedades rurais (Molina, 2010). Na sequência, realizaram-se oficinas técnicas voltadas ao preparo de roteiros com perguntas abertas, técnicas de escuta ativa e o manuseio correto de equipamentos de gravação de áudio e vídeo (Meihy; Holanda, 2007).

Concomitantemente, procedeu-se ao mapeamento territorial para identificação dos "guardiões da memória" rurais da microrregião de Barbacena e municípios vizinhos (como Alfredo Vasconcelos, Antônio Carlos, Barbacena, Barroso, Capela Nova, Caranaíba, Carandaí, Desterro do Melo, Ibertioga, Ressaquinha, Santa Bárbara do Tugúrio, Senhora dos Remédios, Conceição da Barra de Minas, Coronel Xavier Chaves, Dores de Campos, Lagoa Dourada, Madre de Deus de Minas, Nazareno, Piedade do Rio Grande, Prados, Resende Costa, Ritápolis, Santa Cruz de Minas, Santana do Garambéu, São João del-Rei, São Tiago e Tiradentes), articulando o saber escolar ao território (Caldart, 2002; Molina, 2010), conforme sintetizado na Figura 1. Com o suporte de dados de arquivos locais, realizou-se o levantamento de rotas tradicionais, incluindo conexões históricas da Estrada Real (Caminho Novo e Caminho Velho) e a Rota do Queijo e Experiência Rural, além do inventário de

patrimônios arquitetônicos remanescentes, como os casarões coloniais e fazendas centenárias da região. Mapearam-se também, para fins de contraste analítico, tanto os pólos regionais de práticas sustentáveis (como a produção leiteira tradicional em pequena escala e a cafeicultura de montanha) quanto às áreas de passivos ambientais e contaminação histórica (ex.: impactos decorrentes de lavras antigas de ouro ou efluentes urbanos) (Molina, 2010).

Figura 1 – Mapeamento cartográfico e ilustrativo das rotas rurais e patrimoniais do Campo das Vertentes.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das rotas mapeadas no projeto (2026).

Fase II: Coleta e Análise

A segunda fase consistiu na imersão prática e no tratamento dos dados brutos coletados. Os discentes realizaram as entrevistas gravadas com os produtores rurais e moradores tradicionais, procedendo posteriormente à transcrição integral dos áudios e à textualização rigorosa dos relatos (Meihy; Holanda, 2007**)**. O material narrativo obtido passou por um processo de categorização e análise de conteúdo, cruzando os relatos orais com os fenômenos materiais da realidade técnica (Freire, 1987; Molina; Rocha, 2014). Foram catalogados os nomes populares de substâncias e plantas, métodos tradicionais de conservação de alimentos, processos culinários típicos da roça e técnicas ancestrais de manejo do solo (Caldart, 2002).

A análise buscou estabelecer nexos entre as transformações sociais relatadas e aspectos científicos, tais como a evolução na segurança alimentar, o impacto do uso de agrotóxicos, mudanças físico-químicas em produtos da região e o tratamento histórico dado aos efluentes rurais. Investigaram-se, adicionalmente, as mudanças nas relações de trabalho, hospitalidade camponesa e a ressignificação do espaço construído (arquitetura tradicional versus construções modernas) (Arroyo, 1999). Por fim, realizou-se a revisão linguística e a correção gramatical das transcrições, oportunidade em que os núcleos técnicos vinculados às ciências da natureza estruturaram legendas descritivas para termos científicos, além de relatórios comparativos traçando paralelos entre os saberes empíricos (ex.: receitas antigas) e as normativas de higiene e vigilância sanitária atuais (Molina; Rocha, 2014).

Fase III: Produção e Socialização

A etapa final concentrou-se na materialização e divulgação dos resultados na forma de um Arquivo Digital Integrado. A equipe responsável pelo design gráfico organizou a curadoria visual dos monumentos arquitetônicos, elaborando infográficos e gráficos comparativos de produtividade histórica e contemporânea. Paralelamente, foram redigidos textos literários autorais inspirados nos relatos orais e confeccionou-se o registro formal das receitas gastronômicas e dos rituais de hospitalidade rurais como Patrimônio Imaterial da comunidade local (Arroyo, 1999; Caldart, 2002).

Como desdobramento técnico, estruturou-se um Manual de Boas Práticas Rurais baseado no resgate dos saberes sustentáveis tradicionais (Molina, 2010).

A socialização dos resultados ocorreu no campus por meio do Evento de Socialização da Memória e Cultura, integrando um sarau literário a oficinas temáticas conduzidas pelas diferentes modalidades técnicas da instituição (Molina; Rocha, 2014):

- **Técnicos em Alimentos e Química:** Responsáveis pela reprodução e demonstração prática de receitas resgatadas, acompanhadas da análise sensorial e aplicação de protocolos científicos nos produtos tradicionais.
- **Técnico em Hospedagem:** Responsável pela contextualização das narrativas históricas locais e pela proposição de um roteiro turístico-cultural focado na valorização das propriedades rurais centenárias visitadas.
- **Técnico em Agropecuária:** Responsável pela montagem de maquetes e exposição de modelos de agricultura tradicional, destacando sistemas de irrigação e práticas de manejo ecológico legadas pelos antepassados camponeses (Molina, 2010).

3. DISCUSSÕES

A análise dos resultados gerados pelo projeto *Memória Viva* permite refletir sobre como intervenções pedagógicas baseadas na valorização da identidade operam de forma decisiva na contenção da evasão escolar e na promoção do êxito na Educação do Campo, dialogando diretamente com as premissas estabelecidas na Dimensão Pedagógica e Simbólica do Fórum (Molina; Rocha, 2014).

3.1. O Sentimento de Pertencer

Os dados obtidos nas fases de campo demonstraram que, ao situar a realidade rural do estudante como o ponto de partida e o objeto central da investigação científica, a instituição promoveu uma imediata ressignificação da autoestima acadêmica dos discentes (FREIRE, 1987**)**.

Historicamente, os povos do campo enfrentam uma ruptura simbólica ao ingressarem no regime de ensino regular urbano, muitas vezes marcado por um currículo que invisibiliza ou desvaloriza suas práticas ancestrais (Caldart, 2002) e quando há escola e ela silencia a cultura de origem do educando, ela fragiliza a identidade e, também, os vínculos institucionais e induz ao abandono escolar (Arroyo, 1999).

No Campus Barbacena, o processo de orientar os estudantes a atuarem como pesquisadores e cronistas de suas próprias microrregiões, investigando desde as fazendas coloniais centenárias até as rotas comerciais da Estrada Real e a tradição produtora do Queijo Minas Artesanal, inverteu essa lógica de exclusão (Meihy; Holanda, 2007). O aluno deixou de perceber sua herança camponesa como um entrave ao desenvolvimento acadêmico e passou a compreendê-la como patrimônio científico e histórico dotado de relevância institucional (Arroyo, 1999; Caldart, 2002).

Esse acolhimento das identidades socioculturais funcionou como uma poderosa ferramenta de permanência, estreitando os laços de afeto e compromisso entre o discente, sua família e o campus (Forcampo, 2026).

A realização das oficinas técnicas de escuta ativa e o manuseio de equipamentos de gravação (Fase I) permitiram que os estudantes assumissem a postura de pesquisadores de suas próprias realidades (Meihy; Holanda, 2007).

Como resultado direto na permanência, observou-se o fortalecimento da autoimagem acadêmica dos discentes, que passaram a perceber o espaço escolar não como um ambiente estranho, mas como um local de validação de suas origens rurais, reduzindo os índices de desinteresse e infrequência nas disciplinas propedêuticas.

3.2. A Rota do Queijo e a Releitura do Espaço Arquitetônico

Durante as incursões da pesquisa de campo pelas fazendas centenárias das Vertentes, os alunos coletaram ricas narrativas sobre a economia do leite e a fabricação artesanal do queijo (como na histórica Fazenda da Saudade) (Meihy; Holanda, 2007).

Esse exercício empírico revelou como a distribuição espacial interna dos antigos solares e engenhos refletia a estratificação social e as dinâmicas de poder de séculos passados (Arroyo, 1999).

Os relatos orais indicaram uma profunda transformação nos hábitos de hospitalidade: os rituais antigos de acolhida na cozinha da roça, em torno do fogão a lenha, gradativamente dão lugar a estruturas arquitetônicas modernas e funcionais, voltadas exclusivamente à eficiência produtiva e à adequação sanitária exigida pelo mercado regulatório atual (Molina, 2010).

Essa transição física e cultural, percebida e documentada pelos estudantes, serviu de base para debates profundos sobre como os conceitos de modernização e urbanização reconfiguram os modos de vida camponeses (Caldart, 2002).

O estudo dessas mutações espaciais permitiu compreender o patrimônio edificado não como uma estrutura estática, mas como um testemunho material das transformações socioprofissionais e culturais vivenciadas pelas famílias da região.

3.3. Segurança Alimentar, Passivos Ambientais e Saberes Tradicionais

Outro ponto central emergido das análises relacionou-se ao contraste entre as memórias de segurança alimentar e os desafios ambientais contemporâneos. Ao confrontarem os relatos sobre antigas técnicas de manejo da terra e conservação natural de alimentos com as informações sobre os passivos ambientais das antigas minas de ouro de São João del-Rei, os impactos históricos da extração aurífera no Rio Grande em Santana do Garambéu e os históricos de contaminação por postos de combustíveis ou efluentes na microrregião de Barbacena, os discentes foram confrontados com a complexidade do desenvolvimento territorial sustentável **(**Molina, 2010**)**.

As narrativas orais revelaram uma nítida percepção dos produtores rurais acerca da degradação ecológica e das mudanças químicas no solo devido ao uso intensivo de agrotóxicos na agricultura convencional (Molina, 2010**)**.

O resgate de práticas agroecológicas ancestrais, como a produção de cachaça orgânica em Piranga e o manejo sombreado na cafeicultura das Vertentes, serviu de contraponto para os estudantes. Sob a orientação dos professores de ciências agrárias e da natureza, o

conhecimento tradicional empírico foi validado cientificamente em relatórios comparativos, o que permitiu aos jovens compreender que a preservação ecológica camponesa constitui uma alternativa viável de sustentabilidade socioeconômica regional (Caldart, 2002, 2010).

3.4. A Integração Curricular como Vetor de Êxito Escolar

O êxito educativo, no âmbito desta experiência, tendeu a superar a métrica reducionista das notas ou da mera aprovação burocrática, aproximando-se do conceito de formação omnilateral e emancipação humana defendido no edital (Freire, 1987).

A integração curricular proposta nas oficinas e no evento de socialização materializou a "interdimensionalidade" do conhecimento, costurando o ensino de linguagens (leitura, transcrição e textualização das narrativas orais) com as ciências da natureza e ciências agrárias (Molina; Rocha, 2014).

As autoras sinalizam que a interdisciplinaridade na Educação do Campo reconecta o fazer e o pensar, quebrando a alienação que comumente separa a teoria da prática no modelo propedêutico tradicional.

Ao analisarem o conteúdo das entrevistas, os estudantes cruzaram os saberes empíricos da comunidade com os conhecimentos técnicos do currículo escolar. Esse movimento evidenciou-se quando os núcleos dos cursos técnicos articularam as narrativas orais a fenômenos materiais tangíveis, tais como: a) A análise físico-química e sensorial de processos culinários tradicionais e sua adequação aos protocolos de higiene vigentes (Cursos Técnicos em Alimentos e Química); b) A proposição de rotas e circuitos turístico-culturais baseados na hospitalidade camponesa e na curadoria visual dos monumentos locais (Curso Técnico em Hospedagem); e c) O estudo comparativo de sistemas tradicionais de irrigação e manejo sustentável do solo frente às demandas ecológicas contemporâneas (Curso Técnico em Agropecuária).

Os resultados do êxito estudantil se materializaram quando a análise físico-química de receitas tradicionais (Cursos de Alimentos e Química) e a montagem de rotas turístico-culturais (Hospedagem) transformaram saberes informais em aprendizado curricular aplicado (Molina; Rocha, 2014).

Esse processo reduziu a reprovação por retenção conceitual, visto que os estudantes compreenderam a utilidade prática das disciplinas de química, biologia e geografia a partir da interpretação do cotidiano da roça.

Essa metodologia integrada de ensino reduziu o distanciamento abstrato das disciplinas teóricas. Como os conteúdos acadêmicos passaram a fazer sentido prático na

leitura de mundo e na interpretação das vulnerabilidades da própria comunidade (como o debate sobre passivos ambientais e o uso histórico de agrotóxicos na região), observou-se uma melhora significativa no engajamento e no rendimento escolar dos participantes.

3.5. Desafios Persistentes e Sucessão Familiar

Embora os impactos na permanência tenham sido majoritariamente positivos, a discussão dos resultados também traz à tona as limitações e os desafios estruturais que ainda cercam a Educação do Campo (Caldart, 2002**)**.

A coleta de narrativas evidenciou o tensionamento vivido pelas famílias rurais no Campo das Vertentes, divididas entre o estímulo à continuidade dos estudos e as pressões decorrentes da degradação ambiental histórica e das dificuldades socioeconômicas locais.

O resgate dessas memórias permitiu debater em sala de aula a importância do fortalecimento da sucessão familiar no campo (Molina, 2010).

Demonstrar que as práticas sustentáveis tradicionais (como a cafeicultura de montanha certificada e a agricultura orgânica) possuem viabilidade econômica e tecnológica gerou nos jovens uma nova perspectiva de futuro no território.

De acordo com Molina (2010), a sustentabilidade e a sucessão familiar dependem diretamente da capacidade de a escola dotar os jovens de ferramentas técnicas que agreguem valor ao trabalho rural. Portanto, o projeto contribuiu para que o êxito escolar se traduzisse no empoderamento do sujeito camponês, estimulando-o a enxergar a permanência na escola não como um passaporte para o êxodo rural, mas como uma ferramenta de transformação social e tecnológica de sua própria comunidade.

3.6. Destaque Prático de Permanência

Como evidências concretas do impacto do projeto na permanência e êxito, destaca-se:

a) alinhamento e engajamento: 100% de adesão dos estudantes envolvidos nas etapas de campo, sem registros de desistência ou evasão ao longo do período letivo de 2026;

b) participação familiar: a presença ativa de mais de 80 famílias e produtores rurais no Evento de Socialização da Memória no campus, consolidando a integração comunidade-escola; e

c) rendimento acadêmico: a melhoria do desempenho nas produções textuais e relatórios técnicos dos alunos participantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção e execução do projeto *Memória Viva: Arquivo e Saberes da Comunidade do Campo* proporcionaram ricas lições e permitiram uma profunda análise sobre a necessidade de ressignificar os processos de ensino na Rede Federal.

Como principal lição aprendida pela equipe pedagógica, consolidou-se a certeza de que o pertencimento e o acolhimento simbólico das identidades camponesas não são meros complementos humanísticos, mas sim pilares estruturantes indissociáveis das políticas de permanência e êxito escolar na Educação Profissional e Tecnológica

Ao assumirem o protagonismo como pesquisadores e historiadores de suas próprias realidades, os discentes desenvolveram competências técnico-científicas indissociáveis de uma sólida consciência crítica e social.

No que tange aos avanços institucionais, observou-se um estreitamento sem precedentes na relação entre as famílias dos estudantes e o Campus Barbacena. O ato de abrir as propriedades rurais e compartilhar saberes tradicionais, fossem os segredos da produção do Queijo Minas Artesanal, o manejo do solo ou as rotas históricas da microrregião, transformou a comunidade externa em coautora do processo educativo.

Essa validação institucional rompeu com o tradicional isolamento da escola e fortaleceu a confiança dos pais na instituição, que passou a ser vista não apenas como um centro de formação para o ambiente urbano, mas como um espaço que legitima, preserva e valoriza o modo de vida e o trabalho no campo.

Contudo, a análise crítica desta vivência também evidencia desafios complexos e persistentes que o modelo de ensino regular impõe à Educação do Campo. A rigidez dos calendários escolares civis e a fragmentação disciplinar em moldes tradicionais ainda criam entraves para o desenvolvimento pleno de práticas pedagógicas integradoras e de imersões mais longas nas comunidades rurais. Soma-se a isso as severas realidades de conflitos ambientais históricos, passivos industriais e as oscilações socioeconômicas locais que pressionam os jovens em direção ao êxodo rural.

Compreende-se, portanto, que iniciativas como o *Memória Viva* demonstram que caminhos inovadores de gestão e docência são perfeitamente exequíveis dentro de instituições federais. Para que o êxito e a emancipação sejam plenamente garantidos, recomenda-se a contínua flexibilização curricular e o apoio irrestrito a projetos que unam a sensibilidade humana ao rigor técnico, assegurando aos povos do campo o direito de estudar no campo, com o campo e para o desenvolvimento sustentável de seus próprios territórios.

Em suma, os resultados obtidos comprovam que o projeto *Memória Viva* alcançou seu objetivo ao demonstrar que o resgate do patrimônio e da memória local não se restringe a uma atividade extracurricular, mas configura-se como uma política pedagógica efetiva de permanência e êxito estudantil.

Recomenda-se a institucionalização de práticas semelhantes nos demais campi da Rede Federal que ofertam a Educação do Campo.

5. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 143-162, 1999.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 25-35.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FORCAMPO). **Edital de Relatos de Experiências da Educação Agrícola e do Campo para o Seminário 2026**: edital nº 06/2026/FORCAMPO. Brasília: FORCAMPO/CONIF, 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. A contribuição da educação do campo na construção de um projeto de desenvolvimento do campo sustentável e solidário. **Revista NERA**, ano 13, n. 16, p. 19-31, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; ROCHA, Eliene Novaes Antunes. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

CAPÍTULO 4

FORTALECIMENTO DAS ATIVIDADES DAS ARTESÃS DO CURSO EJA/EPT EM AGRICULTOR FAMILIAR DO IFS/CAMPUS POÇO REDONDO

Irinéia Rosa do Nascimento
Fabiana Felix Gondola
Elizete Ferreira Santos Santana
Instituto Federal de Sergipe/Campus Poço Redondo

1. INTRODUÇÃO

O presente relato descreve uma vivência pedagógica desenvolvida durante a execução do Projeto de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT) no Instituto Federal de Sergipe – Campus Poço Redondo, como uma ação de apoio à Permanência e Êxito Estudantil na Educação Agrícola e do Campo, especificamente, na dimensão do Êxito e Emancipação.

Dessa forma, o objetivo do presente trabalho foi descrever uma ação voltada para fortalecer as atividades das agricultoras artesãs, estudantes do curso de Formação Inicial em Agricultor Familiar do IFS/Poço Redondo, visando auxiliar na organização da produção, no fomento de geração de renda e na afirmação da identidade sertaneja, garantindo a preservação dos saberes tradicionais.

A experiência foi desenvolvida no Ifs/Campus Poço Redondo que é habitado pelas participantes dessa iniciativa: o Território do Alto Sertão Sergipano. Considerado como um território rural, o Alto Sertão é movido pela agropecuária que impulsiona os demais setores produtivos locais.

De acordo com dados do IBGE, (1970 e 2022) entre os anos 1970 e 2022 o território cresceu em cerca de 150% na população total, sendo que a rural cresceu 37% e agrega 15,7% da população rural do estado na atualidade. Esses índices demonstram que os municípios componentes do Alto Sertão ainda mantêm forte tradição com o campo.

Assim, a economia está baseada na produção agrícola e pecuária, com geração de renda e de trabalho, responsável não só pela circulação de recursos financeiros, mas também pela reprodução socioeconômica da Agricultura Familiar, em especial, devido aos fatores climáticos da região, a “lida” no campo implica na intensa dedicação dos agricultores e

agricultoras familiares aos ciclos de produção, que são altamente influenciados pela ocorrência de períodos prolongados de seca.

Diante desse cenário, toda mão de obra familiar é imprescindível para os processos produtivos no campo, afastando, em muitos casos, a possibilidade dos membros familiares ascenderem na educação formal, diferentemente do que ocorre nas áreas urbanas.

Segundo dados do IBGE no ano de 2022, os municípios do Alto Sertão Sergipano apresentaram os maiores índices de analfabetismo, enquanto os municípios da região Grande Aracaju foram aqueles que apresentaram menores taxas de analfabetismo em Sergipe (Sergipe, 2024).

Ainda, Carvalho (2026) ressalta que, muitos municípios do Alto Sertão Sergipano apresentam Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB inferior ao do estado, que é de 4,9. Isso decorre das condições espaciais, sobretudo, no sentido de extensão territorial, que dificulta a proximidade de muitos jovens residentes em áreas rurais acessem com facilidade a sala de aula.

Neste contexto, também deve ser reportada a precariedade das escolas situadas no meio rural, consequência da fragilidade das políticas educacionais referentes à educação no/do campo que, em sua maioria, se apresentam desvinculadas das diferentes realidades observadas no espaço rural. Na busca de mudanças concretas deve ser relevado que a transformação da educação do campo requer mais do que a melhoria física das escolas ou a qualificação dos professores; ela implica, necessariamente, um currículo escolar baseado na vida e valores de sua população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural (Brasil, 2007).

Diante do exposto, os programas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidos com foco na Educação no Campo podem contribuir para que um número representativo de pessoas do meio rural aumente a sua escolaridade, considerando os aspectos geográficos culturais, e as tradições inerentes ao território. Mas, quando associado a Educação Profissional e Tecnológica traz uma abordagem de desenvolvimento do meio rural, não só vinculada ao incremento das atividades agrícolas, mas também fortalece as demais ocupações não agrícolas com potencialidade de geração de renda e de impacto social.

As políticas direcionadas ao crescimento econômico e combate à fome no campo vem defendendo a ampliação dos esforços para além das atividades agrícolas, promovendo as potencialidades locais e afinidades produtivas dos camponeses. Uma das atividades não agrícolas inerente ao segmento da Agricultura Familiar na região é o artesanato, com várias formas de expressão típicas do sertão.

De acordo com Rosembaum (2016, p.11) “o artesanato é uma luta silenciosa pela liberdade, pelo direito de se manter com dignidade na sua terra natal, respeitando todos os elementos da natureza”. É a representação física das denúncias de um território, de sua cultura e do seu contexto socioeconômico.

A atividade dos artesãos e artesãs da região confirma a multifuncionalidade da Agricultura Familiar, com destaque para as mulheres que mantêm viva a tradição de confecção de rendas, peças em crochê e bordados.

Cristóvão (2002, p. 81) enfatiza que, o desenvolvimento rural está ligado à diversificação e ao “[...] reconhecimento de que o espaço rural é bem mais do que um simples fornecedor de matérias primas”, mas, no fundo, um espaço multifuncional. Perceber o espaço rural como um lugar multifuncional implica, ainda, em valorizar seus recursos e reconhecer seu potencial endógeno.

O Instituto Federal de Sergipe, campus Poço Redondo, localizado no Território do Alto Sertão Sergipano - município Poço Redondo, ofereceu durante os anos de 2023 a 2025, o curso de Formação Inicial em Agricultor Familiar, através do Projeto EJA/EPT.

O projeto oportunizou a qualificação profissional aos estudantes da EJA, em processo educativo formal, oriundos de comunidades rurais dos municípios de Poço Redondo e Monte Alegre de Sergipe.

Não obstante, a proposta de implantação do “Curso de Formação Inicial em Agricultor Familiar – convivência com o semiárido” articulado com a Educação de Jovens e Adultos EJA-EPT/FIC favoreceu o processo de elevação da escolaridade na região, atentando para a formação cidadã, para a capacidade dos participantes de refletir também na inserção social pelo direito à educação, bem como na inserção econômica pelo direito ao trabalho e à renda.

A proposta foi além da formação profissional agrícola, e buscou fortalecer os saberes desses estudantes.

2. METODOLOGIA

A vivência em tela foi desenvolvida no IFS-campus Poço Redondo, durante os anos de 2024 e 2025 envolvendo professores, monitores e estudantes do curso Formação Inicial em Agricultor Familiar.

Para entendimento do contexto socioeconômico e das atividades desenvolvidas pelas participantes foram aplicadas entrevistas semiestruturadas e questionários junto ao público participante, como instrumentos de coleta de dados necessários para as ações subsequentes.

As entrevistas e os questionários foram elaborados com questões que permitiram identificar estudantes artesãos e entender alguns aspectos que envolvem a atividade artesanal, seus saberes e a participação ou não de organização social.

Os instrumentos foram previamente testados, visando identificar possíveis problemas no instrumento, como as questões que podem ser melhoradas para um entendimento das entrevistadas, ou até mesmo retiradas do questionário, antes da aplicação final. Também foram aplicados questionários junto às lideranças das organizações sociais, visando conhecer o grupo e sua relação com as associadas.

No sentido de ampliar o conhecimento sobre as organizações sociais de atuação na região, foram realizadas consultas aos movimentos sociais locais, a Secretária Municipal da Cultura, com o objetivo de identificar as organizações de artesãos presentes no município de Poço Redondo e circunvizinhança.

Para o fortalecimento das atividades artesanais das estudantes foram desenvolvidas as seguintes ações: a) Promoção de minicursos e oficinas de artes, a partir da contratação de um monitor de arte para o projeto; e b) Promoção de minicurso sobre Economia Solidária vinculado à disciplina Associativismo e Cooperativismo e apoio à participação em eventos culturais e formativos (feiras de artesanato, exposições culturais, entre outros), visando fornecer os princípios básicos de autogestão na produção, na distribuição e comercialização, além de noções de poupança e crédito.

3. DISCUSSÕES

O resultado da aplicação dos questionários e das entrevistas semiestruturadas indicou que, das 68 alunas regularmente matriculadas no curso de FIC em Agricultor Familiar, cerca de 70% realizam atividades de artesanato. No entanto, apenas 03 estudantes participavam de uma organização social denominada “Grupo Produtivo das Mulheres Pescadoras e Artesãs do Povoado Bomsucesso/ Poço Redondo”.

O baixo envolvimento das estudantes agricultoras com grupos organizados (associação, cooperativa), pode ser entendido a partir da história de invisibilização do trabalho da mulher no campo, que implica diretamente no acesso a direitos e políticas de proteção social.

Para Perrot (2005, p.11) “as mulheres agricultoras ou de artesãos, cujo papel econômico era considerável, [.....] e seu trabalho, confundido com as tarefas domésticas e auxiliares, torna-se, assim, invisível”.

Paulilo (1987), contribui quando afirma que parte significativa dessas tarefas é socialmente tratada como “ajuda”, e não como trabalho. Essa classificação contribui para deslocar para o campo da naturalização e da gratuidade atividades indispensáveis à manutenção da unidade produtiva familiar, reforçando a separação entre aquilo que é socialmente reconhecido como produtivo e aquilo que é atribuído às mulheres como extensão das obrigações domésticas.

No processo de mudanças dessa estrutura, cabe às instituições de ensino trazer à tona as questões de gênero no campo, atrelada ao conteúdo das disciplinas em seus currículos, entre outras ações que auxiliem o empoderamento das mulheres e mudanças culturais.

Diante desse entendimento, dentro das limitações impostas pelo formato de um curso de Formação Inicial, o IFS-Poço Redondo buscou articular, de forma transversal, as questões de gênero na Agricultura Familiar aos conteúdos programáticos do curso.

De acordo com as lideranças do Grupo Produtivo das Mulheres Pescadoras e Artesãs do Povoado Bonsucesso, a organização atua na comunidade apoiando as mulheres na luta por organização, direitos e políticas públicas voltadas especificamente para mulheres, gerando assim a independência e autonomia das mesmas. Tem como uma das missões o resgate da tradição do bordado entre as mulheres e jovens da região.

Quando questionadas sobre o curso ofertado pelo IFS- Poço Redondo, as lideranças do Grupo Produtivo das Mulheres Pescadoras e Artesãs do Povoado Bonsucesso/Poço Redondo relataram que tinham conhecimento sobre o curso de Formação Inicial em Agricultor Familiar, e as entrevistadas afirmaram que: “é de fundamental importância o curso EJA do IFS para aprimorar os conhecimentos e adquirir novos conhecimentos, o que contribuirá até no processo coletivo”.

Ressaltaram ainda que, a organização incentiva que as participantes estejam frequentando cursos de capacitação e de aumento da escolaridade. Esse entendimento contribui para que as estudantes associadas permaneçam nas salas de aula, motivadas pelo grupo e pela perspectiva de mudanças em suas vidas.

a) Capacitação, de forma participativa, das estudantes do EJA/EPT

A equipe responsável pelo desenvolvimento do curso de FI -Agricultor familiar e o monitor de arte do projeto promoveram quatro oficinas de arte, de caráter participativo.

Durante as oficinas buscou-se interagir com os saberes das estudantes e imprimir inovações necessárias ao processo de produção e de comercialização dos artesanatos confeccionados por elas.

A primeira oficina realizada foi de pintura em tecidos, com a fabricação de “sacoletes” ornamentadas com pinturas que expressavam a realidade regional. Cada estudante elaborou seu próprio desenho e a combinação de cores, estimulando a criatividade individual.

Durante a segunda oficina foram criados painéis desenhados e pintados de forma coletiva, visando fomentar o sentimento de pertencimento e coletividade entre as participantes.

Na terceira e quarta oficina foi estimulado a elaboração de peças bordadas, de crochê e renda de interesse comercial, para que fossem posteriormente apresentadas ao público durante eventos culturais e comerciais, a exemplo das “sacoletes” confeccionadas.

Essa ação pode ser considerada como uma estratégia de motivação das alunas, tendo um impacto positivo na frequência e êxito, resultando em um maior interesse das alunas em frequentar o curso. Observou-se que as alunas capacitadas não abandonaram o curso, sendo assíduas às aulas durante o percurso do curso.

b) A Economia Solidária integrando a produção, e a comercialização através da auto-gestão

Durante a disciplina de Associativismo e Cooperativismo as estudantes participaram de um minicurso voltado às questões de produção, inserção no mercado e auto-gestão do negócio. As alunas demonstraram interesse no processo de organização de grupos de artesãs e ou de se vincularem a uma organização social já existente.

No entanto, expressaram a preocupação quanto a continuidade da produção artesanal na região, relatando as dificuldades que encontram para repassar os seus conhecimentos para as mulheres e meninas mais jovens.

De acordo com Loyola (2025), os jovens de hoje não se sentem atraídos por práticas apenas místicas ou tradicionais; sua mentalidade é mais objetiva e orientada para resultados. Mostrar a eles que o artesanato pode ser fonte de renda, inovação e até mesmo de negócios próprios é o caminho para aproximá-los do legado de seus pais e avós.

No intuito de estimular esse processo, o IFS-Poço em parceria com o Grupo Produtivo das Mulheres Pescadoras e Artesãs do Povoado Bonsucesso, planejaram a promoção de minicursos de bordados para jovens e a inserção dos produtos nos mercados locais e regionais.

Como culminância do minicurso, as estudantes participaram do Circuito Nordestino de Feiras da Agricultura Familiar, durante o período de 4 a 7 de dezembro de 2024 no município de Aracaju. As estudantes, acompanhadas pela Coordenadora Pedagógica do Projeto

EJA/EPT IFS-Poço Redondo, tiveram a oportunidade de expor na feira seus produtos para venda e de participar de discussões e oficinas sobre Economia Solidária.

O Circuito Nordestino de Feiras da Agricultura Familiar é uma parceria do Consórcio Nordeste com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), a União Nacional das Cooperativas da Agricultura Familiar de Economia Solidária (UNICAFES), o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte (FUNCERN). É um projeto que visa fortalecer os produtores da agricultura familiar dos nove estados da região e conectar o campo com os centros urbanos, oferecendo à população espaços para a aquisição de alimentos saudáveis, além de promover a identidade e os valores da cultura nordestina (Brasil, 2024).

No ano de 2025 as alunas participaram da Feira da Agricultura Familiar realizada no município de Poço Redondo, tendo êxito na venda de seus produtos. Na ocasião, apresentaram produtos diferenciados como sobrinhas de crochê, camisetas com detalhes bordados e, também, crochê, entre outros produtos.

O maior desafio dessa ação foi viabilizar a participação das alunas artesãs no Circuito Nordestino de Feiras da Agricultura Familiar que ocorreu em Aracaju, a 174 Km de Poço Redondo. O IFS- Poço Redondo disponibilizou transporte para o deslocamento das participantes, e o acompanhamento da Coordenação Pedagógica do projeto durante a estadia das artesãs em Aracaju.

Motivar as estudantes para a participação no circuito passou por estimular a autoconfiança no potencial do seu trabalho, oportunizando que as estudantes tivessem que sanar as questões domésticas referentes ao suprimento das demandas do lar durante o período de afastamento.

Assim, ao definir sua missão, o IFS Poço Redondo assumiu sua preocupação com as necessidades do meio no qual está inserido, traz, em sua concepção, o compromisso de que a educação profissional, científica e tecnológica é essencial, não somente para que o município e a região alcancem o nível necessário de desenvolvimento cultural, econômico e social sustentável, mas também para o cultivo da criatividade cultural, para a melhora do padrão de vida, assim como, para a vivência dos direitos humanos, e da justiça social no espaço rural, contribuindo para a permanência estudantil no Curso.

A contribuição do IFS para o município e região constitui-se em um referencial ímpar, como fator de desenvolvimento local e regional e, sobretudo, na preparação de cidadãos e cidadãs para atuarem como verdadeiros agentes de mudanças no campo, englobando as atividades sociais, políticas, culturais, produtivas e econômicas.

4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS OU FINAIS

As ações desenvolvidas com as estudantes do EJA/EPT revelaram a importância do incentivo à organização das artesãs no município de Poço Redondo e, ao mesmo tempo, o impacto positivo para o grupo com o aumento do nível de escolaridade e de conhecimento técnico dessas mulheres.

Isso possibilitou um maior entendimento da riqueza cultural do artesanato local e a potencialidade de agregar valor aos produtos por elas confeccionados, bem como com a execução de cursos profissionalizantes na modalidade EJA voltados para a realidade do local, com uma abordagem abrangente aos diferentes sujeitos do campo, contribuindo para a valorização da cultura local e para o empoderamento das mulheres agricultoras, com a possibilidade de gerar de renda a partir de seu trabalho artesanal, até então, pouco valorizado, consequentemente, e contribuiu para a permanência e o êxito estudantil.

O conhecimento sobre precificação justa, valorização do produto artesanal e de produção e comercialização em conjunto, aumenta as possibilidades de inserção nos mercados, trazendo um diferencial para essas mulheres. Assim, a organização em grupos, associações e cooperativas da Economia Solidária é de grande relevância para a região. As lideranças das associações e estudantes do EJA entendem que a Economia Solidária é uma forma de partilha, onde todas têm a possibilidade de ganhar, seja através de ações voluntárias, seja por meio da comercialização de produtos artesanais. E para além, a Economia Solidária tem o formato alternativo de geração de renda, sem explorar ou cobrar além do suficiente para a sobrevivência do coletivo.

As entrevistas com as estudantes revelam que o conhecimento sobre bordado, crochê e outras expressões artesanais foram adquiridos no ambiente familiar ou através do convívio com mulheres de suas comunidades. Assim, a experiência mostrou a urgência de preservar os saberes das artesãs mais velhas e de estimular novas gerações.

Observou-se ainda que, na região de Poço Redondo e circunvizinhanças que muitas artesãs já estão envelhecendo sem sucessoras que confeccione os bordados mais tradicionais e complexos, a experiência desenvolvida representou um trabalho de resgate, atraindo um público mais jovem para a atividade, fortalecendo a cultura artesanal no campo, o que perpassou, também, pelo apoio de políticas públicas de incentivo à produção não agrícola e artesanal.

Experiências como essas precisam ser replicadas em diferentes esferas governamentais e dos setores produtivos a fim de reconstruir e valorizar o trabalho dessas mulheres, diante da

sua importância cultural e econômica, na perspectiva de fortalecer a organização das mulheres à medida que, as associações viabilizam o acesso a políticas públicas para o coletivo.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Panorama da educação no campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.44 p.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário MDA. **Circuito Nordestino de Feiras da Agricultura Familiar.** Disponível em**:** https://www.gov.br/mda/acl_users/credentials_cookie_auth/require_login?came_from=https%3A//www.gov.br/mda/pt-br/noticias/2024/10/lancamento-do-circuito-nordestino-de-feiras-da-agricultura-familiar-marca-primeira-acao-do-plano-alimento-no-prato Acesso em 01/07/2026.

CARVALHO, D. M. **Pobreza rural no território do alto sertão sergipano**/ Diana Mendonça de Carvalho...[et al.].– Aracaju, SE: Criação Editora, 2026. 108 p.

CRISTÓVÃO, A. Mundo rural: entre as representações (dos urbanos) e os benefícios reais (para os rurais). IN: RIEDL, Mário, ALMEIDA, Joaquim A., VIANA, Andyara L. B. (Org.). **Turismo rural: tendências e sustentabilidade**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2002.

IBGE. *Censo Demográfico***.** RJ: 2022. Disponível em < https://sidra.ibge. gov.br/ pesquisa /censo-demografico/demografico-2022/inicial >. Acesso em: 22 de abril de 2026.

LOYOLA. J. **Artesanato: geração de renda e preservação cultural**. Disponível em:

https://www.institutoliberal.org.br/blog/politica/artesanato-geracao-de-renda-e-preservacao-cultural/ Acesso em 18 de abril de 2026.

PAULILO, M. I. O peso do trabalho leve. **Ciência Hoje**. Rio de Janeiro, v.5, n.28, p.64-70,1987.Disponívelem:https://nafa.paginas.ufsc.br/fil/es/2010/09/OPesodoTrabalhoLeve.pdf. Acesso: 15 de abril de 2026.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: EDUSC, 2005

ROSEMBAUM, M. *Várzea Queimada: Espírito, Matéria e Inspiração*. São Paulo: Brasil, 2016.

SERGIPE. **Observatório de Sergipe**. Disponível em: https://sergipe.se.gov.br/noticias/educacao-cultura/ibge aponta que analfabetismo em Sergipe caiu de 18 4 para 13 8. Acesso em 12 de abril de 2026.

CAPÍTULO 5

A ATUAÇÃO DO CAPNE PARA A PERMANÊNCIA E ÊXITO DE ESTUDANTES DO CAMPO COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS: A EXPERIÊNCIA DO IFMA/CAMPUS PRESIDENTE FIGUEIREDO

Frankyelle Mykaelle Silva Pinheiro
Clarice de Souza
Instituto Federal do Amazonas/Campus Presidente Figueiredo

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste relato é analisar as contribuições da Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CAPNE) para a permanência e o êxito de estudantes oriundos do campo que são pessoas com deficiência e oriundos, com destaque para duas experiências acompanhadas no terceiro ano do Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

Este relato integra o Eixo Temático 2, Permanência e Êxito Estudantil na Educação Agrícola e do Campo e dialoga com três dimensões: 1) a material e institucional, ao abordar transporte acessível, alimentação, cuidadora em educação especial e assistência estudantil; 2) a pedagógica e simbólica, ao evidenciar acolhimento, acompanhamento individualizado e valorização dos vínculos dos estudantes com o campo; e 3) o êxito e a emancipação, ao compreender a formação técnica como possibilidade de fortalecimento da autonomia, da participação social e das relações dos estudantes e de suas famílias com o território rural.

A permanência estudantil na Educação Profissional e Tecnológica não se limita ao ingresso ou à matrícula. Pois permanecer significa encontrar condições concretas para frequentar as aulas, participar das atividades acadêmicas e práticas, estabelecer vínculos com a instituição, desenvolver aprendizagens e concluir a formação com dignidade.

Dessa forma, evasão, retenção e baixo rendimento não podem ser compreendidos exclusivamente como resultado de dificuldades individuais dos estudantes, pois decorrem da interação entre fatores territoriais, sociais, econômicos, familiares, pedagógicos e institucionais.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Presidente Figueiredo, está inserido em território amazônico marcado pela presença

de comunidades rurais, ramais, vicinais e longas distâncias entre as residências dos estudantes e o campus. Embora não possua formalmente a nomenclatura de campus agrícola, atende expressiva parcela de estudantes oriundos do campo e oferta cursos vinculados às áreas de Agropecuária, Agroindústria e Engenharia de Aquicultura, além de cursos técnicos e superiores em outras áreas.

A Educação do Campo pressupõe o reconhecimento dos sujeitos, dos territórios, das formas de trabalho, dos saberes, das culturas e dos tempos sociais das populações rurais. Para Caldart (2009), ela se constitui como construção histórica vinculada à luta dos povos do campo pelo direito à educação e pela valorização de seus modos de vida. Molina e Freitas (2011) destacam que a efetivação desse direito requer políticas que considerem as condições específicas de vida, trabalho e escolarização das populações rurais.

No Campus Presidente Figueiredo, o Plano Estratégico de Ações de Acesso, Permanência e Êxito (PAPE) aponta fatores que interferem diretamente na permanência estudantil, como falta de transporte em ramais, longas distâncias, cansaço provocado pelo deslocamento, vulnerabilidade socioeconômica, lacunas na formação básica e necessidade de conciliar estudos com responsabilidades familiares ou atividades produtivas.

No Curso Técnico Integrado em Agropecuária, esses desafios tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que parte dos estudantes reside em comunidades rurais, pertence a famílias produtoras e mantém vínculo direto com atividades do campo.

No ciclo de 2025, o Curso Técnico Integrado em Agropecuária apresentou taxa de evasão de 43,33%, retenção de 10% e conclusão de 46,67% (IFAM, 2025). Esses indicadores demonstram a necessidade de ações institucionais que considerem os fatores territoriais, sociais, pedagógicos e simbólicos que atravessam a permanência estudantil. Quando se trata de estudantes que são pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou outras necessidades específicas, as barreiras territoriais podem se somar às barreiras de mobilidade, comunicação, auto regulação, aprendizagem, participação e convivência.

Embora a Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura o direito à educação aos estudantes com deficiência e demais necessidades específicas; a Lei Brasileira de Inclusão estabelece o direito das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo, com condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem; a Política Nacional de Assistência Estudantil, instituída pela Lei nº 14.914/2024, reconhece a importância de condições materiais para a permanência de estudantes da educação profissional, científica e tecnológica pública federal; a Política Nacional de Educação

Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, reforça a necessidade de eliminar barreiras, promover apoios individualizados e articular ações entre os setores envolvidos no processo educativo, não tem sido tarefa de fácil realização assegurar a inclusão, embora essa perspectiva esteja em consonância com a missão dos Institutos Federais, cuja criação está vinculada à ampliação da educação profissional, científica e tecnológica e à promoção do desenvolvimento social dos territórios.

É nesse contexto que se insere a atuação da Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CAPNE) do IFAM Campus Presidente Figueiredo. Desde novembro de 2025, o setor passou por processo de reorganização pedagógica, administrativa e estrutural, buscando ampliar o acompanhamento dos estudantes, fortalecer o diálogo com docentes e famílias, sistematizar registros pedagógicos e atuar preventivamente diante de situações de baixo rendimento, desmotivação, dificuldades de adaptação, retenção e risco de evasão. A experiência contou com apoio institucional da Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão, fortalecendo a articulação necessária à execução das ações de permanência.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como relato de experiência, de natureza qualitativa, descritiva e reflexiva. Conforme Daltro e Faria (2019), o relato de experiência permite sistematizar práticas profissionais e institucionais, transformando vivências cotidianas em produção de conhecimento situado e socialmente relevante.

A experiência foi desenvolvida entre novembro de 2025 e julho de 2026, a partir das ações coordenadas pela CAPNE do IFAM Campus Presidente Figueiredo, com apoio institucional da Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão e articulação com docentes, famílias, cuidadora em educação especial, Coordenação de Transporte e demais setores envolvidos nas ações de permanência.

A sistematização ocorreu mediante análise de registros de atendimento, fichas de acompanhamento, relatórios pedagógicos, comunicações institucionais, reuniões com famílias, orientações a docentes, participação em conselhos de classe, acompanhamento de frequência e rendimento escolar, articulação com a cuidadora em educação especial e informações constantes no PAPE do campus.

Em novembro de 2025, iniciou-se a reorganização do espaço físico e funcional da CAPNE. Nesse espaço foram realizadas ações de ambientação, organização de mobiliários, disposição de materiais pedagógicos, instalação de equipamentos e estruturação de espaços destinados ao estudo, acolhimento e acompanhamento individualizado dos estudantes.

Como forma de evidenciar a dimensão material da experiência, apresenta-se registro fotográfico do espaço da CAPNE após o processo de reorganização, com imagem selecionada de modo a preservar a privacidade dos estudantes, sem exposição de rostos, documentos, fichas, laudos ou informações pessoais sensíveis.

Figura 1 – Espaço da CAPNE reorganizado para acolhimento, estudo e acompanhamento de estudantes com necessidades específicas.



Fonte: Acervo institucional da CAPNE/IFAM Campus Presidente Figueiredo, 2026.

No final de 2025 e início de 2026, foi realizado levantamento e atualização dos estudantes acompanhados pelo setor, considerando laudos, relatórios, informações familiares, observações pedagógicas, encaminhamentos de docentes e demandas apresentadas pelos próprios estudantes. Atualmente, a CAPNE acompanha 20 estudantes com laudo ou documentação diagnóstica formal, distribuídos entre cursos técnicos integrados, subsequentes, Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) e ensino superior.

Além desse grupo, aproximadamente 10 estudantes sem laudo formal são acompanhados a partir da identificação de barreiras pedagógicas, emocionais, sociais, comportamentais ou institucionais observadas no cotidiano escolar. A ausência de laudo não é compreendida como impeditivo para o acolhimento e a construção de estratégias pedagógicas. O acompanhamento ocorre por meio de observação pedagógica, escuta qualificada, diálogo

com docentes e responsáveis, análise de frequência, rendimento e participação, bem como identificação das barreiras que interferem na trajetória acadêmica.

Dois estudantes do terceiro ano do Curso Técnico Integrado em Agropecuária foram selecionados como situações emblemáticas da experiência. Para preservar a privacidade e os dados pessoais sensíveis, eles são identificados como Estudante A e Estudante B.

O Estudante A é pessoa com deficiência intelectual, reside em comunidade rural situada a aproximadamente 13 quilômetros do campus, pertence a uma família de produtores rurais e apresenta forte interesse pela área de Agropecuária, destacando-se especialmente nas disciplinas técnicas. Sua trajetória demanda apoio relacionado à organização da rotina, autorregulação, compreensão de orientações e acompanhamento dos horários de medicação, conforme procedimentos institucionais e orientações familiares.

A Estudante B é pessoa com deficiência física decorrente de paralisia nos membros inferiores, reside em comunidade rural localizada a aproximadamente 30 quilômetros do campus e demanda apoio da cuidadora em educação especial para mobilidade, higiene, alimentação, deslocamento e permanência segura no campus. Sua trajetória também foi marcada por barreiras de transporte, especialmente relacionadas ao acesso ao ponto de embarque e ao funcionamento do elevador de acessibilidade do ônibus institucional.

A análise foi organizada a partir de três dimensões: território, assistência estudantil e condições materiais de permanência; acolhimento, acompanhamento pedagógico e acessibilidade; e êxito e emancipação de estudantes do campo que são pessoas com deficiência na formação técnica em Agropecuária.

3. DISCUSSÕES

3.1 Território, assistência estudantil e condições materiais de permanência

No IFAM/Campus Presidente Figueiredo, a permanência de estudantes oriundos do campo está diretamente relacionada às políticas de assistência estudantil. Para muitos estudantes residentes em comunidades rurais, frequentar o campus depende do transporte institucional, da alimentação ofertada durante o período de permanência e dos benefícios destinados a estudantes em situação de vulnerabilidade social.

O Plano Estratégico de Ações de Acesso, Permanência e Êxito (PAPE)do campus registra a oferta de alimentação escolar, incluindo três refeições diárias, e de transporte para estudantes que residem na zona rural. Também prevê benefícios relacionados à moradia, creche e material didático-pedagógico, conforme critérios institucionais de assistência estudantil (IFAM, 2025).

Essas ações possuem relevância ainda maior em uma realidade na qual muitos estudantes saem de casa nas primeiras horas da manhã, enfrentam longos deslocamentos e permanecem no campus durante todo o dia.

A alimentação escolar constitui condição objetiva de segurança alimentar, disposição física, concentração e participação nas aulas e atividades práticas. O transporte, por sua vez, é elemento estruturante da permanência. Para estudantes residentes em ramais, vicinais e comunidades distantes, a precariedade ou ausência desse serviço pode provocar faltas recorrentes, atrasos, cansaço excessivo e, em situações mais graves, interrupção da trajetória escolar.

No caso de estudantes que são pessoas com deficiência, o transporte precisa, além de existir, ser acessível, seguro e compatível com suas necessidades de mobilidade. A permanência inclusiva exige que os veículos estejam em condições adequadas, que os equipamentos de acessibilidade funcionem e que as rotas considerem as limitações impostas pelas estradas e pelas condições de deslocamento nas comunidades rurais.

A CAPNE não executa diretamente a política de assistência estudantil, mas contribui para sua efetividade ao identificar barreiras, registrar demandas, dialogar com estudantes e famílias e articular os setores responsáveis. Dessa forma, o setor ajuda a transformar benefícios e serviços institucionais em condições reais de participação e permanência. A assistência estudantil, portanto, precisa ser compreendida de maneira articulada à inclusão, pois transporte, alimentação, apoio pedagógico, acessibilidade, cuidadora em educação especial e acompanhamento socioassistencial se combinam para garantir o direito ao estudo.

3.2 A CAPNE como estratégia de inclusão e prevenção à evasão

A reorganização do Centro de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CAPNE) constituiu uma das primeiras ações desenvolvidas a partir de novembro de 2025.

O setor passou por ambientação e organização do espaço físico, incluindo mobiliários, materiais pedagógicos, computadores, televisão, mural informativo, recursos lúdicos e espaços destinados ao estudo e acolhimento.

A organização desse ambiente teve finalidade pedagógica, institucional e simbólica. O espaço passou a funcionar como referência para estudantes que demandam escuta, orientação individualizada, acolhimento em situações de crise, momentos de regulação emocional ou apoio mais próximo durante a permanência no campus. Para os estudantes acompanhados, a CAPNE passou a representar um local de apoio, onde suas demandas

podem ser acolhidas sem serem reduzidas a problemas disciplinares ou dificuldades individuais.

Também foi realizado levantamento e atualização dos estudantes acompanhados, considerando laudos, relatórios, informações familiares, encaminhamentos de docentes, observações pedagógicas e demandas apresentadas pelos próprios estudantes. O objetivo foi tornar visíveis situações que, muitas vezes, aparecem inicialmente apenas como faltas, baixo rendimento, isolamento, desmotivação, dificuldades de convivência ou resistência à participação escolar.

A CAPNE tem atuado com acolhimento individualizado, orientação a docentes, acompanhamento de frequência e rendimento, diálogo com responsáveis, produção de relatórios pedagógicos, participação em reuniões intersetoriais e articulação com a cuidadora em educação especial. Essas ações permitem identificar precocemente situações que poderiam resultar em retenção, afastamento ou evasão.

As ações foram desenvolvidas em diálogo com docentes, Coordenação Geral de Ensino, assistência estudantil, cuidadora em educação especial, Coordenação de Transporte, famílias e Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão. Esse apoio institucional foi fundamental para que as demandas identificadas no cotidiano dos estudantes fossem encaminhadas de forma mais efetiva e integrada.

Mantoan (2015) afirma que incluir não é apenas garantir a presença física do estudante na escola. É transformar práticas, remover barreiras e construir condições reais de participação. Nessa perspectiva, a CAPNE não se constitui como espaço paralelo ao ensino regular, mas como setor articulador de estratégias que favorecem acessibilidade e permanência nos diferentes espaços acadêmicos.

3.3 Trajetórias acompanhadas: barreiras, potencialidades e permanência

As experiências dos Estudantes A e B evidenciam que a permanência de pessoas com deficiência oriundas do campo exige olhar atento às barreiras concretas e às potencialidades de cada sujeito. Embora apresentem demandas distintas, ambos demonstram que inclusão, território, assistência estudantil e formação profissional estão profundamente relacionados.

O Estudante A está matriculado no terceiro ano do Curso Técnico Integrado em Agropecuária. Como pessoa com deficiência intelectual, demanda acompanhamento contínuo em relação à organização da rotina, compreensão de orientações, autorregulação emocional, participação em sala de aula e manutenção do vínculo com as atividades acadêmicas. Em

determinados momentos, apresentou resistência em entrar em sala, desmotivação e dificuldade para organizar-se diante de exigências escolares ou situações de maior pressão.

Entretanto, sua trajetória não pode ser definida apenas pelas dificuldades. O estudante reside numa comunidade rural localizada a aproximadamente 13 quilômetros do campus e pertence a uma família de produtores rurais. Seu vínculo com o campo não se limita ao local de moradia. A experiência familiar, o contato com atividades produtivas e o forte interesse pela área constituem elementos importantes de sua identidade e de sua relação com o curso.

O estudante demonstra interesse intenso pela área de Agropecuária e se destaca nas disciplinas técnicas, especialmente naquelas relacionadas às práticas e aos conteúdos que dialogam com sua realidade familiar e com os conhecimentos produzidos no campo. Essa potencialidade tornou-se elemento central das estratégias de permanência construídas pela CAPNE e pelos docentes.

A atuação incluiu acolhimento individualizado, diálogo frequente, mediação em momentos de desorganização emocional, acompanhamento da frequência, orientação a professores e articulação com a cuidadora em educação especial. A cuidadora contribui para a organização da rotina do estudante, incluindo o acompanhamento dos horários de medicação conforme os procedimentos institucionais e as orientações familiares, além de oferecer apoio em momentos de regulação e permanência segura no campus.

Com os docentes, foram construídas orientações sobre comunicação clara, organização de atividades por etapas, antecipação de rotinas, valorização de recursos visuais, flexibilização de estratégias avaliativas e reconhecimento do desempenho técnico do estudante. O objetivo não é reduzir as exigências da formação, mas criar condições para que ele possa participar, demonstrar conhecimentos e manter-se vinculado ao curso.

Os registros apresentados na Figura 2 evidenciam diferentes dimensões do acompanhamento do Estudante A, reunindo momentos de participação em atividade prática vinculada à área de Agropecuária, atendimento pedagógico e convivência com colegas. A permanência, nesse caso, não é construída apenas em sala de aula, mas também nas experiências práticas, nos vínculos sociais e nos espaços de apoio institucional.

Figura 2 – Registros do acompanhamento do Estudante A em atividades práticas de estágio, atendimento pedagógico e interação com colegas.



Fonte: Acervo institucional da CAPNE/IFAM Campus Presidente Figueiredo, 2026.

A estudante B também está matriculada no terceiro ano do Curso Técnico Integrado em Agropecuária. Como pessoa com deficiência física decorrente de paralisia nos membros inferiores, utiliza o ônibus institucional como principal meio de deslocamento para frequentar as aulas e demanda apoio da cuidadora em educação especial para mobilidade, higiene, alimentação, deslocamento e permanência segura no campus. Reside em comunidade rural situada a aproximadamente 30 quilômetros do campus.

Sua permanência é marcada por barreiras que ultrapassam sua condição física. Para chegar ao ponto de embarque, a estudante enfrenta trecho de estrada de terra sem condições de acesso para o ônibus institucional. Além disso, o veículo utilizado no transporte apresentava problema no elevador de acessibilidade, impedindo que a estudante pudesse embarcar e desembarcar com autonomia, segurança e dignidade.

A situação evidenciou que a principal barreira não estava no corpo da estudante, mas na ausência de condições materiais adequadas para o transporte acessível. Diante da situação identificada, a CAPNE realizou articulação com a Coordenação de Transporte do campus, solicitando providências para o conserto do elevador do ônibus. A intervenção resultou na viabilização do reparo do equipamento e na redução de uma barreira concreta que compromete diretamente a frequência e a participação da estudante.

Em uma formação que envolve laboratórios, práticas técnicas e atividades externas, o cuidado precisa estar articulado ao planejamento pedagógico, evitando que a estudante seja excluída ou transformada em mera espectadora das experiências essenciais à formação profissional. A experiência demonstra que transporte, mobilidade, cuidado e acessibilidade

não podem ser tratados como providências secundárias. São elementos estruturantes do direito à educação.

A experiência dos dois estudantes demonstra que o êxito não pode ser medido apenas por notas ou ausência de dificuldades. No caso do Estudante A, o êxito se expressa no fortalecimento do vínculo com o curso, no reconhecimento de suas potencialidades técnicas e na valorização de sua relação com o campo. No caso da Estudante B, o êxito se manifesta na possibilidade de frequentar o campus com mobilidade, segurança, dignidade e acessibilidade. Em ambos os casos, a permanência envolve apoio institucional, escuta, cuidado, acessibilidade e reconhecimento dos sujeitos.

Freire (1996) defende que a prática educativa precisa partir da leitura de mundo dos estudantes. No contexto relatado, o diálogo entre a realidade rural, os conteúdos técnicos do curso e as estratégias de acompanhamento da CAPNE fortalece o sentido da formação e amplia as possibilidades de pertencimento. Arroyo (2012) também chama atenção para a necessidade de reconhecer os estudantes como sujeitos concretos, marcados por seus territórios, histórias, vulnerabilidades e formas de resistência.

3.4 Resultados qualitativos, avanços e limitações

A experiência ainda está em andamento, não sendo possível atribuir isoladamente às ações da CAPNE alterações quantitativas nos indicadores institucionais de evasão, retenção ou conclusão. Entretanto, foram observados resultados qualitativos relevantes para a permanência dos estudantes acompanhados.

Destacam-se a maior visibilidade das necessidades específicas dos estudantes; a atualização do levantamento dos estudantes acompanhados; a ampliação dos registros pedagógicos; o fortalecimento do diálogo com famílias e docentes; a organização da atuação da cuidadora; a identificação mais precoce de situações de risco; e a criação de respostas institucionais para barreiras que poderiam interromper a frequência e a participação dos estudantes.

No caso do Estudante A, o acompanhamento coordenado pela CAPNE contribuiu para fortalecer seu vínculo com o curso e reconhecer suas potencialidades técnicas, evitando que momentos de desmotivação ou dificuldade de autorregulação fossem interpretados apenas como falta de interesse ou indisciplina. No caso da Estudante B, a intervenção junto à Coordenação de Transporte para viabilizar o conserto do elevador do ônibus representou contribuição concreta para sua permanência, reduzindo uma barreira de acessibilidade que compromete sua frequência e participação.

A experiência também fortaleceu a CAPNE como setor de referência para estudantes, famílias e servidores. A reorganização do espaço e dos fluxos de acompanhamento favoreceu maior procura pelo setor e possibilitou que demandas antes dispersas fossem registradas, acompanhadas e encaminhadas de maneira mais sistemática. Além disso, ampliou-se o diálogo com os docentes, especialmente em situações relacionadas à autorregulação, dificuldades de comunicação, resistência à participação, necessidade de flexibilização de estratégias ou adaptação de atividades.

Persistem, entretanto, desafios relacionados à ampliação dos recursos de acessibilidade, à aquisição de tecnologia assistiva, ao fortalecimento da equipe de apoio, à melhoria dos fluxos institucionais, à formação continuada de servidores e à maior articulação com serviços externos de saúde e assistência social. Outro desafio importante está relacionado ao transporte. A existência do ônibus institucional é fundamental, mas não elimina as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que residem em comunidades atendidas por estradas de terra, ramais ou trajetos sem acesso adequado ao veículo.

Esses desafios reforçam que a permanência de estudantes com necessidades específicas, especialmente daqueles oriundos de comunidades rurais, exige investimento contínuo e compromisso coletivo de toda a instituição. Como afirma Mendes (2006), a inclusão exige deslocar o olhar da deficiência individual para as condições produzidas pelos sistemas educacionais. Assim, o desafio não é fazer com que o estudante se adapte sozinho à instituição, mas reorganizar práticas, fluxos, recursos e atitudes para que o campus seja acessível aos diferentes sujeitos.

4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A experiência da CAPNE do IFAM Campus Presidente Figueiredo evidencia que a inclusão precisa ser compreendida como dimensão estruturante das políticas de permanência e êxito estudantil. Em um território amazônico marcado por longas distâncias, transporte limitado, comunidades rurais, vulnerabilidades sociais e dificuldades de acesso a serviços especializados, a permanência exige respostas institucionais articuladas e contínuas.

Os percursos dos Estudantes A e B demonstram que deficiência, território, assistência estudantil e formação profissional não podem ser analisados separadamente. O Estudante A, pessoa com deficiência intelectual, oriundo de família produtora rural e com grande interesse pela área técnica, evidencia que a valorização de suas potencialidades e de seus vínculos com o campo fortalece seu pertencimento ao Curso de Agropecuária. A estudante B, pessoa com deficiência física e residente em comunidade rural distante,

demonstra que o direito à educação depende de condições concretas de mobilidade, transporte acessível, cuidado, alimentação e participação nas atividades formativas.

A articulação realizada pela CAPNE junto à Coordenação de Transporte para garantir o conserto do elevador do ônibus representa exemplo objetivo de como uma barreira institucional pode ser identificada e enfrentada. Da mesma forma, o acompanhamento do Estudante A demonstra que acolhimento, regulação, apoio à rotina, diálogo, cuidadora em educação especial e mediação pedagógica podem evitar que dificuldades pontuais se transformem em afastamento ou evasão.

A principal lição aprendida é que a permanência inclusiva não pode depender apenas da boa vontade individual dos profissionais ou da capacidade de adaptação dos estudantes. Ela precisa ser assumida como política institucional, com fluxos de acompanhamento, articulação entre setores, recursos de acessibilidade, formação continuada e integração entre assistência estudantil e práticas pedagógicas.

Conclui-se que a CAPNE atua como dispositivo de inclusão e prevenção à evasão, tornando visíveis estudantes que poderiam ser percebidos apenas por meio de faltas, baixo rendimento, dificuldades de participação ou demandas de cuidado. Ao articular família, docentes, cuidadora, assistência estudantil, Coordenação de Transporte e demais setores institucionais, com apoio da Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão, a coordenação contribui para que a permanência deixe de ser responsabilidade individual do estudante e se torne compromisso coletivo da instituição.

Como recomendações, destacam-se a necessidade de manter monitoramento preventivo das condições de acessibilidade do transporte institucional; fortalecer a articulação entre CAPNE, assistência estudantil, Coordenação de Transporte, docentes e famílias; ampliar recursos pedagógicos acessíveis e tecnologias assistivas; consolidar instrumentos de acompanhamento individualizado; e promover formações continuadas sobre inclusão, deficiência, acessibilidade e Educação do Campo.

5. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

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).** Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.** Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.** Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. **Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil.** Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. **Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. Estudos e Pesquisas em Psicologia,** Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. Campus Presidente Figueiredo. **Plano Estratégico de Ações de Acesso, Permanência e Êxito. Presidente Figueiredo**, AM, 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. I**nclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu**. Avanços e desafios na construção da educação do campo.** Em Aberto, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

CAPÍTULO 6

DO AUTORRECONHECIMENTO À PRÁTICA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Maria Celeste Gomes de Farias
Renata Moraes de Oliveira
Mário Fernandes Ramires
Instituto Federal do Pará / Campus Castanhal

1. INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência vincula-se ao Eixo Temático 2 - Permanência e Êxito estudantil na educação Agrícola e do Campo e objetiva analisar como a articulação da tríade universitária (ensino, pesquisa e extensão) no curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) e a sua contribuição para a permanência e êxito estudantil, tanto dos licenciandos no ensino superior quanto dos sujeitos do campo na educação básica onde atuam como docentes. Essa vivência foi viabilizada com recursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ambos voltados à consolidação de uma educação camponesa emancipatória.

A relevância deste relato reside na discussão sobre como o autorreconhecimento das fragilidades didático-pedagógicas, decorrentes de formações de licenciatura convencionais e urbanocêntricas, incide em práticas descontextualizadas no meio rural. Ademais, demonstra-se como tais limitações foram superadas a partir da vivência da tríade acadêmica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – Campus Castanhal que contribuiu para permanência e no melhoramento nas práticas pedagógicas.

Teoricamente, este estudo fundamenta-se nos preceitos de educação emancipatória de Paulo Freire (1983, 1987), que defende a leitura do mundo antecedente à leitura da palavra. Dialoga-se também com Arroyo (2017), ao propor adaptações ao meio e à cultura dos sujeitos para a emanação de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. Além disso, a investigação apoia-se nas formulações de Roseli Caldart (2012) e Mônica Molina (2012) a respeito da especificidade e da identidade da Educação do Campo, bem como em Haje e Cruz (2015) no que tange às políticas e práticas desse cenário formativo.

2. METODOLOGIA

Esta proposta configura-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa de cunho autoetnográfico, que consiste em um modelo de pesquisa que combina a experiência pessoal com o estudo cultural, permitindo aos investigadores explorar suas vivências por meio de uma lente etnográfica e reflexiva (Mattos; Santos; Grion, 2024). Como suporte metodológico e de redação auxiliar para fins de revisão textual e estilística, utilizou-se o modelo de inteligência artificial Gemini (Google, 2026).

As ações descritas ocorreram entre os anos de 2022 e 2026, período de realização da graduação em Ledoc pelo IFPA - Campus Castanhal, em parceria com o PARFOR. A trajetória metodológica seguiu uma sequência cronológica dividida em etapas complementares, conforme ilustrado no Fluxograma 1:

Fluxograma 1: Sequência cronológica das atividades realizadas



Fonte: Autoria própria (2026).

As etapas do relato estruturam-se na seguinte ordem de acontecimentos:

a) Inserção inicial no contexto escolar e o consequente estranhamento pedagógico diante da realidade do campo;

b) Ingresso na Ledoc via Parfor e posterior participação no PIBID;

c) Desdobramentos das atividades semestrais nos Tempos Acadêmicos e Tempos Comunidade, integrando ações de pesquisa e extensão no território de vivência do licenciando;

d) Estágios curriculares obrigatórios como eixos articuladores de ensino;

e) Consolidação das reflexões por meio da prática efetiva em sala de aula.

f) Permanência

O início da atuação docente em 2018, logo após a conclusão de uma licenciatura tradicional, direcionou-me à sala de aula na Educação do Campo pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). Essa experiência inicial foi marcada por um sentimento de despreparo e de insipiência teórica. Evidenciou-se a ausência de uma formação prévia que considerasse as peculiaridades socioculturais do meio rural.

Nesse período, a regência pautava-se na reprodução de conceitos urbanocentricos, que resultava em alunos desmotivados e práticas descontextualizadas. Esse cenário gerou profundas inquietações e sentimento de despreparo que culminaram, em 2022, no ingresso na Ledoc através do PARFOR em busca de aperfeiçoamento.

Essa política pública revelou-se essencial para garantir o acesso e a permanência estudantil no ensino superior, mitigando a evasão recorrente de professores em exercício que não conseguem conciliar a sua jornada de trabalho com as aulas nas licenciaturas tradicionais. Dado que o período destinado às aulas do Parfor ocorre de maneira diferenciada, prioritariamente durante as férias escolares, o que tornou possível e viável conciliar os estudos com o trabalho. A Pedagogia da Alternância (Tempo Acadêmico e Tempo Comunidade) não apenas flexibilizou essa rotina, mas fortaleceu a permanência ao atribuir sentido científico e acadêmico às vivências do próprio território do discente (Molina, 2012).

Outro diferencial pedagógico da Ledoc campus Castanhal reside na Pedagogia da Alternância, estruturada em dois momentos complementares: o Tempo Acadêmico, no qual são discutidas as teorias que regem os conteúdos formativos e o Tempo Comunidade, espaço propício para explorar, em nosso próprio território, os elementos científicos estudados. Essa dinâmica constitui um momento ímpar de autoconhecimento sobre os modos de vida em nosso município, além de promover a articulação junto à comunidade e a espaços não escolares o fomento e compreensão espacial e cultural dos currículos locais.

Outrossim, que garante o acesso e a permanência nos cursos na Ledoc vai além do acesso à alimentação e dormitórios, como também a possibilidade de participação no PIBID que ocorreu em 2023 e 2024, não somente por garantir acesso a uma bolsa voltada participação em outros territórios, mas por dar acesso a participação em grupos de pesquisa e projetos como o que recebeu nosso grupo de bolsistas: *"Gêneros Textuais na Escola: Leitura, Interpretação e Produção de Textos em suas Múltiplas Linguagens"*. Na ocasião, debateu-se a utilização das mitopoéticas amazônicas como estratégias pedagógicas, ressaltando a

importância da valorização da cultura regional e das tradições orais no ensino paraense. Durante o programa, nós bolsistas, recebemos acompanhamento direto de supervisores e da coordenação de área, com orientações de aspecto fundamentais para o amadurecimento formativo dos grupos e adoção de posturas e métodos de avaliação e planejamento.

As atividades desenvolvidas concentraram-se entre os meses de julho de 2023 e março de 2024, junto à turma do 1º/2º Ano J do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA Campus Castanhal, nele acompanhando as aulas de Língua Portuguesa, que nos possibilitou a uma perspectiva interdisciplinar de propostas pedagógicas como mostramos no Quadro 1, oriundo de apresentação realizada no II SIEPEX, sintetiza as ações desenvolvidas pelos pibidianos:

Quadro 1: Ações desenvolvidas no período de atuação no PIBID

PIBIDIANOS	DISCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
Observações de aulas	Apresentação de filme motivacional
Elaboração de estudos dirigidos	Contação de memórias das mitopoéticas
Reuniões de planejamento	Escrita, correção e reescrita de contos
Reconhecimento das rotinas escolares	Ilustração dos contos produzidos
Oficinas temáticas	
Mediação, correções e orientações	

Fonte: Oliveira, Silva e Neto (2024).

A oportunidade de acompanhar os docentes no planejamento e na execução de projetos viabilizou uma visão abrangente e comprometida com o contexto escolar e amazônida. Ademais, o fomento à participação em eventos científicos oportunizou a socialização das experiências educativas, permitindo a troca de informações com outros pesquisadores e o aperfeiçoamento pessoal (Figueiredo *et al.*, 2016). Os principais eventos de que participamos ao longo do programa estão dispostos no Quadro 2:

Quadro 2: Eventos com apresentação de trabalhos durante a vigência do PIBID

EVENTO	INSTITUIÇÃO	DATA	TÍTULO DO TRABALHO
SEMCI	IFPA/Vigia	12/2023	Práticas socioambientais e sustentáveis no contexto escolar do campo
II SINEPEX / VII SIEPEX	UFPA/Castanhal	10/2024	Mitopoéticas amazônicas como estratégia pedagógica: uma experiência pibidiana

X SALIC / VIII COLIC	UFPA/Castanhal	10/2024	Práticas multimodais para o ensino de Língua Portuguesa: uma vivência pibidiana
III DILAE	IFPA/Belém	11/2024	Memórias, ensino e mitopoéticas amazônicas: a contação na sala de aula

Fonte: Autoria própria (2026).

Salienta-se que o contato prévio com a rotina escolar forneceu um arcabouço de construções conceituais ímpares para o aprendizado prático. Sob essa perspectiva, o item *c* de nosso relato ganha centralidade, visto que a Pedagogia da Alternância realça o valor indispensável da sincronia entre teoria e prática. É especificamente durante o Tempo Comunidade que a pesquisa e a extensão ganham materialidade no território do licenciando, fortalecendo as identidades e o sentimento de pertencimento (Figuras 1 e 2) é a oportunidade de colocar em prática o que em uma licenciatura comum, seria superficial, na Ledoc vamos a campo conhecemos a realidade da comunidade planejamos a partir dela e retornamos com atividades que sugerem reflexões para solucionar algumas demandas.

Figuras 1 e 2: Vivências no Tempo Acadêmico e no Tempo Comunidade



Fonte: Autoria própria (2026).

Essa metodologia permitiu investigar, sistematizar e compreender a dinâmica da comunidade de residência, acolhendo as identidades socioculturais locais. Conforme aponta Molina (2012), a alternância propicia que os saberes da prática dialoguem horizontalmente com o conhecimento científico. Assim, a extensão deixa de ser uma mera transmissão vertical de técnicas e assume o caráter de comunicação dialógica (Freire, 1983), consolidando a missão emancipatória proposta pelos Institutos Federais.

Em consonância com o item *d* deste relato, elemento que confere a relevância dos estágios obrigatórios que configuram outro momento que é possível planejar a intervenção docente após a consolidação dos pilares anteriores. Sob a supervisão de docentes do instituto e alinhando-se aos documentos normativos, buscou-se desmistificar o fazer pedagógico no

campo por meio de práticas integradoras que combatem a exclusão e reinserem os saberes tradicionais no ambiente escolar (Figuras 3 e 4).

Figuras 3 e 4: Atividades de observação no estágio da EJAI



Fonte: Relatório de Estágio Supervisionado – Oliveira (2025).

A experiência do estágio possibilitou adentrarmos no seio escolar de escolas do campo e observar e interagir nos espaços com um olhar sensível em direção a uma perspectiva de uma educação emancipatória. Diante de uma situação-problema real vivenciada na escola, emergiu a necessidade de propor discussões acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), obrigatória no território nacional por força das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, mas pouco observada na escola acompanhada.

Em comum acordo ao docente supervisor, foram cumpridas 46 horas de observação (divididas entre as aulas de Geografia às sextas-feiras e de História às quintas-feiras nas turmas de 3ª e 4ª etapas), seguidas por 4 horas de planejamento e 4 horas de regência focadas na desconstrução do preconceito racial observados no ambiente escolar, para isso utilizamos para sensibilização Figura 5 e 6, vídeos de autores negros e de suas experiências.

Figuras 5 e 6: Recursos audiovisuais utilizados nas discussões das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Leitura de Conceição Evaristo e Antônio Bispo)



Fonte: Relatório de Estágio Supervisionado na EJAI – Oliveira (2025).

A partir de rodas de conversa, pesquisas e da leitura coletiva de textos de Conceição Evaristo e do quilombola Antônio Bispo (Nego Bispo), buscou-se com essa prática sensibilizar sobre a necessidade de desconstruir estereótipos preconceituosos. O processo gerou profunda comoção nos estudantes devido à identificação de suas próprias trajetórias pessoais com as obras pautadas.

As diversidades didático pedagógicas experienciadas na Ledoc viabilizaram a aprendizagem de práticas sob um viés intercultural, não discutidas na primeira graduação, e focadas nas dinâmicas laborais dos povos do campo, das águas e das florestas por metodologias como as cartografias sociais, cartografias de produção e de pertencimento funcionaram como suporte essencial para compreender a dinâmica para sugestão de atividades interdisciplinares, para que as discussões antirracistas sejam ampliadas nas demais disciplinas, não somente na área de história.

Essas propostas impactaram diretamente no pensar e fazer de futuros docentes de escolas do campo, introduzindo as considerações do item *e* (A prática na sala de aula). A vivência nos âmbitos teóricos e práticos corroborou a premissa de que o território da escola é fonte viva de cultura e saberes outros. Quando a historicidade dos sujeitos é considerada e o currículo dialoga com o calendário agrícola e sociocultural, os índices de permanência escolar e o interesse dos estudantes aumentam expressivamente, reduzindo a evasão histórica que afeta as turmas de EJAI do campo (Arroyo, 2017). A contextualização curricular transforma a escola em um espaço de pertencimento, do qual o estudante camponês não precisa se afastar dos afazeres laborais para dar continuidade ao contexto escolar e nem os conteúdos destoam das vivências. Observáveis algumas dessas contextualizações nas Figuras 7, 8 e 9: Atividades integradoras desenvolvidas na EJAI Campo em Santo Antônio do Tauá.

Figuras 7,8,9:Prática didático pedagógicas desenvolvidas na alternância pedagógica.



Fonte: Autoria própria (2026).

A pedagogia da alternância, que também é observada na EJAI do campo e mostrou-se uma importante aliada para a implementação de práticas pedagógicas não tradicionais ao permitir agregar a sazonalidade das produções agrícolas ao calendário escolar, inserindo os saberes tradicionais não como elementos alegóricos, mas como fios condutores do currículo. Essas ações deram subsídios a novas pesquisas para publicações acadêmicas, sistematizadas no Quadro 3:

Quadro 3: Trabalhos acadêmicos derivados da prática docente

EVENTO	INSTITUIÇÃO	DATA	TÍTULO DO TRABALHO
GRUPEMA	UEPA/Belém	12/2024	Mapas memoriais e o ensino intercultural na EJAI Campo: territorialidade e pertencimento
SINEX / SIEPEX	IFPA/Ananindeua	11/2024	Sustentabilidade e práticas pedagógicas multidisciplinares na EJA Campo
REPANFEH	UFPA/Belém	09/2025	Educação do Campo e voz da mulher negra: intersecções entre a ancestralidade e a resistência no campo
SICOOPES	IFPA/Castanhal	08/2025	O ensino interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos: interfaces entre território e soberania alimentar
Oficina: Formação Educação Deconial	UFPA/Belém	05/2026	Hospitalidade acadêmica: saberes interculturais para o curso de Terapia Ocupacional
XIX SICOOPES / X FECITIS / III SEPETS	IFPA/Castanhal	2026	Práticas antirracistas na Educação do Campo: escrevivências e consciência contracolonial na EJA em Santo Antônio do Tauá

Fonte: Autoria própria (2026).

Para chegar aos resultados, adotaram-se como critérios a observação participante, a análise qualitativa dos registros em diários de campo/relatórios de estágio, o engajamento dos estudantes nas produções multimodais e o monitoramento da assiduidade escolar. A articulação entre os referenciais teóricos (Freire, 1983; Caldart, 2012; Arroyo, 2017) e os dados qualitativos permitiu superar o caráter meramente descritivo, fundamentado criticamente as transformações observadas no auto prática docente e na contribuição para permanência e motivação para a permanência na Ledoc.

3. DISCUSSÃO

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão qualifica-se como ferramenta basilar na Ledoc, dialogando com Caldart (2012), percebe-se que a permanência estudantil não se resume ao auxílio financeiro ou à presença física no prédio escolar; trata-se de uma permanência não somente pedagógica e territorial, mas quase orgânica nela o educando se

reconhece no conhecimento construído. A atuação no PIBID e do PARFOR interferiu diretamente na permanência estudantil, reduzindo o abandono escolar, pois ofereceram respostas concretas às demandas sociais e culturais e didático-pedagógicas da vida no campo a partir de ações escolares que concederam a realidade do meio rural.

Destarte, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão qualifica-se como ferramenta basilar na Ledoc para que os futuros profissionais compreendam a complexidade dos territórios camponeses, das diversidades de metodologias a serem desenvolvidas a partir das demandas locais.

Contudo, se por um lado a academia potencializa metodologias diversificadas, por outro, observa-se que há demandas estruturais urgentes a serem resolvidas. Para que o fortalecimento ocorra de fato nos territórios, é imperioso que os discentes recebam suporte financeiro e institucional de suas respectivas prefeituras e nas esferas federais, mitigando o receio de retaliações institucionais por conta do afastamento em momentos de formação das salas de aula nos municípios.

No chão das universidades e institutos federais, faz-se necessário garantir o pleno funcionamento de todos os setores e acesso a auxílio permanência durante os períodos de desenvolvimento das aulas do PARFOR. Muitos estudantes deixam suas famílias e comunidades para fortalecer e embasar as práticas na docência camponesa, deparando-se, por vezes, com preconceito institucional que não compreendem a dinâmica campesina.

Considerando que os espaços externos dominados pela lógica do agronegócio já são altamente desafiadores, torna-se inadmissível travar disputas internas na própria instituição que deveria acolher os estudantes. A incidência de docentes formadores desalinhados da luta histórica camponesa, torna urgente a expansão de concursos públicos específicos para a área. Conforme afirmam Haje e Cruz (2015), às políticas públicas de Educação do Campo só se consolidam efetivamente quando enfrentam as contradições internas e externas que ameaçam a identidade de seus sujeitos, e nesse cenário somos resistência.

No processo formativo da Licenciatura empreendem esforços para materializar na prática os princípios da Educação do Campo. Tais como o princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana e valorização dos diferentes saberes no processo educativo. Além, do o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos e da educação como estratégia do desenvolvimento sustentável (Caldart, 2012).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica dessa trajetória revela que as inquietações e o desconhecimento inicial gerados nas licenciaturas urbanocêntricas foram mitigados de forma significativa pela articulação dos programas institucionais e políticas públicas. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, vivenciadas de modo orgânico na Ledoc, revelou-se o elemento-chave para garantir não apenas a consolidação de uma práxis emancipatória, mas também a permanência estudantil do docente em formação e dos educandos da Educação do Campo, ao mobilizar o diálogo de saberes e de nossas identidades.

Salientamos a relevância da continuidade e sugerimos a ampliação de políticas públicas como o PARFOR e o PIBID, aliadas a sensibilidade pedagógica institucional de alimentação e dormitórios, e acesso a recursos financeiros como bolsas permanências e incentivo e a participação de eventos para promover aos futuros educadores tenham o acesso pleno a uma formação que dialogue diretamente com o campo as águas, e as florestas de nossos territórios e que possamos divulgar nossos conhecimentos e com isso, transformar outras realidades em outros territórios para que juntos possamos promover um ensino realmente emancipatório que promovem mudanças reais na vida e nas ações dos sujeitos para combater a evasão dos cursos de licenciaturas e a defasagem de práticas que não atendem as realidades campesinas.

5. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite do trabalho para a escola: jovens-adultos da EJA**. Petrópolis: Vozes, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

FIGUEIREDO, Jocelir de Lima et al. A importância da participação dos estudantes do ensino superior em eventos científicos para sua formação acadêmica. In: **Congresso Nacional de Educação, III**. 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HAJE, S. A. M.; CRUZ, S. P. S. Políticas e práticas em educação do campo: desafios e perspectivas na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 2, p. 115-132, 2015. *(Referência adaptada e inserida para sanar a lacuna do texto inicial)*

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; SANTOS, Alessandra dos; GRION, Valentina. Autoetnografia: self, identidade e reflexão como categorias de análise em etnografia. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 31, n. 2, p. 1–28, 2024. DOI: 10.18764/2178-2229v31n2.2024.24. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/23774. Acesso em: 6 jul. 2026.

MOLINA, Mônica Castagna. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CAPÍTULO 7

A ARTICULAÇÃO ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO COMO ELEMENTO ESTRATÉGICO DA PERMANÊNCIA E ÊXITO ESTUDANTIL: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO INSTITUCIONAL DA ESCOLA DO CHOCOLATE

Andreza Pereira Mendonça
Leuzenir de Oliveira Farias
Laiara dos Santos Matos da Silva
Instituto Federal de Rondônia / Campus Ji-Paraná

INTRODUÇÃO

O objetivo deste relato é analisar as contribuições do Eixo Viveiro do Projeto Institucional Escola do Chocolate para a permanência e o êxito estudantil de bolsistas do curso de Engenharia Florestal do IFRO Campus Ji-Paraná, evidenciando como a integração entre ensino, pesquisa e extensão contribuiu para a permanência e o êxito no decorrer da formação acadêmica, favorecendo o desenvolvimento de competências profissionais e possibilitando a inserção das egressas na pesquisa aplicada e na cadeia produtiva do cacau, contribuindo para o desenvolvimento regional da Amazônia Ocidental.

Esta articulação se constitui elemento central na formação humana integral contida na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), instituída pela Lei nº 11.892/2008, como dimensões indissociáveis do processo educativo, ao promover uma formação que ultrapasse os conhecimentos técnicos, favorecendo o desenvolvimento científico, tecnológico, social e humano dos estudantes, em estreita relação com as demandas da sociedade e do mundo do trabalho (Brasil, 2008).

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica reforçam essa perspectiva ao estabelecerem que a formação profissional deve estar fundamentada na integração entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social (Brasil, 2021).

Nos Institutos Federais, essa proposta educativa concretiza-se por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando aos estudantes experiências formativas que aproximam os conhecimentos construídos em sala de aula das demandas reais dos territórios onde estão inseridos. Para Pacheco (2011), os Institutos Federais representam uma política pública inovadora ao integrar educação, ciência, tecnologia e desenvolvimento regional,

formando profissionais capazes de contribuir para a transformação econômica e social de suas comunidades.

Nesse contexto, a permanência e o êxito estudantil ultrapassam a compreensão restrita à aprovação em disciplinas ou à conclusão dos cursos. Permanecer significa garantir condições materiais, pedagógicas e institucionais que possibilitem aos estudantes desenvolver plenamente suas potencialidades, enquanto o êxito está relacionado à construção de trajetórias acadêmicas e profissionais capazes de promover autonomia, emancipação e inserção qualificada no mundo do trabalho.

Essa perspectiva dialoga com Freire (2021), ao defender que a educação deve formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar na sua transformação, bem como com Frigotto (2018), que compreende a formação integral como elemento essencial para superar uma educação limitada às demandas imediatas do mercado.

Entre as estratégias que favorecem a permanência estudantil destacam-se os projetos institucionais que promovem a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Essas iniciativas aproximam os estudantes de situações concretas de aprendizagem, fortalecem o vínculo com a instituição, favorecem a produção do conhecimento e possibilitam a aplicação prática dos conteúdos desenvolvidos durante a formação acadêmica.

Nesse cenário, destaca-se o Projeto Institucional Escola do Chocolate, desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), nos campi Ji-Paraná e Jaru, com a finalidade de fortalecer a cadeia produtiva do cacau por meio da produção de mudas clonais, assistência técnica, capacitação de produtores rurais, difusão tecnológica e desenvolvimento de pesquisas aplicadas. No âmbito do Eixo Viveiro, as ações envolveram todas as etapas da produção de mudas clonais de cacau, desde a implantação da infraestrutura até o acompanhamento das mudas destinadas aos agricultores familiares, proporcionando aos estudantes experiências práticas alinhadas às demandas da bioeconomia amazônica e do desenvolvimento regional.

Durante a execução do projeto, as bolsistas participaram da implantação e organização do viveiro, produção de mudas clonais, preparo de substratos, manejo da irrigação, compostagem, coleta e aproveitamento de resíduos agroindustriais, coleta e interpretação de análises de solo, elaboração de recomendações técnicas para implantação de lavouras, participação em feiras, congressos científicos, cursos de formação continuada e ações extensionistas voltadas aos produtores rurais. Essas experiências também resultaram na produção e publicação de trabalhos científicos, evidenciando a capacidade do projeto de

integrar ensino, pesquisa e extensão como componentes indissociáveis da formação acadêmica.

O presente relato enquadra-se no Eixo Temático 2 – Permanência e Êxito Estudantil na Educação Agrícola e do Campo, especialmente nas dimensões Pedagógica e Simbólica e Êxito e Emancipação. A experiência relatada demonstra como a participação no Projeto Escola do Chocolate contribuiu para a permanência e o êxito acadêmico de estudantes oriundos de famílias de produtores rurais da região Central de Rondônia que deixaram suas comunidades para cursar Engenharia Florestal no IFRO Campus Ji-Paraná. Ao integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão, o projeto possibilitou não apenas a permanência das estudantes durante a graduação, mas também a construção de competências técnicas, científicas, extensionistas e humanas que favoreceram sua inserção profissional e sua continuidade na instituição como engenheiras florestais.

2. METODOLOGIA

O presente relato de experiência refere-se às atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Institucional Escola do Chocolate, iniciativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), voltada ao fortalecimento da cadeia produtiva do cacau por meio da integração entre ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica. As atividades descritas concentram-se no Eixo Viveiro, desenvolvido no IFRO Campus Ji-Paraná entre os anos de 2024 e 2026, envolvendo estudantes bolsistas do curso de Engenharia Florestal, docentes e produtores rurais de diferentes municípios do estado de Rondônia.

As ações iniciaram-se com a implantação da infraestrutura destinada à produção de aproximadamente 20 mil mudas clonais de cacau do clone CCN 51, contemplando a organização do viveiro, instalação do sistema de irrigação, preparo de substratos, beneficiamento de sementes, preenchimento de tubetes, produção de compostos orgânicos provenientes de resíduos agroindustriais, organização dos canteiros, manejo diário das mudas e acompanhamento das atividades de enxertia. Durante esse período, as bolsistas participaram também do monitoramento do desenvolvimento das mudas, do levantamento das necessidades nutricionais e da elaboração de protocolos técnicos relacionados à adubação foliar e radicular utilizada no viveiro.

Paralelamente às atividades de produção de mudas, foram desenvolvidas ações extensionistas em propriedades rurais localizadas nos municípios de Jaru, Governador Jorge Teixeira, Nova União, Ariquemes e Cacoal.

Nessas atividades, as estudantes realizaram entrevistas com agricultores familiares, coleta de amostras de solo em áreas destinadas à implantação de lavouras de cacau, encaminhamento das amostras para análises laboratoriais no Campus Colorado do Oeste e elaboração de recomendações técnicas referentes à calagem e adubação, aproximando a formação acadêmica das demandas da agricultura familiar regional.

No âmbito do ensino, as bolsistas colaboraram com aulas práticas das disciplinas de Tecnologia de Sementes e Viveiros Florestais e Manejo de Produtos Florestais Não Madeireiros, ministradas nos cursos Técnico em Florestas e Engenharia Florestal do IFRO. Também participaram da organização de oficinas, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), exposições técnicas e eventos científicos voltados à difusão de tecnologias relacionadas à cacauicultura.

As atividades de pesquisa envolveram a participação na elaboração de protocolos técnicos, produção científica, apresentação de trabalhos em eventos regionais e nacionais e publicação de capítulo de livro relacionado às atividades desenvolvidas no projeto.

Após a conclusão da graduação, as participantes permaneceram vinculadas ao Projeto Escola do Chocolate na condição de engenheiras florestais, assumindo atividades de orientação de novos bolsistas e conduzindo pesquisas voltadas ao desenvolvimento de protocolos para produção de mudas clonais de cacau por estaquia. Esses estudos compreendem a implantação de experimentos, avaliação do enraizamento de estacas, acompanhamento do crescimento das mudas e geração de informações técnicas destinadas ao aperfeiçoamento da propagação vegetativa dos principais clones cultivados em Rondônia.

A experiência desenvolvida caracteriza-se como um processo formativo contínuo, fundamentado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, permitindo aos estudantes vivenciarem todas as etapas de planejamento, execução, avaliação e transferência de tecnologias voltadas ao fortalecimento da cadeia produtiva do cacau.

3. DISCUSSÕES

A experiência desenvolvida no Eixo Viveiro do Projeto Escola do Chocolate evidenciou que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão constitui uma estratégia efetiva de promoção da permanência e o êxito estudantil na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pois mais do que oferecer auxílio financeiro por meio da bolsa, o projeto proporcionou às estudantes oportunidades permanentes de aprendizagem em situações reais, favorecendo o desenvolvimento de competências técnicas, científicas, extensionistas e humanas essenciais para sua formação profissional.

As participantes, oriundas de famílias de produtores rurais da região Central de Rondônia, enfrentam desafios comuns aos estudantes provenientes do campo, como o afastamento do núcleo familiar, os custos relacionados à permanência na cidade, a adaptação ao ambiente universitário e a necessidade de conciliar as atividades acadêmicas com pesquisa e extensão. Nesse contexto, a participação no projeto fortaleceu não apenas as condições materiais de permanência, mas também o sentimento de pertencimento institucional, a valorização da identidade profissional e o compromisso com o desenvolvimento regional.

Durante a execução do projeto, as estudantes participaram integralmente da implantação e manejo do viveiro destinado à produção de aproximadamente 20 mil mudas clonais de cacau, desenvolvendo atividades relacionadas à produção de substratos, irrigação, enxertia, monitoramento das mudas e implantação de protocolos técnicos de produção (Figura 1).

Figura 1 – Implantação e manejo do viveiro de mudas clonais de cacau realizado pelas bolsistas durante as atividades do Projeto Escola do Chocolate.



Fonte: Acervo do Projeto Escola do Chocolate (2025–2026).

Essas experiências permitiram a consolidação dos conteúdos abordados em sala de aula, favorecendo uma aprendizagem contextualizada e articulada às necessidades da cadeia produtiva do cacau em Rondônia, consequentemente, tem contribuído para a permanência estudantil.

No âmbito do ensino, as bolsistas contribuíram para aulas práticas dos cursos Técnico em Florestas e Engenharia Florestal, compartilhando conhecimentos adquiridos durante o projeto e colaborando na formação de novos estudantes. Essa participação fortaleceu habilidades relacionadas à comunicação, liderança, trabalho em equipe e mediação do conhecimento, competências fundamentais para a atuação profissional.

As ações de pesquisa resultaram na elaboração de protocolos técnicos, publicação de capítulo de livro, apresentações em eventos científicos e participação em importantes espaços de divulgação tecnológica, como a 11ª e a 12ª Rondônia Rural Show Internacional, a I Feira

de Agricultura Familiar e Agroecológica do IFRO e o XIV Congresso Norte, ampliando a inserção das estudantes na comunidade científica e fortalecendo sua formação acadêmica (Figura 2).

Figura 2 – Apresentação das atividades e resultados do Projeto Escola do Chocolate em eventos científicos e tecnológicos.



Fonte: Acervo do Projeto Escola do Chocolate (2025–2026).

As atividades extensionistas aproximaram a instituição da comunidade regional por meio da realização de 189 análises de solo, da distribuição de 226.979 mudas clonais de cacau CCN 51 para agricultores familiares de diferentes municípios de Rondônia e da realização de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), incluindo ações desenvolvidas junto ao Programa Mulheres Mil e às mulheres do Assentamento Padre Ezequiel (Figura 3). Essas iniciativas demonstram a função social dos Institutos Federais ao promover a transferência de tecnologia, o fortalecimento da agricultura familiar e o desenvolvimento territorial sustentável.

Figura 3 – Atividades de assistência técnica e capacitação de agricultores familiares realizadas pelo Projeto Escola do Chocolate nos municípios atendidos.



Fonte: Acervo do Projeto Escola do Chocolate (2025–2026).

Os resultados observados corroboram a concepção apresentada por Pacheco (2011), ao defender que os Institutos Federais devem promover uma formação integrada entre ciência, tecnologia e desenvolvimento regional. Da mesma forma, dialogam com Farias et al. (2025), ao evidenciar que a aprendizagem torna-se mais significativa quando o estudante participa ativamente da produção, aplicação e socialização do conhecimento.

Embora tenham sido identificados desafios relacionados à implantação da infraestrutura do viveiro, aos deslocamentos para atendimento aos produtores rurais e à conciliação entre as atividades acadêmicas e extensionistas, tais dificuldades constituíram oportunidades de aprendizagem. Ao longo desse processo, as estudantes desenvolveram competências relacionadas ao planejamento, resolução de problemas, liderança, autonomia, responsabilidade técnica e trabalho colaborativo.

O principal indicador de êxito da experiência foi à continuidade da trajetória profissional das participantes após a conclusão da graduação. Ambas permaneceram vinculadas ao Projeto Escola do Chocolate na condição de engenheiras florestais, assumindo a orientação de novos bolsistas e conduzindo pesquisas voltadas à produção de mudas clonais de cacau por estaquia. Essa continuidade evidencia que a experiência ultrapassou os objetivos acadêmicos inicialmente previstos, consolidando uma formação profissional comprometida com a inovação tecnológica, a produção científica e o fortalecimento da cadeia produtiva do cacau em Rondônia.

Dessa forma, a experiência demonstra que projetos institucionais que articulam ensino, pesquisa e extensão constituem instrumentos estratégicos para fortalecer a permanência estudantil, reduzir os riscos de evasão, ampliar as oportunidades de formação profissional e favorecer a inserção qualificada dos egressos no mundo do trabalho, reafirmando a missão dos Institutos Federais na promoção de uma educação pública, inclusiva, socialmente referenciada e comprometida com o desenvolvimento sustentável dos territórios do campo, das águas e das florestas.

4. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência desenvolvida no Eixo Viveiro do Projeto Institucional Escola do Chocolate evidenciou que projetos que articulam ensino, pesquisa e extensão constituem estratégias efetivas para promover a permanência e o êxito estudantil. A integração dessas dimensões possibilitou às estudantes vivências formativas que ultrapassaram os limites da sala de aula, favorecendo a construção de competências técnicas, científicas, extensionistas e humanas indispensáveis ao exercício profissional.

Ao longo da graduação, a participação contínua nas atividades do projeto permitiu às bolsistas aplicar conhecimentos teóricos em situações reais, atuar diretamente junto à agricultura familiar, participar de eventos científicos, desenvolver pesquisas, produzir conhecimento e compartilhar experiências em ações de ensino e extensão. Essas vivências fortaleceram a formação acadêmica, ampliaram a compreensão sobre o papel social da Engenharia Florestal e contribuíram para o desenvolvimento de competências relacionadas à liderança, responsabilidade técnica, trabalho em equipe, comunicação e resolução de problemas.

Além do suporte financeiro proporcionado pela bolsa, o projeto fortaleceu o vínculo institucional das estudantes com o IFRO, favorecendo sua permanência até a conclusão da graduação. O sentimento de pertencimento à instituição, aliado às oportunidades de crescimento acadêmico e profissional, demonstrou que políticas de permanência tornam-se mais efetivas quando associadas à participação ativa dos estudantes em projetos institucionais que integrem ensino, pesquisa e extensão.

Outro aspecto relevante refere-se aos impactos produzidos para além da formação das estudantes. As ações desenvolvidas contribuíram para o fortalecimento da relação entre o IFRO e os agricultores familiares da região, possibilitando a transferência de tecnologias, a produção e distribuição de mudas clonais de cacau, a realização de análises de solo, cursos de formação e atividades de assistência técnica. Dessa forma, o projeto reafirmou a função social dos Institutos Federais como instituições comprometidas com a produção do conhecimento, a inovação tecnológica e o desenvolvimento sustentável dos territórios do campo, das águas e das florestas.

O principal indicador de êxito desta experiência foi à continuidade da trajetória profissional das participantes após a conclusão da graduação. Em 2026, ambas permaneceram vinculadas ao Projeto Escola do Chocolate na condição de engenheiras florestais, assumindo novas responsabilidades na orientação de bolsistas e no desenvolvimento de pesquisas voltadas à propagação clonal de cacau por estaquia. Essa transição demonstra que a experiência não apenas favoreceu a permanência acadêmica, mas consolidou uma formação profissional qualificada, comprometida com a inovação, a pesquisa aplicada e o fortalecimento da cadeia produtiva do cacau em Rondônia.

Os estudos atualmente desenvolvidos pelas egressas representam uma importante contribuição para a cacauicultura regional, considerando a limitada disponibilidade de informações técnicas sobre a propagação de clones de cacau por estaquia nas condições edafoclimáticas da Amazônia Ocidental. A continuidade dessas pesquisas reforça o

compromisso institucional com a geração de conhecimento científico e tecnológico voltado às demandas do setor produtivo e da agricultura familiar.

Diante dos resultados alcançados, recomenda-se a ampliação de projetos institucionais que promovam a integração entre ensino, pesquisa e extensão, especialmente aqueles direcionados aos estudantes oriundos das populações do campo, das águas e das florestas. Iniciativas dessa natureza contribuem para reduzir a evasão, fortalecer a permanência estudantil, ampliar as oportunidades de formação profissional e consolidar trajetórias acadêmicas e profissionais comprometidas com o desenvolvimento regional e a transformação social.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021.

FARIAS, L. O. et al. **Manejo e produção de mudas clonais de cacau (*Theobroma cacao* L.): oficina da Escola do Chocolate.** Revista ELO – Diálogos em Extensão, Viçosa, v. 14, p. 1-7, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília, DF: Moderna, 2011.

CAPÍTULO 8

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: A VIVÊNCIAS NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS – IFMA/CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ

Rita de Cássia Gomes Nascimento
Flávia Alexandra Pereira Pinto
Edleuza Nere Brito de Souza
Instituto Federal do Maranhão / Campus São Luís Maracanã

1. INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência trata sobre o *I Seminário sobre Curricularização da Extensão: vivências nas Licenciaturas em Ciências Agrárias e Educação do Campo*, que buscou promover a socialização das experiências extensionistas desenvolvidas nas Licenciaturas em Ciências Agrárias (LCA) e Educação do Campo (LEdoC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/ Campus São Luís Maracanã, no contexto do componente curricular das atividades curriculares de extensão.

A iniciativa reuniu docentes, discentes e egressos para debater desafios, avanços e perspectivas da curricularização da extensão nas turmas em andamento. Além disso, pretendeu contribuir no fortalecimento da relação ensino e extensão na formação acadêmica através da troca de saberes e experiências.

Pretende-se, através deste relato, descrever sobre o alcance dessa ação no referido Curso, considerando que a dimensão da extensão, a partir da reforma curricular de 2023, insere como elemento novo, como estratégia de aproximação dos estudantes com a comunidade, o que trouxe novo sentido ao percurso formativo e contribuiu para permanência e êxito estudantil.

Diante desse contexto, o referido seminário buscou proporcionar um espaço de diálogo sobre o ensino em Atividades Curriculares da Extensão (ACE) e compartilhamento de experiências desenvolvidas após a implementação deste componente curricular, discutindo os desafios e as possibilidades nas construções das ACE's no contexto da formação docente.

Este relato insere-se no eixo temático 2 que trata sobre "Permanência e êxito estudantil na educação agrícola e do campo" na medida em que, abordando a dimensão formativa, do

Curso de LCA, o evento dialogou com o mundo do trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia.

Os trabalhos científicos gerados pelos estudantes de Ciências Agrárias, articularam a extensão e a pesquisa, permitindo reflexões sobre o pensar e fazer na área de formação, bem como como sentido e significado da educação agrícola e do campo nos contextos comunitários, que os projetos e ações extensionistas alcançaram.

2 METODOLOGIA

O planejamento do I Seminário de Curricularização da Extensão ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2025, sob a responsabilidade do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Prática Docente (NEDU) do IFMA/ Campus São Luís Maracanã. As reuniões da equipe do núcleo foram fundamentais para a construção do cronograma de trabalho e da programação. Após a definição da programação, foram elaborados os materiais de divulgação, como banner e cards, além da criação do site oficial do evento, que serviu como canal de comunicação e divulgação.

O evento foi em janeiro de 2026, de caráter gratuito e voltado a docentes, discentes e comunidade acadêmica, com foco nos desafios e vivências da curricularização da extensão nas referidas Licenciaturas.

A programação estruturou-se em três momentos. O primeiro, das 8h30 às 10h20, foi a mesa-redonda Formação Inicial Docente e Curricularização da Extensão: desafios e perspectivas, com representantes da DEGRAD/PRENAE, da Casa Familiar Rural São Luís-Quebra Pote e da Coordenação de Cursos das Licenciaturas – IFMA/ Campus São Luís Maracanã. O segundo momento, das 10h30 às 12h00, consistiu no Painel de Experiências: Projetos de Extensão no contexto das Licenciaturas do IFMA/ Campus São Luís Maracanã: desafios e possibilidades. Por fim, no turno vespertino, ocorreram as apresentações de trabalhos, com relatos de experiências e comunicações orais. Essa etapa promoveu a socialização de práticas e reflexões sobre a curricularização da extensão, fortalecendo o diálogo institucional e a troca de saberes entre comunidade e licenciaturas.

3 DISCUSSÕES

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís Maracanã originou-se da antiga Escola Agrotécnica Federal de São Luís, que foi criada pelo Decreto nº. 22.470 de 20 de outubro de 1947, do Presidente da República, para funcionar em São Luís (MA). O Campus São Luís Maracanã está localizado numa região mais afastada

da cidade de São Luís (MA), próximo à zona rural, e sua influência se estende por todo o estado do Maranhão. O Maranhão, por ter sua economia voltada, em grande parte, para a atividade primária de produção, encontra no IFMA Campus São Luís Maracanã cursos que contemplem as demandas da zona rural do estado.

O Campus Maracanã possui uma área total de 225 hectares, que abriga ambientes pedagógicos, com Unidades Educacionais de Produção, nas quais são realizadas aulas teóricas e práticas; laboratórios; biblioteca; alojamentos; refeitório; além de ambientes administrativos e de lazer. Essa estrutura dá suporte a cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Agropecuária, Agroindústria, Aquicultura, Gastronomia e Meio Ambiente. Em 2010, o Campus Maracanã deu início à oferta de Cursos Superiores em Ciências Agrárias, Tecnologia em Alimentos e em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias. Atualmente, além desses cursos superiores, a instituição oferta os cursos superiores em Agronomia e Zootecnia também pelo PRONERA.

Nesse contexto, inicia experiência na formação de educadores e educadoras com a Licenciatura em Ciências Agrárias com proposta curricular que integram diversas áreas do conhecimento, por meio de uma metodologia interdisciplinar e contextualizada, de modo a atender as exigências de cada aspecto da vida social e do processo formativo para a docência.

Os cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias têm como pilares formativos o trabalho, a cultura e a pesquisa, fundamentados na interdisciplinaridade (IFMA, 2026). A partir da reformulação do seu Projetos Pedagógico de Curso, em 2023, deu-se a inserção das atividades curriculares de extensão em sua dimensão curricular.

A curricularização da extensão, prevista no Plano Nacional de Educação (2014-2024), estabeleceu que ao menos 10% da carga horária dos cursos de graduação deve ser dedicada a programas e projetos de extensão universitária, priorizando ações de grande impacto social. Em conformidade com essa diretriz, o IFMA regulamentou o processo por meio da Resolução CONSUP/IFMA nº 32/2021, cujo Artigo 13 enfatiza a necessidade de promover impactos acadêmicos e sociais efetivos, fortalecendo a inserção territorial dos cursos.

O PPC deste curso garante que todos os estudantes cumpram a carga horária mínima prevista para extensão, seja por meio de atividades individuais ou em grupo, realizadas em diferentes períodos da formação acadêmica (PPC LCA, 2023).

Diante desse contexto, este seminário buscou proporcionar um espaço de diálogo sobre o ensino em Atividades Curriculares da Extensão e compartilhamento de experiências desenvolvidas após a implementação deste componente curricular. O evento pretendeu reunir docentes, discentes e possíveis sujeitos das comunidades externas para debater desafios,

avanços e impactos da extensão na formação acadêmica, promovendo reflexões sobre sua importância na articulação entre ensino, pesquisa e comunidade.

A formação inicial docente destes Cursos, através das Atividades Curriculares de Extensão (ACE), busca promover espaço de estudo, aprofundamento e planejamento neste segmento.

Os estudantes de LCA vivenciaram essa construção, por exemplo, através do intercâmbio com a Casa Familiar Rural (CFR) de Quebra Pote, São Luís/MA, uma instituição voltada à formação profissional de jovens da zona rural por meio da Pedagogia da Alternância.

Através desta experiência, estes sujeitos estudaram sobre a metodologia educacional da Pedagogia da Alternância, reforçando seu papel na estruturação de propostas pedagógicas que integram ensino e prática social.

Dessa forma, o desenvolvimento de projetos de extensão como componentes disciplinares, devem ser construídos em diálogo entre professor, alunos e comunidades. Pode-se trabalhar com o protagonismo dos estudantes, com a atuação em movimentos sociais, com direitos humanos, esporte, cultura e lazer, formação continuada.

O trabalho deve centrar-se, prioritariamente, no levantamento e atendimento das necessidades das comunidades, tecnologias sociais, qualidade da educação das populações mais empobrecidas (Gadotti, 2021).

As apresentações de trabalhos científicos ocorreram no turno vespertino. Os participantes, após inscrições, submeteram suas propostas de comunicações orais e relatos de experiências através da Platafoma Even, no site do evento supracitado. Nesse espaço tiveram acesso as orientações necessárias de normas de submissão e o Template com as normas específicas para envio do trabalho a serem avaliados pela Comissão Científica. Os trabalhos aprovados seriam apresentados durante o evento bem como publicados nos Anais do Evento, com ISBN, através da Plataforma Even, via pdf e na própria plataforma do evento.

O evento aprovou 18 propostas de trabalhos científicos para apresentação e publicação, destes 13 foram submetidos por estudantes de LCA.

Além disso, recebeu o total de 100 inscritos para participação geral no evento. Tal número foi avaliado como positivo considerando o caráter local do evento. Considerou-se, portanto, um bom alcance e engajamento do público-alvo pretendido. Destacou-se a participação e envolvimento dos estudantes que demonstraram autonomia e compromisso com o Seminário. Observou-se o crescimento e desenvolvimento de saberes necessários à prática docente no contexto da extensão curricularizada.

As equipes fizeram apresentação de trabalhos no Seminário com a presença de docentes coordenadores que puderam fazer indagações, intervenções e contribuições aos estudantes. Importante destacar qualidade conceitual e riqueza das comunicações orais e relatos de experiências de ações de extensão.

A experiência revelou avanços significativos no fortalecimento da formação inicial docente, especialmente ao envolver estudantes desde o primeiro período das Licenciatura em Ciências Agrárias, contribuindo para consolidar a curricularização da extensão como prática formativa em LCA, estimulando o engajamento dos discentes em atividades que articulam teoria e prática, o que estimulou a permanência estudantil.

A participação ativa de turmas de diferentes períodos (2º, 4º, 6º, 8º de LCA) na submissão e apresentação de relatos de experiências e comunicações orais demonstrou maturidade acadêmica e disposição para socializar aprendizagens, o que fortalece a permanência e o êxito estudantil.

Outro ponto positivo foi a socialização de conhecimentos por meio da mesa-redonda e do painel de experiências, que oportunizaram debates entre docentes, discentes e representantes institucionais.

Essa troca de experiências ampliou a compreensão sobre a política de curricularização da extensão no contexto da Licenciatura; reforçou a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, fomentar habilidades de escrita, sistematização e divulgação de saberes por meio da produção de comunicações científicas, preparando os estudantes para práticas acadêmicas mais consistentes e fortaleceu a permanência estudantil contribuindo para o êxito no Curso.

Como um desafio, cita-se a necessidade de garantir que o engajamento observado não se restrinja a momentos pontuais, mas se mantenha como prática contínua ao longo da formação. Entre as lições aprendidas, destaca-se que a participação expressiva e assídua dos estudantes de LCA, aliada à avaliação positiva das atividades, evidencia que a ampliação de eventos científicos desta natureza pode promover a inclusão e fortalecer o acesso e a permanência estudantil. Contudo, é necessário assegurar que tais práticas não se tornem exclusivas de grupos já engajados, evitando a exclusão de estudantes que enfrentam dificuldades de participação por questões socioeconômicas ou estruturais.

Observou-se, contudo, a necessidade de promover maior integração entre cursos e campi que ofertam formações similares, de modo a diversificar experiências e ampliar o alcance das discussões; fortalecer políticas institucionais de apoio à participação estudantil em eventos científicos, assegurando condições materiais e pedagógicas para todos; e consolidar a

publicação dos resultados em anais e outros meios de divulgação, garantindo visibilidade e reconhecimento das práticas extensionistas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a importância deste Seminário está diretamente relacionada ao fortalecimento da curricularização da extensão como um eixo estruturante da formação acadêmica nas licenciaturas do IFMA/ Campus São Luís Maracanã. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme estabelecido na Constituição Federal e no Plano Nacional de Educação (2014-2024), garante que as atividades extensionistas desempenhem um papel central na formação dos estudantes, possibilitando a aplicação prática do conhecimento e a interação direta com as comunidades.

Avalia-se que o objetivo geral do Projeto de Ensino foi atingido. Além disso, oportunizou às turmas mais novas de LCA iniciação à um evento acadêmico e comunicação científica. Além disso, evidenciou o trabalho desenvolvido pelo contexto das extensões curricularizadas. Há pretensão que o evento tenha sua 2ª edição a cada biênio, conforme condições objetivas futuras estabelecidas via apoio institucional.

Esse relato de experiência visa registrar que evento foi um marco importante para a curricularização da extensão para Licenciaturas do IFMA/ Campus São Luís, mas também evidencia a necessidade de políticas permanentes e inclusivas para que os avanços não se percam e possam se transformar em práticas estruturantes da formação docente.

5.REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº1 de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº1 de 16 de agosto de 2023. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília: MEC, 2023.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária:** Para quê? Disponível em: https://paulofreire.org/9-noticias/247-extensao-universitaria-para-que. Acesso em: 20 jul. 2023.

IFMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo. Instituto Federal do Maranhão**. São Luís, Maranhão, 2023, 238 p.

IFMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias.** Instituto Federal do Maranhão. São Luís, Maranhão, 2023,

_____. Resolução CONSUP/IFMA nº32 de 4 de novembro de 2021. Dispõe sobre a Regulamentação da Curricularização da Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís, Maranhão, 2023.

_____. Relatório final de Trabalho do I Seminário sobre Curricularização da Extensão: vivências nas Licenciaturas em Ciências Agrárias e Educação do Campo. IFMA, 2026.

CAPÍTULO 9

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LEDOC COMO ESTRATÉGIA PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO: UM RELATO SOBRE A EXPERIÊNCIA NO QUILOMBO, ICATU/MA

Arierlison da Luz Aires
Flávia Alexandra Pereira Pinto
Instituto Federal do Maranhão / Campus São Luís Maracanã

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste relato é apresentar as atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado I da Licenciatura em Educação do Campo da área da Matemática, realizado na "Escola Unidade Mais Integral Professora Lourdimar Gonçalves de Sá", localizada na comunidade quilombola de Quartéis, Icatu/MA, demonstrando como a atividade se vincula ao eixo temático 2 "Permanência e Êxito estudantil na Educação Agrícola e do Campo".

A realização do Estágio Supervisionado nessa comunidade permitiu compreender que a permanência e êxito estudantil estão diretamente relacionados à valorização dos saberes locais. Ao reconhecer a cultura quilombola como parte integrante do processo educativo, a escola torna-se um espaço de pertencimento e resistência, o que pode se materializar na redução dos índices de evasão e promover o engajamento dos licenciandos.

O Estágio Supervisionado é um componente essencial da formação docente, pois possibilita a articulação entre teoria e prática em contextos reais de ensino. No âmbito da Licenciatura em Educação do Campo, essa etapa tem relevância ao inserir futuros educadores em comunidades tradicionais, como o Quilombo Quartéis, em Icatu/MA. A experiência vivenciada nesse espaço evidencia a importância da educação contextualizada para o fortalecimento da identidade cultural e para a garantia do direito à escolarização das populações do campo, das águas e das florestas. Essa inserção possibilitou um contato direto com a realidade e com as práticas educativas desenvolvidas pela escola e pela comunidade.

O Estágio Supervisionado possibilitou vivências relacionadas ao acompanhamento da rotina escolar, à observação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Matemática em sala de aula, bem como ao levantamento dos aspectos estruturais e pedagógicos da escola.

Além disso, foram realizados levantamentos de campo, planejamento das observações para a compreensão da realidade educacional e do exercício da docência, entrevista com a gestão da escola sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), além de levantamentos sobre os aspectos sociais e ambientais da comunidade.

A definição da escola como campo de estágio da experiência aqui relatada ocorreu por estar localizada no município de Icatu/MA, inserida em uma comunidade quilombola, além de se localizar próximo à residência de um dos estagiários.

Esses fatores despertaram o interesse em compreender as especificidades educacionais e socioculturais presentes nesse território, considerando que a Educação do Campo busca reconhecer os sujeitos do campo em suas realidades culturais e formas próprias de organização (Caldart, 2008), e que a educação desenvolvida em comunidades quilombolas deve valorizar os saberes, as identidades culturais e as experiências históricas dos sujeitos que constituem esses espaços (Gomes, 2019).

2 METODOLOGIA

O presente Relato de Experiência caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, organizado a partir das atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Educação do Campo na área da Matemática, ofertado no sexto período.

As ações ocorreram entre os meses de março e junho de 2026, na Escola Unidade Mais Integral Professora Lourdimar Gonçalves de Sá, localizada no município de Icatu/MA, e inserida no Quilombo Quartéis.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o Estágio foi desenvolvido através da observação participante e do acompanhamento das atividades pedagógicas e organizacionais da instituição escolar, buscando compreender o funcionamento da escola e as práticas educativas desenvolvidas no contexto dos anos finais do ensino fundamental.

Posteriormente, foram desenvolvidas ações de reconhecimento dos espaços escolares, acompanhamento da rotina institucional, observação das aulas de Matemática, reuniões com o professor regente e levantamento das condições estruturais, pedagógicas e organizacionais da escola.

Além disso, foram realizados procedimentos de coleta de informações por meio de entrevistas com a gestão da escola acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como conversas com os pais de estudantes e observações do contexto social, cultural e ambiental da

comunidade; visitas e observações nos espaços da comunidade, permitindo ampliar a compreensão acerca das relações entre escola, território e práticas educativas.

No que se refere à análise das práticas docentes, foram realizadas observações das aulas ministradas pelos professores de Matemática das turmas dos anos finais do ensino fundamental, considerando aspectos relacionados às metodologias utilizadas, recursos didáticos empregados, organização da sala de aula, participação dos estudantes e relações estabelecidas entre os conteúdos escolares e o contexto sociocultural dos educandos.

A interpretação das experiências vivenciadas foi construída à luz do referencial teórico adotado na análise, especialmente das discussões propostas por Pimenta e Lima (2012) e Cardart (2012), sobre o Estágio Supervisionado como espaço de formação docente, articulando teoria e prática na compreensão da realidade educacional. Conforme destacam Pimenta e Lima (2012), o Estágio constitui-se como um campo de conhecimento, produzindo-se a integração entre os cursos de formação de professores e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

3 DISCUSSÕES

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís Maracanã originou-se da antiga Escola Agrotécnica Federal de São Luís, que foi criada pelo Decreto nº. 22.470 de 20 de outubro de 1947, do Presidente da República, para funcionar em São Luís/MA. O Campus São Luís Maracanã está localizado numa região mais afastada da cidade de São Luís (MA), na zona rural, e sua influência se estende por todo o estado do Maranhão. O Maranhão, por ter sua economia voltada, em grande parte, para a atividade primária de produção, encontra no IFMA Campus São Luís Maracanã cursos que contemplem as demandas da zona rural do estado.

O Campus Maracanã possui uma área total de 225 hectares, que abriga espaços pedagógicos, com Unidades Educacionais de Produção, nas quais são realizadas aulas teóricas e práticas, laboratórios, biblioteca, alojamentos, refeitório, além de ambientes administrativos e de esporte. Essa estrutura dá suporte a cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Agropecuária, Agroindústria, Aquicultura, Gastronomia e Meio Ambiente. Em 2010, o Campus Maracanã deu início à oferta de Cursos Superiores em Ciências Agrárias, Tecnologia em Alimentos e em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias. Atualmente, além desses cursos superiores, a instituição oferta os cursos superiores em Agronomia e Zootecnia também pelo PRONERA.

A realização do Estágio Supervisionado no Quilombo Quartéis permitiu compreender que a permanência e êxito estudantil estão diretamente relacionados à valorização dos saberes locais. Ao reconhecer a cultura quilombola como parte integrante do processo educativo, a escola torna-se um espaço de pertencimento e resistência, reduzindo índices de evasão e possibilitando o engajamento dos estudantes. Para o IFMA Campus São Luís Maracanã, a experiência fortalece sua missão de promover uma Educação do Campo socialmente referenciada, cujas experiências se consolidam desde a oferta da primeira turma de LEDOC em 2010.

O Estágio em comunidades tradicionais amplia a formação dos licenciandos, preparando-os para atuar na realidade campesina. Além disso, reafirma o papel do IFMA como instituição que não apenas oferece ensino técnico e superior, mas também se compromete com o desenvolvimento social e cultural das comunidades atendidas. Conforme Caldart (2012, p. 263), a Educação do Campo "é uma luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação, feita por eles mesmos e não apenas em seu nome [...]".

O Quilombo de Quartéis é uma comunidade tradicional localizada no município de Icatu/MA. A área possui certificação oficial da Fundação Cultural Palmares como comunidade remanescente de quilombo e destaca-se pelo protagonismo comunitário, além de apresentar potencial ambiental e turístico por meio das trilhas ecológicas existentes na região. Estima-se que mais de 200 famílias residam na comunidade, segundo dados do IBGE (2023).

A comunidade de Quartéis constitui uma das áreas quilombolas do município de Icatu, integrando iniciativas voltadas para valorização da história afro-brasileira, fortalecimento da educação escolar e preservação dos saberes culturais. Nesse sentido, compreender a comunidade quilombola de Quartéis requer ultrapassar uma leitura centrada apenas em sua localização geográfica ou em suas atividades produtivas. O território quilombola representa um espaço de construção histórica, resistência e fortalecimento identitário, no qual os saberes, as práticas culturais e as relações coletivas constituem elementos fundamentais para a permanência das populações negras em seus espaços tradicionais.

A vivência comunitária e a relação estabelecida com a terra contribuem para a constituição da identidade negra, compreendida como um processo social, histórico e cultural continuamente construído nas experiências coletivas e nas formas de pertencimento ao território. Nessa perspectiva, Nilma Lino Gomes (2017) destaca que:

> A identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem ao mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o

> outro. Construir uma identidade negra positiva em 15 uma sociedade que, historicamente, ensinou aos negros, desde muito cedo, que para serem aceitos era preciso negar-se a si mesmos é um desafio enfrentado pelos sujeitos negros. (Gomes, 2005, p. 43).

A reflexão apresentada pela autora permite compreender que os territórios quilombolas desempenham papel essencial na valorização da memória coletiva e no fortalecimento do reconhecimento étnico-racial. No caso da comunidade de Quartéis, as práticas relacionadas ao cultivo da terra, ao extrativismo vegetal, à pesca artesanal, aos conhecimentos tradicionais e às formas de organização comunitária constituem dimensões que contribuem para a continuidade dos modos de vida quilombolas e para o fortalecimento das identidades negras locais.

Além disso, conforme argumenta Lélia Gonzalez (1988), reconhecer as experiências históricas das populações negras significa compreender seus processos de resistência e produção cultural como elementos centrais na formação da sociedade brasileira, especialmente em espaços onde a ancestralidade e a coletividade permanecem como fundamentos da vida comunitária. Sobre esse aspecto, a autora afirma:

> A consciência da negritude surge da tomada de consciência de um processo de dominação e exclusão histórica, mas também da valorização dos elementos culturais que foram preservados e recriados pelas populações negras ao longo do tempo, constituindo formas de resistência e afirmação identitária. (Gonzalez, 1988, p. 77)

Essa compreensão permite refletir sobre a realidade da comunidade quilombola de Quartéis, na qual as práticas culturais continuam sendo reproduzidas e ressignificadas pelas famílias, mantendo vivas as raízes históricas e os conhecimentos herdados dos antepassados. O território, nesse contexto, torna-se espaço de pertencimento, memória e continuidade cultural.

Entre os elementos que fortalecem essa identidade coletiva, destacam-se as práticas relacionadas ao manejo tradicional da terra e às atividades produtivas desenvolvidas pelas famílias da comunidade. A agricultura familiar constitui uma importante fonte de subsistência e renda, sendo desenvolvida através do cultivo de diferentes espécies agrícolas, entre elas mandioca, milho, arroz, jerimum, melancia, maxixe, quiabo, tomate, cacau, cupuaçu, banana, pupunha, manga, maracujá, batata-doce, coco e outras culturas adaptadas às condições locais.

Além da produção agrícola, o extrativismo vegetal permanece como prática tradicional relevante para a dinâmica econômica e cultural da comunidade, envolvendo o aproveitamento sustentável de recursos naturais presentes no território, como açaí, bacaba,

bacuri, piquiá, cupuaçu, tucumã, jenipapo, buriti, andiroba e outras espécies utilizadas para alimentação, geração de renda e manutenção de saberes tradicionais. Dessa forma, as práticas ligadas à terra não se restringem ao aspecto produtivo, mas expressam formas próprias de organização social e de relação com a natureza, contribuindo para a preservação dos conhecimentos ancestrais e para a continuidade dos modos de vida quilombolas na comunidade de Quartéis.

Observou-se, ainda, a presença de formas de organização social voltadas para o fortalecimento das demandas locais, entre elas a participação em associações comunitárias e no Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares, que contribuem para a representação dos moradores, o acesso a políticas públicas e o fortalecimento das atividades desenvolvidas no campo.

Em relação aos aspectos ambientais, foi possível observar uma dinâmica natural característica do território, marcada por períodos de intensas chuvas que ocasionam o fenômeno conhecido pela comunidade como “sangramento”. Durante esse período, o aumento do volume das águas dificulta o deslocamento dos moradores e interfere diretamente na rotina local, especialmente no acesso dos estudantes à escola.

Diante dessa realidade, a escola organiza estratégias para garantir a continuidade do processo educativo, adaptando o desenvolvimento das atividades conforme as condições vivenciadas pela comunidade. Entre essas estratégias, destaca-se o envio de materiais pedagógicos para estudo durante o período de enchente, estabelecendo uma dinâmica que dialoga com princípios da Educação do Campo e aproxima-se de práticas semelhantes à Pedagogia da Alternância, ao considerar os tempos, os espaços e as condições concretas de vida dos estudantes.

A Escola Campo de Estágio está localizada em uma comunidade quilombola situada na zona rural do município de Icatu/MA e atende estudantes da própria comunidade e de localidades próximas. A instituição funciona na modalidade de educação em tempo integral, buscando desenvolver práticas educativas que considerem as especificidades do contexto local e as necessidades dos estudantes inseridos no campo.

No que se refere à estrutura física, a escola dispõe de seis salas de aula destinadas ao atendimento das diferentes etapas da educação básica. Destas, quatro salas são utilizadas para o funcionamento das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, contemplando estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. As demais salas atendem turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Além dessas salas de aula, a escola conta com uma ala destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), espaço voltado ao acompanhamento e desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas para estudantes que demandam atendimento específico. A escola também possui uma sala de robótica, destinada ao desenvolvimento de atividades relacionadas à inovação e ao uso de tecnologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem.

Observou-se, ainda, a existência de um espaço que se encontra em processo de reorganização para futura implantação de um laboratório de ensino voltado ao ensino de Matemática e Ciências da Natureza, buscando ampliar as possibilidades metodológicas e favorecer experiências pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas.

Por se tratar de uma escola inserida em uma comunidade quilombola, observa-se que sua organização busca dialogar com as características socioculturais da comunidade, considerando elementos relacionados à formação integral dos estudantes e à construção de práticas educativas voltadas para o desenvolvimento acadêmico, humano e social, em consonância com os princípios orientadores da educação em tempo integral.

Antes das observações em sala de aula, foram realizadas entrevistas com os professores de Matemática, buscando conhecer aspectos relacionados à sua formação acadêmica e trajetória profissional. Verificou-se que os docentes possuem formação compatível com a área de atuação, além de experiências em diferentes contextos educacionais, o que contribui para suas práticas pedagógicas. A partir dessas informações e das observações realizadas durante o Estágio Supervisionado, foi possível construir as reflexões apresentadas sobre o ensino da Matemática na escola.

Sobre as aulas observadas, o primeiro docente estabelece relações entre os conteúdos escolares e a vivência dos estudantes, trazendo exemplos do cotidiano sem perder de vista os objetivos da aula e o conteúdo previsto. Em alguns momentos, utiliza inclusive os nomes dos próprios alunos na elaboração de exemplos desenvolvidos no quadro, tornando as aulas mais próximas da realidade da turma. Observou-se também uma preocupação em relacionar as práticas educativas ao contexto da Educação Quilombola e da Educação do Campo, considerando a comunidade em que a escola está inserida.

No que se refere às práticas pedagógicas observadas na turma do 6º ano do ensino fundamental, verificou-se que a professora demonstra domínio na condução da sala de aula e segurança em relação aos conteúdos trabalhados. Entretanto, durante os momentos de observação, percebeu-se que, em determinados períodos da aula, havia dificuldades em

manter a atenção dos estudantes por um tempo prolongado, em razão da recorrência de conversas paralelas que, por vezes, interferiam no desenvolvimento das atividades propostas.

Apesar disso, observou-se que os estudantes demonstravam curiosidade e interesse em aprender os conteúdos matemáticos, apresentando boa compreensão, especialmente em relação às operações aritméticas trabalhadas em sala. Tal aspecto evidencia potencial para ampliação do envolvimento discente por meio de estratégias que favoreçam maior participação e interação ao longo do processo de ensino.

Em relação às metodologias utilizadas, destacou-se a preocupação da docente em estabelecer conexões entre os conteúdos matemáticos e a realidade vivenciada pelos estudantes, buscando aproximar os conceitos escolares do contexto social e cultural da comunidade. Nesse sentido, observou-se a valorização de elementos vinculados à educação quilombola incorporando situações do cotidiano dos alunos como forma de contextualizar o ensino da Matemática.

Além disso, foi possível perceber o esforço da professora em diversificar as estratégias didáticas utilizadas em sala de aula, recorrendo frequentemente ao uso de materiais confeccionados por ela própria como recursos de apoio ao ensino dos conteúdos matemáticos. A utilização desses materiais favorecia momentos de maior interação entre os estudantes e possibilita uma abordagem mais concreta dos conteúdos.

Essa prática aproxima-se das discussões acerca da Etnomatemática, ao reconhecer que os conhecimentos produzidos e vivenciados pelos sujeitos em seus contextos socioculturais também constituem formas legítimas de produção de saberes matemáticos. Diante desse contexto, as discussões sobre metodologias no ensino da matemática dialogam com as contribuições de D'Ambrosio (2005), ao defender a importância de um ensino contextualizado e significativo:

> A Matemática, como área do conhecimento humano, desempenha um papel fundamental na formação do pensamento lógico, crítico e criativo. É preciso que o ensino dessa disciplina não seja feito de forma descontextualizada, mas que leve em consideração a realidade e o contexto sociocultural dos alunos. Dessa forma, os estudantes podem estabelecer conexões significativas entre os conceitos matemáticos e suas próprias experiências, o que torna a aprendizagem mais relevante e duradoura. O professor tem um papel essencial nesse processo, devendo adotar práticas pedagógicas que estimulem o raciocínio lógico e a resolução de problemas em situações reais, promovendo assim uma Educação Matemática que contribua para a formação de cidadãos críticos e preparados para a vida em sociedade (D'Ambrosio, 2005, p. 48).

Dessa forma, a contextualização realizada pela professora, associada ao uso de recursos confeccionados e à valorização da realidade quilombola, contribui para tornar o ensino mais significativo e próximo das experiências dos estudantes, sem desconsiderar os objetivos pedagógicos previstos para a etapa de ensino.

Destacam-se, ainda, as reflexões pedagógicas construídas ao longo das observações realizadas pelo estagiário, especialmente no que se refere às contribuições do ensino na perspectiva da Etnomatemática compreendida como currículo vivo, que rompe com a lógica de um currículo rígido e descontextualizado, pois se constrói a partir do território, das relações sociais e da cultura local, possibilitando que o conhecimento matemático faça sentido para os alunos.

Ao reconhecer os saberes produzidos no cotidiano das comunidades quilombolas, essa abordagem contribui para o fortalecimento da identidade coletiva, da memória e história e da valorização cultural, aspectos fundamentais para a educação comprometida com a equidade e a justiça social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado na Licenciatura em Educação do Campo, realizado no Quilombo Quartéis, para além da dimensão acadêmica, se organiza como prática social e política. Ele contribui para a permanência e êxito estudantil, fortalece o compromisso do IFMA com a Educação do Campo e gera impactos positivos na comunidade de Icatu/MA. Trata-se de uma experiência que reafirma a educação como instrumento de transformação social, consolidando o papel da escola na valorização das identidades e na promoção da justiça social.

A experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado I possibilitou uma compreensão mais ampla da realidade educacional de uma escola situada em comunidade quilombola, evidenciando a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente. O Estágio Supervisionado permitiu reconhecer que a valorização da cultura, da identidade e dos saberes da comunidade contribui para tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo e contextualizado.

Entre os avanços observados, destacam-se o compromisso da gestão escolar e dos professores com a permanência e o êxito dos estudantes, por meio de estratégias que respeitam as especificidades do território, como a adaptação das atividades pedagógicas durante o período de enchentes e a busca por práticas que dialogam com a Educação do Campo e a Educação Quilombola. Também foi possível perceber esforços para ampliar os

recursos didáticos da escola, como a organização de um futuro laboratório de Matemática e Ciências, demonstrando preocupação com a melhoria da qualidade de ensino.

Entretanto, a experiência também revelou desafios, como dificuldades enfrentadas pelos estudantes para acessar a escola em determinados períodos do ano, em razão das condições ambientais da comunidade, além da necessidade de ampliar estratégias metodológicas que favoreçam maior participação e envolvimento dos alunos durante as aulas.

Portanto, a atuação docente em contextos quilombolas exige sensibilidade para compreender as características socioculturais dos estudantes e desenvolver práticas pedagógicas que valorizem seus conhecimentos e experiências. Recomenda-se, portanto, o fortalecimento de políticas e ações voltadas para a formação continuada de professores, ao investimento em recursos pedagógicos e à ampliação de práticas contextualizadas, contribuindo para garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes da Educação do Campo e da Educação Quilombola.

Para a comunidade de Icatu/MA, o Estágio Supervisionado representa uma oportunidade de diálogo entre saberes acadêmicos e tradicionais. A presença dos estagiários nas escolas contribui para práticas pedagógicas inovadoras, que respeitam a cultura local e incentivam a valorização da identidade quilombola. Essa interação fortalece a luta pelo direito à educação e promove o protagonismo comunitário na construção de uma escola que reflita a sua realidade. Para os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, foi uma estratégia que contribuiu para a permanência e êxito desses licenciandos em suas comunidades.

5. REFERÊNCIAS

BRABO, Tânia Suely Antonelli M.; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (Ed.). **Formação da pedagoga e do pedagogo:** pressupostos e perspectivas. Editora Oficina Universitária, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org**.). Por uma Educação do Campo:** campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67–88.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 99-120, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e terra, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes Limitada, 2019.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ**, p. 195-205, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência–teoria e prática: diferentes concepções. **A formação da pedagoga e do pedagogo:** pressupostos e perspectivas, p. 133-152, 2012.

UNIDADE MAIS INTEGRAL PROFESSORA LOURDIMAR GONÇALVES DE SÁ. Projeto Político Pedagógico (PPP). Icatu, MA: Unidade Mais Integral Professora Lourdimar Gonçalves de Sá, 2024.

CAPÍTULO 10

ESTÁGIO DE FÉRIAS COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA E ÊXITO ESTUDANTIL: RELATO SOBRE A DESCONSTRUÇÃO DO ESPAÇO MASCULINO NA AGRONOMIA

Lucas Peres Guimarães
Heider Alves Franco
Shaiene Moreno Gouvêa
Instituto Federal do Rio de Janeiro / Campus Pinheiral

1. INTRODUÇÃO

O relato tem como objetivo analisar como a experiência de estágio de férias de seis estudantes do curso de Bacharelado em Agronomia e sua contribuição para sua permanência e êxito estudantil, na medida em que ele apresenta-se não apenas como uma atividade técnica.

A permanência estudantil é perpassada por duas dimensões centrais: a material e institucional, que envolve a efetividade de auxílios como alojamento e alimentação; e a pedagógica e simbólica, que foca no acolhimento das identidades socioculturais (CONIF, 2026).

A experiência aqui relatada se conecta a ambas dimensões, uma vez que as condições de dormitório e comida oferecidas pelas propriedades funcionaram como garantidoras do direito ao estudo (Lopes, 2013), enquanto o foco nas estudantes mulheres buscou fortalecer sua identidade profissional frente às pressões de gênero do campo.

Diante desse contexto, este relato, vinculado ao Eixo Temático 2 — Permanência e Êxito Estudantil na Educação Agrícola e do Campo, cuja experiência em seu desenvolvimento destaca as condições materiais oferecidas pelas propriedades rurais, o acolhimento pedagógico e o enfrentamento das barreiras de gênero.

Além disso, busca-se compreender de que modo a oferta de alojamento e alimentação, associada à participação em atividades técnicas e ao acompanhamento da coordenação, favoreceu a continuidade das estudantes no curso, fortaleceu sua autoconfiança e ampliou sua identificação com a futura atuação profissional.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual o IFRJ faz parte, fundamenta-se na busca por uma formação omnilateral, que integra ciência, cultura e trabalho (IFRJ, 2021), e no curso de Bacharelado em Agronomia, essa missão exige que o

processo educativo vá além das fronteiras da sala de aula, promovendo a "religação dos saberes acadêmicos com os saberes locais" (IFRJ, 2021).

Assim, o estágio de férias, não se limita apenas a um requisito curricular, mas um espaço dialógico de troca de saberes entre estudantes, professores e agricultores, essencial para formar profissionais com responsabilidade ética e social (IFRJ, 2021).

No âmbito do curso de Bacharelado em Agronomia, essa missão traduz-se na formação de profissionais com responsabilidade ética, social e ecológica, capacitados para gerar e popularizar saberes que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável e para a soberania alimentar (IFRJ, 2021).

Neste curso as ações como o estágio de vivência e extensão, desenvolvidos pelo chamado estágio de férias, são fundamentais para atenuar o impacto da transição da vida estudantil para a profissional, reduzindo a insegurança técnica dos discentes (Batista et al., 2020), isso porque historicamente as ciências agrárias foram consolidadas como um domínio masculino, onde a instituição e o campo eram vistos como espaços de exclusão para as mulheres (Guedes, 2008).

Embora nas últimas décadas tenha sido registrado um aumento no ingresso feminino nos cursos de Agronomia, a realidade profissional ainda é marcada por uma hegemonia masculina (Breitenbach, 2024). Essa desigualdade é reflexo de uma cultura patriarcal que define as tarefas domésticas como "esfera privada" e as decisões tecnológicas e gerenciais como "esfera pública" (Lisboa; Lusa, 2010).

Maciazeki-Gomes et al. (2016) destacam que as identidades de gênero no campo são produzidas nas relações sociais e muitas vezes inviabilizam o trabalho feminino, tratando-o como mera "ajuda" complementar ao trabalho do homem (Filipak, 2021). Entretanto, essa formação ocorre em um cenário onde as temáticas de gênero e ruralidade revelam profundas assimetrias. Historicamente, a Agronomia e o meio rural são percebidos como espaços predominantemente masculinos, onde o modelo de desenvolvimento tradicional muitas vezes inviabiliza o protagonismo feminino (Maciazeki-Gomes et al., 2016).

O trabalho das mulheres é frequentemente tratado como mera "ajuda", limitando sua atuação à esfera privada, enquanto as decisões tecnológicas e gerenciais permanecem centradas na figura masculina (Lisboa; Lusa, 2010). Essa cultura patriarcal gera barreiras subjetivas que podem desestimular a permanência de jovens mulheres no curso e na profissão, dificultando processos de sucessão familiar (Breitenbach et al., 2023).

A permanência dessas jovens mulheres no curso depende diretamente de políticas de assistência.

Segundo Lopes (2013), a assistência estudantil não deve ser vista como "assistencialismo" ou mero repasse de recursos, mas como a garantia de um direito constitucional à educação e à igualdade de condições (Art. 206, CF/88). No contexto da educação agrícola, fatores como a localização geográfica e as dificuldades financeiras são determinantes para a evasão (Gonçalves, 2024). Assim, o oferecimento de dormitório e alimentação pelas propriedades parceiras configura-se como uma ação de assistência estudantil indireta fundamental para viabilizar a conclusão das etapas de formação (Lopes, 2013).

2. METODOLOGIA

O presente relato de experiência adota uma abordagem qualitativa e descritiva, utilizando o método de estudo de caso para analisar o impacto de uma ação de imersão prática na formação de estudantes (Batista et al., 2020).

A experiência ocorreu no âmbito do Programa de Estágio de Férias, envolvendo a totalidade das alunas inscritas no programa: seis discentes do curso de Bacharelado em Agronomia. A escolha por focar exclusivamente no público feminino justificou-se pela identificação de um senso comum compartilhado pelas estudantes antes do estágio: a percepção de que a Agronomia é uma área marcada pelo preconceito de gênero, o que gerava receios quanto à aceitação e ao desempenho profissional no campo (Breitenbach, 2024; Maciazeki-Gomes et al., 2016).

A experiência foi realizada no âmbito do Programa de Estágio de Férias e estruturada sob o regime de imersão em propriedades rurais parceiras, seguindo as diretrizes do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que incentiva a vivência do cotidiano das famílias rurais como forma de integrar saberes acadêmicos e locais (IFRJ, 2021).

Como estratégia de Permanência e Êxito, a contrapartida exigida das propriedades foi o oferecimento de dormitório e alimentação. Essa configuração atende à Dimensão Material e Institucional da assistência estudantil, garantindo que a ausência de recursos financeiros ou dificuldades de deslocamento não se tornassem barreiras para o aprendizado prático e a conclusão da atividade (CONIF, 2026; Lopes, 2013).

Devido à preocupação expressa pelas alunas quanto às barreiras culturais de gênero, a coordenação do curso dedicou uma atenção especial ao acompanhamento dessas estagiárias.

Essa ação buscou fortalecer a Dimensão Pedagógica e Simbólica da permanência, promovendo o acolhimento das identidades socioculturais das discentes e oferecendo suporte para que superassem a insegurança técnica (CONIF, 2026; Batista et al., 2020).

Algumas propriedades, inclusive, manifestaram demanda específica por mulheres, o que permitiu observar se essa escolha refletia uma valorização de competências ou a reprodução da divisão sexual do trabalho (Lisboa; Lusa, 2010).

Para avaliar o impacto da vivência, foi aplicado um questionário estruturado em seis blocos temáticos, visando capturar a evolução da percepção das alunas: 1) Trajetória Acadêmica: Identificação e vivência prévia no meio rural; 2) Contexto de Gênero Anterior: Investigação minuciosa sobre a percepção da área como masculina e dúvidas sobre a continuidade no curso devido ao receio de preconceito; 3) A Experiência do Estágio: Descrição do acolhimento na propriedade e se houve atribuição diferenciada de tarefas (domésticas x técnicas) entre gêneros; 4) Impacto na Permanência: Avaliação se a vivência prática aumentou a confiança e a certeza de permanecer no curso; 5) Superação do Sexismo: Questões focadas nas ferramentas obtidas para enfrentar preconceitos e na desmistificação da tecnologia rural como um produto exclusivamente masculina; 6) Avaliação e Recomendações: Espaço para sugestões de ajustes no programa para torná-lo mais inclusivo e protetivo.

Os dados obtidos foram analisados de forma a confrontar as expectativas iniciais das alunas com os resultados da imersão, buscando evidências de empoderamento e fortalecimento da identidade profissional.

3. DISCUSSÕES

A análise dos dados coletados revelou que a imersão prática atuou como um divisor de águas na percepção das estudantes sobre sua própria capacidade e futuro profissional, o quais são organizados pelas dimensões identificadas no questionário e no edital.

Antes da experiência, todas as estudantes compartilham a percepção de que a Agronomia é um campo predominantemente masculino. Uma das estagiárias relatou que essa realidade "gerava certa insegurança no início, principalmente por não saber como seria a aceitação no ambiente profissional".

Esse sentimento corrobora os achados de Maciazeki-Gomes, Nogueira e Toneli (2016), que apontam como as ideologias patriarcais ainda imperam nos contextos rurais, reforçando lugares tradicionais para as mulheres, muitas vezes limitados ao espaço privado do lar.

Contrariando os receios iniciais, a recepção nas propriedades foi descrita como acolhedora, onde as alunas foram tratadas como "profissionais em formação".

Um ponto crucial foi a ausência de atribuições domésticas baseadas no gênero; as alunas realizaram atividades estritamente técnicas, como manejo de bovinos, avaliação de pastagens, análise de solo, plantio e adubação. Essa imersão foi fundamental, pois, como destaca Breitenbach (2024), jovens mulheres rurais frequentemente encontram ambientes familiares que lhes oferecem menos oportunidades de participação nas atividades operacionais e gerenciais. Ao executar essas tarefas no estágio, elas desmistificam a ideia de que a tecnologia rural é um produto exclusivo do universo masculino, afirmando que "o conhecimento técnico e a tomada de decisões não dependem do gênero, mas da formação e experiência".

Os dados do questionário revelaram que as seis alunas iniciaram o curso com a percepção de que a Agronomia é uma área predominantemente masculina, o que gerava insegurança quanto à aceitação profissional. Esse sentimento é corroborado por Breitenbach (2024), que destaca como a menor participação de jovens mulheres em processos gerenciais desde a infância dificulta sua visão como futuras sucessoras. Uma das participantes relatou que, em períodos anteriores ao estágio, percebia estereótipos onde "havia uma expectativa de que mulheres teriam mais dificuldade em atividades de campo consideradas pesadas".

Um dos resultados expressivos desta experiência, representou a ruptura com a divisão sexual do trabalho. Enquanto a literatura indica que mulheres rurais são frequentemente limitadas a tarefas leves ou domésticas (Lisboa; Lusa, 2010), o estágio demonstrou que, no ambiente de aprendizado mediado, as estagiárias realizaram manejo de bovinos, análise de solo e gestão de pastagens. Ao executarem essas tarefas, as alunas desmistificam a ideia de que a tecnologia rural é exclusiva do corpo masculino.

Para Wright e Annes (2014), o deslocamento da mulher do "espaço interior" (casa) para o "espaço exterior" (produção) é uma ferramenta poderosa de empoderamento e construção de uma identidade profissional sólida. A vivência prática demonstrou ser uma estratégia eficaz de Permanência e Êxito.

Todas as participantes afirmaram que a certeza de permanecer no curso aumentou após o estágio, portanto ele contribuiu para a permanência e o êxito. A articulação entre teoria e prática para o "real" do campo reduziu a insegurança técnica, funcionando como um facilitador que "atenua o impacto da passagem da vida estudantil para a profissional" (Batista et al., 2020, p. 3).

Mais do que apenas aprender técnicas, as alunas relataram uma mudança na autopercepção: passaram a se enxergar o saber dos agricultores e a se sentir como co-gestoras do conhecimento e protagonistas, e não como figuras complementares. Esse empoderamento

é essencial para enfrentar o modelo de desenvolvimento rural que ainda prioriza a figura masculina na titularidade da terra e no acesso ao crédito (Lisboa; Lusa, 2010).

A oferta de alojamento e alimentação pelas propriedades foi o que viabilizou a participação das estudantes, atendendo à Dimensão Material e Institucional da assistência estudantil prevista no Edital nº 06/2026 (CONIF, 2026).

Segundo Lopes (2013), em contextos de ensino agrícola, o auxílio alimentação e transporte (ou alojamento) são elementos primordiais e determinantes para que o aluno não apenas acesse, mas consiga concluir as etapas de sua formação. Sem essa contrapartida das propriedades, as barreiras financeiras poderiam ter excluído justamente o público feminino, que já enfrenta obstáculos culturais para se inserir no campo.

A contribuição da experiência para a permanência estudantil pode ser compreendida pela articulação entre as dimensões Material e Institucional e Pedagógica e Simbólica previstas no edital do Forcampo. Na primeira, o fornecimento de alojamento e alimentação pelas propriedades parceiras reduziu obstáculos financeiros e de deslocamento, criando condições concretas para que as seis estudantes participassem da atividade. Na segunda, o acompanhamento da coordenação, a recepção acolhedora e a realização de tarefas técnicas contribuíram para o reconhecimento das estudantes como profissionais em formação, enfrentando estereótipos que poderiam fragilizar seu sentimento de pertencimento ao curso.

O relato registra que todas afirmaram maior certeza de permanecer na Agronomia após o estágio; esse resultado aponta para uma contribuição percebida pelas participantes, embora não permita, isoladamente, afirmar efeitos de longo prazo sobre a evasão ou a conclusão do curso.

Entretanto, a experiência também evidencia desafios institucionais. A dependência da contrapartida voluntária das propriedades para alojamento e alimentação pode limitar a continuidade e a abrangência da ação, caso não haja parcerias disponíveis. Além disso, o acompanhamento pedagógico descrito é fundamental, mas o relato não apresenta dados longitudinais que permitam verificar se a confiança adquirida se manteve ao longo da trajetória acadêmica. Esses limites reforçam a necessidade de institucionalizar estratégias de assistência e acompanhamento, sem depender exclusivamente das condições de cada propriedade, e de avaliar periodicamente seus efeitos sobre a permanência e o êxito estudantil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio de férias vivenciado pelas seis estudantes de Agronomia consolidou-se como uma estratégia eficaz de permanência e êxito estudantil, atendendo plenamente aos

objetivos de inclusão e desconstrução de barreiras de gênero preconizados pelo Edital nº 06/2026 – FORCAMPO/CONIF.

Os relatos das participantes indicam que a imersão prática, quando mediada por uma coordenação atenta às desigualdades históricas da área, é capaz de converter o receio inicial do preconceito em domínio técnico e autoconfiança profissional.

A vivência desmistificou a ideia de que o campo e suas tecnologias são domínios exclusivamente masculinos, permitindo que as alunas se percebessem, pela primeira vez, como protagonistas e co-gestoras do conhecimento técnico. A experiência sugere que a Dimensão Material, materializada na oferta de dormitório e comida pelas propriedades, foi a base garantidora do direito ao aprendizado prático, sem a qual a permanência dessas alunas na atividade de extensão seria inviabilizada por barreiras socioeconômicas.

Como lições para o aprimoramento institucional, o relato aponta para a importância de os programas de estágio manterem um acompanhamento pedagógico e psicossocial contínuo, especialmente para o público feminino. Recomenda-se a institucionalização de protocolos de acolhimento e o incentivo a parcerias com propriedades que já possuam uma cultura de respeito e equidade, servindo como ambientes seguros de formação.

Em suma, a experiência relatada não apenas fortaleceu a certeza das discentes em concluir o curso, reduzindo os riscos de evasão, mas também abriu novos horizontes para a sucessão rural e a inserção socioprofissional no território. Desconstruir o espaço masculino através da prática é, portanto, um passo fundamental para que a Rede Federal cumpra sua missão de formar profissionais comprometidos com um desenvolvimento rural mais sustentável, justo e humano.

Como limite, destaca-se que os resultados apresentados dizem respeito à percepção das seis participantes ao término da vivência e não permitem concluir, sem acompanhamento posterior, que houve redução efetiva da evasão.

Recomenda-se, portanto, manter e ampliar parcerias que garantam alojamento e alimentação, formalizar protocolos de acolhimento e acompanhamento das estudantes e realizar avaliações posteriores para identificar impactos sobre a continuidade no curso e a conclusão da formação.

5. REFERÊNCIAS

BATISTA, G.; SANTOS, G. A.; MARINO, T. B.; GREGORIO, S. R.; VITA, G. F. **Estágio de vivência em Engenharia Agronômica: relação entre o teórico e o prático**. Holos, Ano 36, v. 4, e9641, p. 1-22, 2020.

BREITENBACH, R. Jovens mulheres rurais estudantes das ciências agrárias: não querem ou não têm oportunidade de serem sucessoras? **Revista de Economia e Sociologia Rural,** v. 62, n. 1, e262212, 2024.

CONIF. Edital nº 06/2026 – **FORCAMPO/CONIF, de 11 de junho de 2026.** Edital de relatos de experiências da educação agrícola e do campo para o seminário 2026 de formação. Brasília: FORCAMPO/CONIF, 2026.

FILIPAK, A. **Políticas públicas para mulheres rurais no Brasil (2003-2015): análise a partir da percepção de mulheres rurais e de movimentos sociais mistos**. São Paulo: EDIFSP, 2021.

GONÇALVES, Fábio Carlos Felício. **Evasão no ensino superior: um estudo de caso no curso de Bacharelado em Agronomia do Campus Morrinhos do IF Goiano**. 2024. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 15, p. 117-132, 2008.

IFRJ. Resolução CONSUP nº 5/2021: P**rojeto Pedagógico de Curso – Bacharelado em Agronomia.** Pinheiral: Instituto Federal do Rio de Janeiro, 2021.

LISBOA, T. K.; LUSA, M. G. Desenvolvimento sustentável com perspectiva de gênero – Brasil, México e Cuba: mulheres protagonistas no meio rural. **Revista Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 871-887, set./dez. 2010.

LOPES, Roberto de Queiroz. **Programas de Permanência do Aluno na Educação Agrícola Profissional da Rede Federal: Um Estudo de Caso no IFRR. 2013**. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2013.

MACIAZEKI-GOMES, R. C.; NOGUEIRA, C.; TONELI, M. J. F. Mulheres em contextos rurais: um mapeamento sobre gênero e ruralidade. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 115-124, 2016.

WRIGHT, W.; ANNES, A. Farm Women and Agritourism: Representing a New Rurality. **Sociologia Ruralis**, v. 54, n. 4, p. 477–499, 2014.

CAPÍTULO 11

A MONITORIA COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA E ÊXITO ESTUDANTIL NO CURSOS DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO IFMA /*CAMPUS* CODÓ

Francisco Ribeiro de Carvalho Neto
Glayde Maria Carvalho Veras
Ligia Maria Araujo de Jesus
Instituto Federal do Maranhão / *Campus* Codó

1. INTRODUÇÃO

Neste relato descreve-se a experiência de monitoria acadêmica voluntária desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Codó, nas disciplinas de Anatomia e Fisiologia Animal, do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, e Topografia, do curso de Agronomia, como estratégia de permanência e êxito.

A experiência está vinculada ao Eixo Temático II – Permanência e Êxito Estudantil na Educação Agrícola e do Campo, com ênfase na dimensão pedagógica e simbólica, especialmente no papel de práticas integradoras de acompanhamento da aprendizagem para a permanência estudantil.

O objetivo é apresentar as atividades realizadas e refletir sobre suas contribuições, limites e possibilidades para a aprendizagem e a permanência estudantil.

A Educação Profissional e Tecnológica contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social, econômica e produtiva em que estão inseridos.

Nesse contexto, os Institutos Federais articulam ensino, pesquisa e extensão e assumem o compromisso de promover uma formação integral. Entretanto, garantir o acesso à educação não é suficiente: também é necessário desenvolver estratégias que favoreçam a permanência e o êxito dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica, sobretudo em cursos das Ciências Agrárias, nos quais determinados componentes curriculares exigem a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos.

Entretanto, a permanência estudantil é atravessada por diferentes fatores, entre eles as condições socioeconômicas, as experiências escolares anteriores e as dificuldades de aprendizagem diante de conteúdos específicos.

Cunha e Carrilho (2005) destacam a relação entre o processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico, reforçando a importância de mecanismos institucionais de acompanhamento que auxiliem os estudantes durante a formação.

Nesse sentido, a monitoria acadêmica pode funcionar como estratégia pedagógica complementar, oferecendo oportunidades de revisão dos conteúdos, esclarecimento de dúvidas e aproximação entre estudantes, monitores e docentes.

Anastasiou e Alves (2015) ressaltam a relevância de estratégias de ensino que estimulem a participação dos estudantes na construção do conhecimento significativo.

De modo convergente, Freire (1996) compreende o diálogo e a troca de saberes como dimensões importantes do processo educativo.

A monitoria, quando desenvolvida de forma colaborativa e articulada ao trabalho docente, tem contribuído para uma aprendizagem significativa, na medida em que envolve a participação e fortalece a autonomia discente.

Frison (2016), por sua vez, discute a monitoria como modalidade de ensino capaz de potencializar a aprendizagem colaborativa e auto regulada, o que é fundamental para a permanência e êxito estudantil.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um relato descritivo de experiência elaborado a partir das atividades de monitoria acadêmica voluntária realizadas no IFMA, Campus Codó, entre abril e junho de 2026.

A experiência envolveu dois monitores voluntários, estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, sob orientação de dois docentes responsáveis pelas disciplinas de Anatomia e Fisiologia Animal, no curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, e Topografia, no curso de Agronomia, com o atendimento de aproximadamente 40 estudantes regularmente matriculados nos componentes curriculares.

O público atendido foi composto por estudantes provenientes tanto do campo quanto da cidade, aspecto que evidencia a diversidade de trajetórias escolares e socioculturais presente na instituição.

As atividades foram organizadas de acordo com as demandas identificadas pelos estudantes e com a disponibilidade dos monitores e docentes orientadores.

As ações incluíram atendimentos presenciais, esclarecimento de dúvidas, revisão de conteúdos, auxílio na resolução de exercícios, compartilhamento de materiais complementares e apoio em atividades práticas e laboratoriais.

Na disciplina de Anatomia e Fisiologia Animal, os atendimentos contemplaram a compreensão dos conceitos e a identificação de estruturas anatômicas. Já em Topografia, o apoio esteve relacionado à realização de cálculos, à interpretação de dados e à compreensão dos procedimentos e equipamentos utilizados nas atividades de campo.

Os encontros ocorreram periodicamente, conforme a organização estabelecida com os docentes orientadores.

3. DISCUSSÕES

Ao longo da experiência, a monitoria constituiu um espaço complementar de aprendizagem, no qual os estudantes puderam retomar conteúdos e apresentar dúvidas que nem sempre conseguiam aprofundar durante as aulas regulares.

A interação mais próxima entre monitores e discentes favoreceu a comunicação e criou condições para que as dificuldades fossem discutidas em um ambiente colaborativo.

Essa observação está de acordo com Schneider (2006), que compreende a monitoria como um instrumento pedagógico para lidar com a diversidade de conhecimentos presentes na sala de aula e apoiar a superação de dificuldades de aprendizagem.

Na disciplina de Anatomia e Fisiologia Animal, os conteúdos exigiam a compreensão integrada das estruturas e funções dos organismos. Entre as dificuldades observadas, destacaram-se a nomenclatura anatômica, a localização das estruturas e a relação entre aspectos anatômicos e fisiológicos.

Os atendimentos possibilitaram a revisão sistemática desses conteúdos e, ao longo do período, os estudantes demonstraram maior disposição para participar das discussões e mais segurança durante as atividades práticas.

Essas observações são qualitativas e se referem à participação e ao envolvimento percebidos durante a experiência.

Um dos momentos relevantes foi a atividade prática realizada no setor de bovinocultura do campus, ocasião em que os estudantes tiveram contato direto com um bovino para observar e identificar estruturas do sistema esquelético e de outros sistemas corporais relacionando os conteúdos estudados em sala às situações práticas de sua futura atuação profissional.

Figura 1 – Aula prática no setor de bovinocultura do IFMA, *campus* Codó.



Fonte: Acervo dos autores (2026).

A atividade contribuiu para contextualizar os conceitos e aproximar teoria e prática, dimensões importantes na formação em Ciências Agrárias.

A realização de atividades nos setores produtivos do campus também permitiu relacionar a formação acadêmica ao trabalho, à ciência e à realidade do campo, principalmente dos estudantes da cidade que não possuem vínculo com o campo.

Essa aproximação pode fortalecer o vínculo dos estudantes com o curso ao tornar mais evidentes as possibilidades de aplicação dos conhecimentos construídos.

Além disso, considerar as diferentes experiências escolares dos estudantes e oferecer apoio pedagógico complementar são iniciativas que podem favorecer oportunidades mais equitativas de aprendizagem.

Na disciplina de Topografia, vinculada ao curso de Agronomia, a monitoria apoiou a compreensão de levantamentos topográficos, cálculos, interpretação de dados e utilização de equipamentos de campo. Os atendimentos permitiram retomar procedimentos e resolver exercícios, especialmente diante de dificuldades relacionadas aos cálculos e à análise dos dados coletados. A participação nas atividades práticas contribuiu para relacionar os conceitos estudados às situações profissionais em que esses conhecimentos poderão ser utilizados na realidade concreta.

As observações realizadas durante os atendimentos indicaram participação recorrente dos estudantes e procura pelo apoio oferecido, aspectos que sugerem o reconhecimento da monitoria como recurso complementar para a aprendizagem. A maior familiaridade com os conteúdos e a possibilidade de esclarecer dúvidas em momentos específicos também favoreceram a autonomia dos discentes na

realização das atividades propostas. Tais percepções dialogam com Frison (2016), ao destacar o potencial da monitoria para a aprendizagem colaborativa e autorregulada.

É importante distinguir as contribuições qualitativas observadas durante a experiência de indicadores formais de desempenho acadêmico, em que no período de realização da monitoria, foram registradas observações relacionadas à participação dos estudantes nos atendimentos, à procura por esclarecimento de dúvidas e à maior segurança demonstrada em determinadas atividades práticas.

A percepção qualitativa dos docentes também pode contribuir para a avaliação desse processo; contudo, para que essa contribuição seja apresentada com precisão neste relato, é necessário sistematizar as observações específicas dos professores responsáveis pelas disciplinas. Não foram disponibilizados, até o momento, registros consolidados que permitam comparar as taxas de reprovação ou trancamento de Anatomia e Fisiologia Animal e Topografia com as de semestres anteriores.

Dessa forma, os resultados são evidências qualitativas da experiência, sem com redução da reprovação, do trancamento ou da evasão.

O acompanhamento futuro poderá ser fortalecido pela reunião de dados institucionais de aprovação, reprovação e trancamento em semestres comparáveis e pelo registro sistemático da avaliação dos docentes e dos estudantes.

Esses procedimentos permitiram examinar com maior consistência a relação entre a participação na monitoria e os indicadores de desempenho e permanência estudantil.

A experiência também contribuiu para a formação do monitor, especialmente no desenvolvimento de habilidades de comunicação, organização, planejamento e mediação pedagógica. O contato com as dúvidas dos estudantes exigiu a retomada dos conteúdos e a busca por formas acessíveis de explicá-los, fortalecendo a compreensão do papel docente. Essa dimensão formativa é particularmente relevante para estudantes de licenciatura, pois oferece oportunidades de aproximação com situações concretas de ensino.

Entre os desafios identificados estiveram o tempo limitado para os atendimentos, a necessidade de conciliar a monitoria com as demais responsabilidades acadêmicas e as lacunas de conhecimentos prévios apresentadas por alguns estudantes. Essas limitações indicam que a monitoria, isoladamente, não resolve todos os fatores que interferem na permanência, mas pode integrar um conjunto mais amplo de ações institucionais de apoio.

Pacheco (2011) ressalta o compromisso social dos Institutos Federais com a democratização do ensino e a formação integral; nessa perspectiva, iniciativas de acompanhamento pedagógico podem contribuir para materializar esse compromisso, desde que acompanhadas e avaliadas continuamente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de monitoria acadêmica voluntária realizada nas disciplinas de Anatomia e Fisiologia Animal e Topografia, no IFMA, Campus Codó, evidenciou contribuições para o apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Os atendimentos, a revisão dos conteúdos e o apoio às atividades práticas criaram oportunidades adicionais para o esclarecimento de dúvidas, a participação dos estudantes e a articulação entre teoria e prática.

A monitoria também favoreceu a interação entre estudantes, monitores e docentes e proporcionou ao monitor experiências relevantes para sua formação inicial, sobretudo no que se refere à comunicação, à organização didática e à mediação pedagógica. No contexto da Educação Agrícola e do Campo, ações dessa natureza podem contribuir para o acolhimento da diversidade de trajetórias estudantis e para o fortalecimento do vínculo com o curso.

Apesar das contribuições percebidas, a experiência apresentou limites, especialmente quanto ao tempo disponível para os atendimentos e à ausência de dados quantitativos comparáveis sobre reprovação e trancamento. Também se reconhece a importância de registrar de forma sistemática a percepção dos docentes, para que ela possa complementar as observações realizadas durante a monitoria. Assim, embora os relatos de participação e as observações sobre o envolvimento dos estudantes sejam relevantes, não é possível atribuir à monitoria uma redução comprovada dos índices de retenção ou evasão.

Conclui-se que a monitoria voluntária representa uma estratégia pedagógica relevante, com potencial para apoiar a aprendizagem, a permanência e o êxito estudantil. Sua continuidade e avaliação institucional podem contribuir para o aprimoramento das ações de inclusão educacional e formação integral desenvolvidas pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

5. REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.

CUNHA, Simone Miguez; CARRILHO, Denise Madruga. **O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005.

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

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 133-153, jan./abr. 2016.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2011.

SCHNEIDER, Mônica Maria. **Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 65, out. 2006.

CAPÍTULO 12

FORTALECIMENTO DAS APRENDIZAGENS BÁSICAS COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DE ESTUDANTES DO CAMPO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFAM/CAMPUS PRESIDENTE FIGUEIREDO.

Clarice de Souza
Rodrigo de Carvalho Brito
Hermínio Edson Maia Santana
Instituto Federal do Amazonas / Campus Presidente Figueiredo

1. INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como objetivo analisar as ações de fortalecimento das aprendizagens básicas, desenvolvidas com estudantes ingressantes dos primeiros anos do Ensino Médio Integrado do IFAM / Campus Presidente Figueiredo, nos anos de 2024 e 2025, buscando evidenciar seus fundamentos, percurso metodológico, desafios, resultados e contribuições para a permanência e o êxito estudantil, especialmente de estudantes oriundos de comunidades rurais. O ensino é um compromisso assegurado, porém ainda outras questões precisam ser fortalecidas, a fim de possibilitar que estudantes permaneçam até o final do curso, de forma exitosa.

Neste contexto, este relato contempla a temática 2: Permanência e Êxito estudantil na Educação Agrícola e do Campo, investigando as dimensões material, pedagógica e institucional da permanência escolar.

Dados da Plataforma Nilo Peçanha, ano-base 2024, apontam que os estudantes dos Institutos Federais se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que reforça o papel dessas instituições na democratização da educação pública, gratuita e de qualidade. Além disso, conforme sugere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Artigos 12 e 13) e o Regimento Interno do IFAM, é dever da instituição garantir uma avaliação contínua fundamentada na equidade.

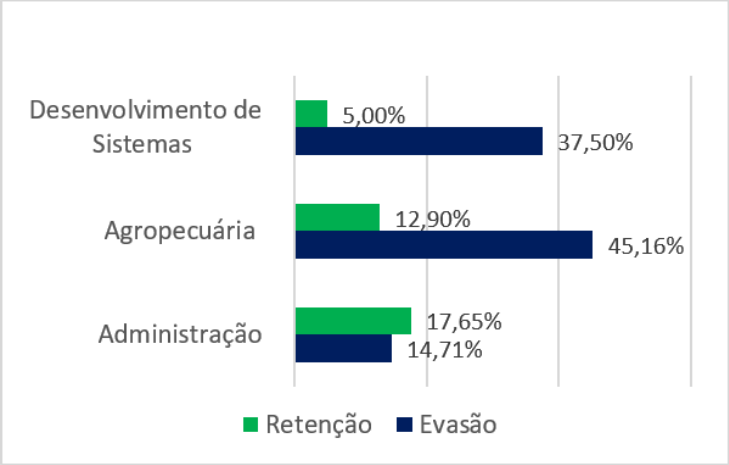
O campus Presidente Figueiredo, localizado a 107 km da capital Manaus, conta com uma comunidade escolar composta por estudantes oriundos, predominantemente do campo. A maioria, antes de ingressar no ensino médio integrado, estudava na própria comunidade e não vivenciava até então, as dificuldades agregadas à necessidade do uso do transporte escolar de longa distância. Para chegarem ao campus, primeiramente necessitam de um transporte pequeno, oferecido pela prefeitura, que os desloca de comunidades distantes para

um ponto comum da estrada principal. Ali, aguardam o ônibus da instituição, que por ser de grande porte, só trafega nas rodovias. Diariamente, a distância percorrida é de aproximadamente 100 km até chegarem ao Campus.

Toda a logística relatada, exige que acordem aproximadamente três horas da manhã para chegar às sete horas, onde é servido o café da manhã e em seguida iniciarem a jornada de 8 aulas por dia; e às 16h40 minutos eles saem do Campus chegando em suas residências às 20h40 minutos. Somado a isso, há a mudança pedagógica, em que sai de uma pequena escola na comunidade com uma matriz curricular básica, via de regra, composta pelas disciplinas de história, geografia, ciências, matemática, português, estudos religiosos e educação física, para um Campus na Capital com densa matriz curricular, o que tem dificultado o percurso formativo e a gestão das obrigações acadêmicas, impossibilitando tempo livre aos adolescentes e jovens do campo.

Esse cenário logístico e acadêmico representa a maior dificuldade dos estudantes, o que tem levado estudantes ao insucesso, dado ao tempo gasto e ao desgaste físico, bem como ao sofrimento emocional, frente a pressão da vida escolar. O impacto desse processo repercute, com mais destaque, nas taxas de reprovações e evasões do primeiro ano do ensino médio integrado (SANTOS et. al, 2020; MOTA, 2021).

Gráfico 01: Taxas de retenção e evasão dos cursos, na modalidade integrado, ofertado pelo campus Presidente Figueiredo, no ano de 2022.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha — PNP, ano-base 2022.

Como estratégia de enfrentamento à evasão, nas reuniões com o corpo docente as discussões foram centradas na parte pedagógica, buscando avaliar as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes durante as aulas, de modo que o diagnóstico da maioria do

corpo docente e técnico apontou a falta de domínio do conhecimento básico em Matemática e a dificuldade da leitura e interpretação textual.

Buscando mitigar a problemática, a equipe avaliou a necessidade de um acompanhamento pedagógico mais individualizado e ofertar um trabalho que fortalecesse os conhecimentos básicos necessários para o acompanhamento das disciplinas. Embora essa ação seja institucionalmente denominada de nivelamento, compreende-se que o objetivo não foi homogeneizar os estudantes (SILVA, Gabriel Farias, 2025), ao contrário, construir possibilidades de permanência e êxito.

2. METODOLOGIA.

A experiência foi desenvolvida nos anos de 2024 e 2025, composto por um percurso metodológico envolvendo docentes da disciplina de Língua Portuguesa, com auxílio de 20 professores de diversas áreas de conhecimento. Já em 2025 a área passou por um rearranjo, já que ficou restrita exclusivamente aos cinco especialistas do respectivo componente curricular, sem o auxílio do corpo docente voluntário das demais disciplinas.

O processo foi conduzido pela parceria entre professores e a equipe pedagógica (2 pedagogas) e envolveu estudantes ingressantes do primeiro ano dos cursos de Ensino Médio Integrado em Agropecuária, Desenvolvimento de Sistemas e Administração do Campus, totalizando 150 em 2024 e 152 em 2025.

O percurso metodológico dividiu-se em etapas, até a finalização do trabalho, assim organizados:

Etapa 1 – Apresentação da problemática e apresentação da proposta

Realizou-se uma assembleia com todos os docentes em novembro de 2023, onde foi apresentado a taxa de retenção e evasão, referente ao ciclo de 2022, dos cursos ofertados pelo campus. Diante do resultado do diagnóstico foi proposto aos 50 docentes presentes, de todas as áreas, a possibilidade de todos trabalharem, no primeiro mês do ano letivo de 2024, somente conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa. Essa ação teve como finalidade subsidiar o planejamento pedagógico e sensibilizar os professores quanto à importância da adoção de estratégias metodológicas adequadas, com foco na promoção da aprendizagem e na inclusão acadêmica.

Etapa 2- A formalização do interesse em contribuir e a organização dos grupos de trabalho.

Dos 50 docentes convidados, 48 aceitaram e assinaram um termo de aceite e também já assinalaram a opção da disciplina a ser trabalhada por ele. Essa formalização garante a todos

que a proposta era voluntária e o trabalho seria executado em um cronograma planejado em conjunto. Diante das escolhas, formaram-se dois grandes grupos de trabalhos (28 docentes voltados para a disciplina de Matemática e 20 para a de Língua Portuguesa), coordenados pelos especialistas das respectivas áreas, com o objetivo de garantir a coerência pedagógica e a efetividade de todo o processo. Para o trabalho da Matemática, foram reunidos os professores tanto das disciplinas básicas quanto das técnicas que demandam o uso de cálculos. Como ponto de partida, os professores voluntários apresentaram os conhecimentos prévios necessários para as suas respectivas disciplinas. Com base nesses dados, os orientadores organizaram os conteúdos do Ensino Fundamental, necessários para facilitar tal aprendizagem. O mesmo processo aconteceu com a Língua Portuguesa, em que os professores das áreas de Humanas, Natureza, Linguagens e das áreas técnicas, mais voltadas para a leitura e interpretação textual, foram orientados pelos professores da Língua Portuguesa. Após todo o levantamento, os coordenadores prepararam os materiais e fizeram a distribuição dos conteúdos, todos referentes ao ensino fundamental, de acordo com a preferência dos professores voluntários. Além disso, foram fornecidas orientações metodológicas para facilitar o ensino e a aprendizagem.

Etapa 03 – A Avaliação diagnóstica.

O segundo passo foi pensar o ponto de partida das ações. Em consenso de todos os envolvidos, decidiu-se por uma avaliação diagnóstica, à nível de ensino fundamental, elaborada pelos professores das áreas de Matemática e Linguagens. No primeiro dia letivo, houve uma preocupação, por parte da equipe pedagógica, em promover um acolhimento humanizado e menos formal. Assim, ao chegar ao campus, pais e alunos foram convidados a participar do café da manhã. Essa ação, permitiu que a gestão, a equipe pedagógica e até mesmo a equipe administrativa do campus não só se apresentassem, mas também participassem de um passeio pelas instalações do campus, apresentassem todos os setores, facilitando assim a interação e estreitamento de laços entre todos. Em seguida, após o momento de socialização, a equipe pedagógica, em momento oportuno, apresentou o projeto e justificou a aplicação de uma avaliação diagnóstica inicial, voltada às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com o intuito de mapear as habilidades e competências básicas dos discentes, enfatizando sempre que a avaliação inicial não tinha caráter classificatório ou punitivo, mas sim, uma ferramenta para direcionar o trabalho dos professores. Na ocasião, foi dada a palavra aos pais para se posicionarem à respeito do projeto apresentado e a preocupação maior apresentada por eles, era sobre as consequências sofridas pelos seus filhos, caso não conseguisse responder satisfatoriamente a avaliação. Assim, intensificou-se a

ideia de que a intenção da instituição é ajudar todos os estudantes, e não os descartar a partir de um resultado insatisfatório, pois a função do Instituto Federal é assegurar um ensino de qualidade, pautado no acesso, permanência e êxito dos estudantes.

Etapa 4- Imersão pedagógica

Após o diagnóstico, por um período de um mês, as atividades escolares foram direcionadas exclusivamente a esses dois componentes curriculares, com o objetivo de melhorar os conhecimentos escolares e promover o fortalecimento das bases cognitivas essenciais para o acompanhamento das demais disciplinas ao longo do ano letivo. Foi um período de grandes discussões entre os docentes, em seus grupos de trabalhos, promovendo uma estrutura interdisciplinar. Alguns professores, principalmente das áreas técnicas, utilizaram a metodologia ativa, integrando saberes de sua especialidade para contextualizar o uso prático da Matemática. Na mesma linha, a disciplina de Topografia trabalhou área e Perímetro de figuras planas, proporção e escalas através do reconhecimento da localização do campus em relação ao município. A professora de Física substituiu o ensino tradicional de conversões de unidades, apresentadas geralmente em forma de escadas, por uma brincadeira ainda conhecida pelos estudantes da zona rural, que é a amarelinha. Paralelamente, os professores que trabalharam a Língua Portuguesa trouxeram muitos textos para leitura e interpretações, permitindo que escrevessem poesias e contos pessoais. Exemplificando a interdisciplinaridade, a professora de Geografia buscou a poesia "O Bicho" de Manuel Bandeira, onde, em grupos, os alunos pesquisavam as classes gramaticais apresentadas pela poesia. Ainda no mesmo texto, correlacionou a classe gramatical aos seus conceitos estruturantes, como lugar, região e espaço. Enfim, todos buscavam estratégias didático-pedagógicas para o ensino, no intuito de despertar interesses e promover o avanço na aprendizagem dos seus alunos, superando as fronteiras da sua rotina acadêmica.

Etapa 5- Avaliação pós imersão pedagógica.

Ao final do processo, os especialistas das áreas de Matemática e Língua Portuguesa, prepararam um segundo instrumento avaliativo, com o mesmo nível de complexidade do diagnóstico inicial, permitindo a mensuração objetiva dos avanços obtidos pelos estudantes. Para manter o padrão comparativo, seguiu-se o mesmo modelo inicial. O teste de Matemática foi preparado com 10 questões discursivas, visando acompanhar de forma detalhada a capacidade de raciocínio lógico do aluno. Esse Formato de avaliação da Matemática, foi aplicado nos dois anos de trabalho, tanto na chegada dos alunos quanto pós-intervenção. Já para a de Língua Portuguesa, combinou questões discursivas e de múltipla escolha, totalizando 30, focando na capacidade de interpretação, leitura e escrita. Os resultados

gerados entre os dois momentos avaliativos, geraram indicadores fundamentais para reorientar o planejamento didático-pedagógico de todas as demais áreas de ensino do campus. Permitiu reavaliar a estratégia de ensino até então consolidada por todos, norteando as necessidades específicas diagnosticadas e aprimorando a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

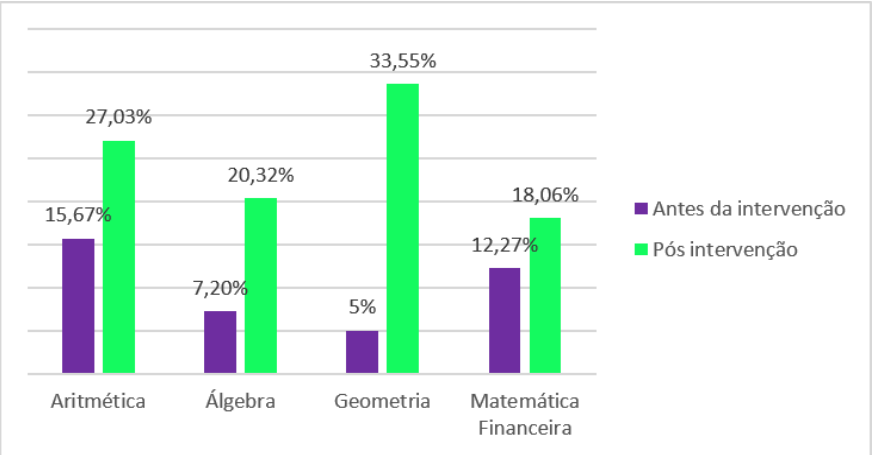
Os resultados finais foram calculados através de uma média aritmética ponderada, já que embora houvesse uma pequena variação no quantitativo de alunos entre turmas, o resultado seria o mais fiel possível.

3. DISCUSSÕES

O processo avaliativo na chegada dos estudantes permitiu observar não só as lacunas que necessitavam de imediata intervenção pedagógica, mas também, avaliar a qualidade de ensino ofertado no Campus, principalmente aos estudantes oriundos das escolas rurais, já que o nível das questões elaboradas, tinham por base as competências essenciais do ensino fundamental.

O resultado apresentado pela disciplina de Matemática, no ano de 2024, foi impactante e gerou profunda preocupação com o corpo docente, pois o rendimento inicial dos estudantes situou-se substancialmente muito abaixo do esperado, para um ingressante do ensino médio, como mostra o gráfico 2.

Gráfico 2 – Desempenho comparativo em Matemática antes e após a imersão pedagógica (2024).



Fonte: o autor (2024).

A análise do Gráfico 2, permite identificar quais eixos da Matemática apresentavam maior defasagem, bem como o impacto da imersão pedagógica em cada um deles. Inicialmente, em Álgebra, a taxa de acertos era de aproximadamente 7,20%, enquanto Geometria estava no patamar de 5%. Esses números mostram que conceitos abstratos e

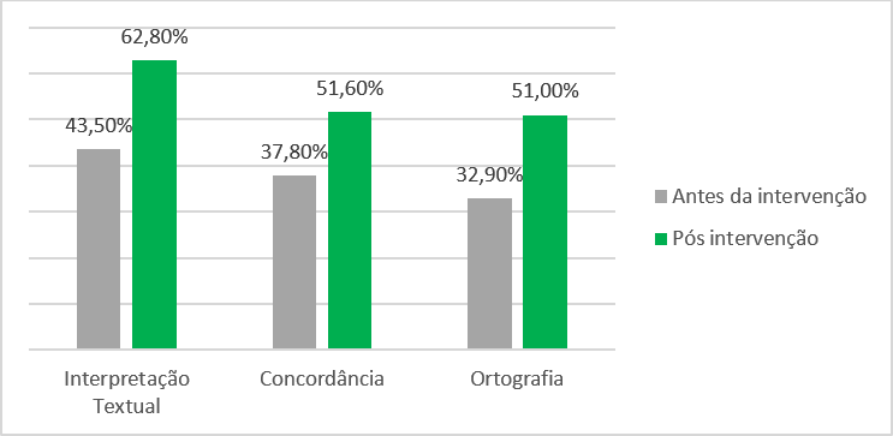
espaciais foram os mais penalizados pelos processos formativos do ensino fundamental. Contudo, os dados pós-intervenção demonstram que houve uma evolução significativa em todas as dimensões avaliadas.

O mais significativo ocorreu exatamente na Geometria, que saltou para 33,55%, o que pode estar relacionado às estratégias contextualizadas desenvolvidas pelos professores durante a imersão pedagógica, como a professora de Física, que trabalhou com amarelinha, medidas de diversas caixas de embalagens, avaliando também o formato e os ângulos. Na Álgebra, a taxa quase triplicou, o que mostrou uma boa correlação das fórmulas matemáticas com situações reais vivenciadas pelos alunos. Os eixos da Matemática financeira e Aritmética também acompanharam a tendência de alta, ainda que em menor taxa, mas também deixam o registro de um bom trabalho executado.

Embora saibamos que a aprendizagem seja um processo contínuo, o salto qualitativo indica que a intervenção pedagógica, mesmo realizada em um período concentrado de um mês, contribuiu para o fortalecimento inicial das aprendizagens básicas e para a reorganização do planejamento docente.

Em se tratando de Língua Portuguesa, o Gráfico 3 aponta um cenário muito positivo e, pedagogicamente, bastante diferente da Matemática. Enquanto na Matemática os alunos partiram de níveis críticos (5% e 7%), em Língua Portuguesa eles já iniciaram com uma base um pouco melhor (na casa dos 30% a 43%) e consolidaram um avanço sólido, superando a metade dos acertos (50%) em todos os eixos após a intervenção.

Gráfico 3 – Desempenho comparativo em Língua Portuguesa antes e após a imersão pedagógica (2024)



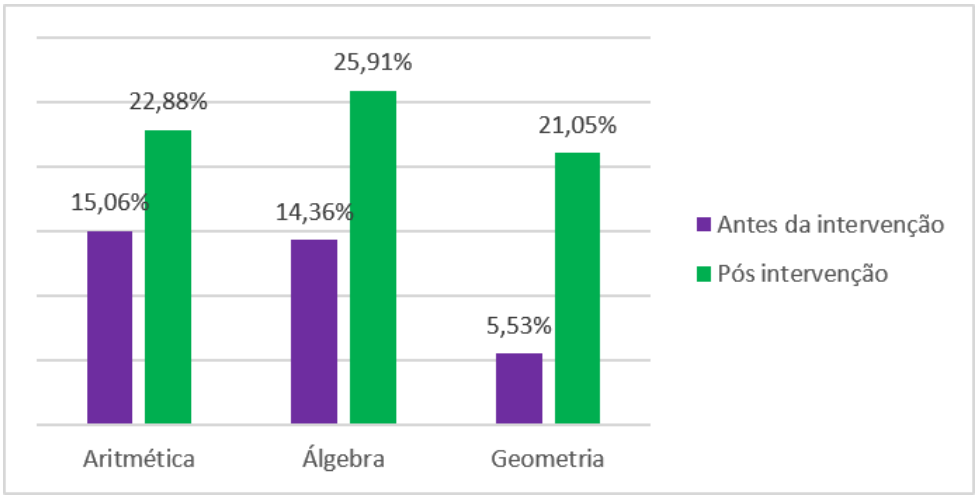
Fonte: o autor (2024).

Após o período de imersão pedagógica, os resultados demonstraram uma evolução consistente e homogênea, com todos os eixos superando a marca de 50% de aproveitamento. O avanço mais expressivo ocorreu em Ortografia, que saltou de 32,90% para 51,00%, evidenciando que as oficinas de escrita criativa, poesias e contos pessoais surtiram efeito prático imediato na atenção normativa dos estudantes. A Interpretação Textual consolidou-se como o maior rendimento absoluto do projeto, alcançando 62,80% de acertos pós-intervenção, enquanto o eixo de Concordância obteve um incremento relevante, atingindo 51,60%.

Sob a perspectiva da Educação do Campo, o sucesso na progressão desses índices reflete o acerto de uma proposta que não apenas cobra regras gramaticais de forma isolada, mas integra a Língua Portuguesa como ferramenta de expressão das vivências e da identidade camponesa dos estudantes, fortalecendo sua autoconfiança para os desafios do Ensino Médio Técnico.

Neste ano, a única alteração foi a retirada do conteúdo relacionado à matemática financeira, se concentrando nos principais eixos estruturantes do ensino fundamental: Aritmética, Álgebra e Geometria. Os resultados, além de dar um perfil dos alunos ingressantes de 2025, também permitem um comparativo com o quadro de resultados do ano de 2024, a fim de refletirmos se houve um caso isolado de resultados. O Gráfico 4 mostra os resultados de Matemática, referente ao ano de 2025.

Gráfico 4 - Desempenho comparativo em Matemática antes e após a imersão pedagógica (2025).



Fonte: o autor (2025).

No mapeamento dos resultados, observa-se que a maior lacuna da aprendizagem se encontra nos conceitos geométricos (5,53%), e que é uma taxa muito próxima ao das informações obtidas no ano de 2024 (5,00%). Aritmética se apresentou com uma taxa um pouco maior que que os demais componentes avaliados (15,06), porém ainda é um resultado muito abaixo do esperado. Esse resultado também corrobora o resultado de 2024, que ficou no mesmo patamar dos 15%. Em se tratando da Álgebra, embora venha com o dobro da taxa referente ao ano anterior, não oculta um resultado preocupante.

A análise comparativa após o período de imersão pedagógica em 2025 consolida a eficácia e a sustentabilidade institucional da proposta. O crescimento mais expressivo foi registrado novamente no campo da Geometria, que saltou para 21,05% de acertos — um incremento substancial que pode validar a manutenção de metodologias ativas e lúdicas adaptadas à realidade dos alunos que residem em comunidades distantes. O eixo de Álgebra obteve o maior rendimento absoluto pós-intervenção, alcançando 25,91% de aproveitamento (quase duplicando o índice inicial), enquanto a Aritmética progrediu de forma sólida para 22,88%.

A persistência de avanços significativos no segundo ano de execução do projeto demonstra que o nivelamento não foi uma ação isolada de sucesso, mas sim uma estratégia pedagógica replicável e eficiente para o acolhimento institucional. A evolução desses indicadores em 2025 reforça o compromisso do *campus* em intervir ativamente nas trajetórias escolares logo no ingresso do Ensino Médio Integrado, munindo os estudantes das comunidades rurais das ferramentas cognitivas necessárias para mitigar os impactos da defasagem histórica e promover a permanência escolar com êxito.

Em 2025, o componente de Língua Portuguesa passou por uma reconfiguração metodológica, sendo conduzido exclusivamente pelos docentes especialistas da área. Em razão dessa mudança na dinâmica de organização e sistematização dos dados, não foi possível realizar, neste relato, a análise comparativa quantitativa dos resultados de Linguagens no mesmo formato adotado em 2024.

3.1 Limitação da Experiência.

Como limitação da experiência, identificou-se os dados imediatistas das avaliações inicial e pós-intervenção, principalmente no que se refere à Matemática, uma vez que Língua Portuguesa não teve a continuidade dos dados padronizados.

Isso impediu a obtenção de uma relação direta entre a ação e os índices dos ciclos disponíveis na PNP (Plataforma Nilo Peçanha), como a retenção e evasão. Contudo, com os dados obtidos, é possível verificar a importância da estratégia de acolhimento, diagnóstico e fortalecimento das aprendizagens básicas.

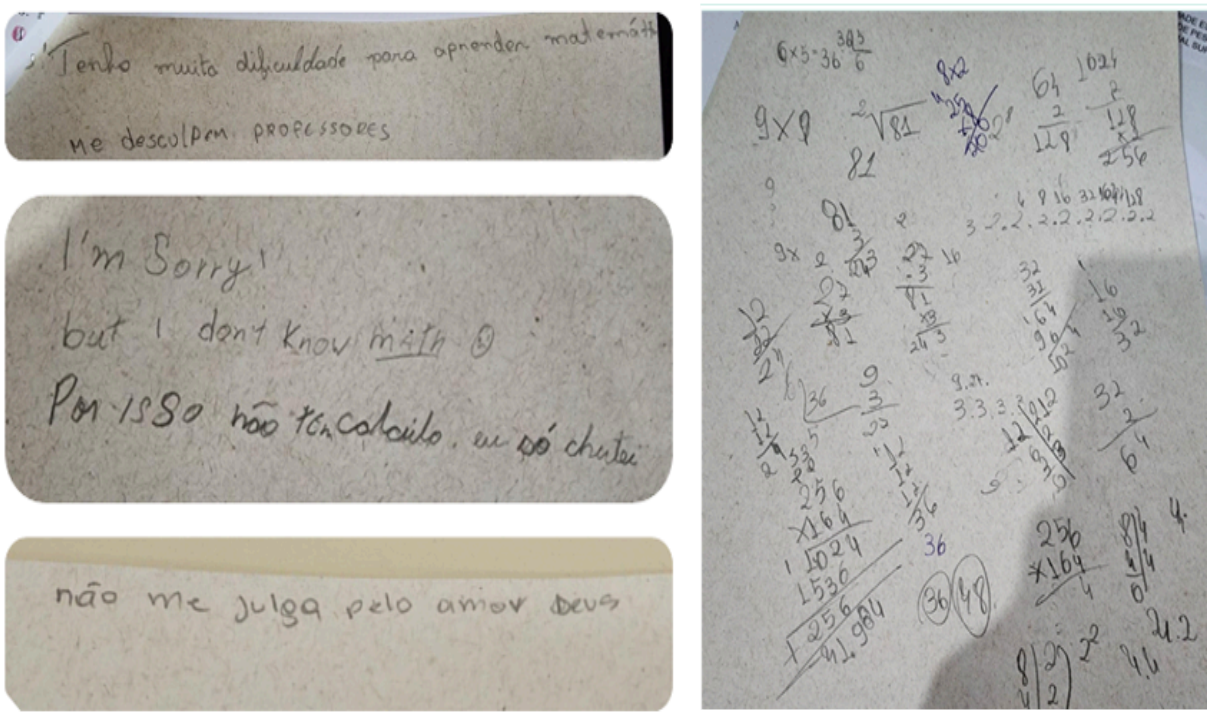
Um fato muito preocupante, analisado nas avaliações de Matemática, foi obter testes totalmente em branco. Esses dados não focam apenas em uma prova em branco, mas deixa explícita a trajetória de uma educação básica marcada pela desigualdade formativa e exclusão educacional das pessoas que habitam as florestas e o interior do país. A ocorrência de avaliações de Matemática totalmente em branco também nos leva a refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas e sobre a maneira como os conhecimentos dos estudantes do campo são considerados no processo de ensino.

Embora as dificuldades identificadas possam estar relacionadas às desigualdades formativas acumuladas ao longo da educação básica, é necessário questionar se a abordagem dos conteúdos, muitas vezes iniciada por conceitos abstratos, permite que esses estudantes reconheçam e utilizem os conhecimentos construídos em suas experiências cotidianas. Nesse contexto, a pesquisa como princípio pedagógico pode representar uma possibilidade de aproximação entre os saberes do campo e os conhecimentos matemáticos escolares. Investigações sobre atividades agrícolas, medidas de áreas, produção, comercialização e outras situações presentes nas comunidades poderiam constituir o ponto de partida para a coleta e análise de dados, a formulação de problemas e, posteriormente, o aprofundamento dos conceitos teóricos.

Essa perspectiva dialoga com algumas estratégias desenvolvidas durante a imersão pedagógica, especialmente aquelas que relacionaram a Matemática às atividades técnicas e às vivências dos estudantes. Entretanto, os resultados apresentados não permitem afirmar que a ausência de práticas investigativas tenha sido responsável pelas dificuldades observadas. A experiência aponta, sobretudo, para a necessidade de ampliar a reflexão sobre metodologias que reconheçam os conhecimentos prévios dos estudantes e favoreçam sua participação na construção da aprendizagem.

Além disso, o sentimento de vergonha e culpa indica que a dificuldade da aprendizagem foi internalizada como culpa individual, e não compreendida como o resultado de uma trajetória pedagógica marcada pela ausência de um acompanhamento adequado. Esses dados podem ser vistos na Figura 1.

Figura 1 – Fragmentos das provas dos alunos



Fonte: o autor (2024).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato desta experiência, no IFAM/Campus Presidente Figueiredo, evidencia que a permanência e o êxito dos alunos, requer muito mais que demandas materiais. Exigem práticas pedagógicas eficientes, humanizadas e acima de tudo, um envolvimento coletivo de todos os agentes responsáveis pelo ensino.

As defasagens formativas oriundas do Ensino Fundamental podem ser enfrentadas quando há mobilização coletiva do corpo docente, planejamento pedagógico integrado e adoção de metodologias contextualizadas, interdisciplinares e sensíveis às trajetórias dos estudantes.

Apesar dos desafios relacionados à sistematização dos dados e às mudanças na dinâmica de trabalho entre os anos de 2024 e 2025, os avanços observados nos índices de acertos dos discentes indicam a relevância da imersão pedagógica inicial como estratégia de acolhimento, diagnóstico, inclusão e acompanhamento escolar. Conclui-se, portanto, que intervir de forma sensível e planejada no ponto de partida desses sujeitos constitui uma ação de justiça social, indispensável para que as trajetórias escolares na Educação Agrícola e do Campo sejam construídas com dignidade, pertencimento, aprendizagem e êxito.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7, jun. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha — PNP: ano-base 2024**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: Plataforma Nilo Peçanha. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha — PNP: ano-base 2022**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: Plataforma Nilo Peçanha. Acesso em: 7 jul. 2026.

MOTA, L. (2021). A Lei de Cotas gerou uma demanda por políticas que garantissem a permanência e o êxito desses estudantes, não apenas o acesso. Entrevista concedida à Revista Educação em Debate, 32(2), 123-130.

SANTOS, M. A., & SILVA, R. T. (2020). Expansão para quem? Institutos Federais e acesso à educação em perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, 25(1), 45-60.

SILVA, Gabriel Farias. **Nivelamento no IF Baiano: superando defasagens no ensino de matemática.** In: ENCONTRO BAIANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (EBEM), 21., 2025, Barreiras. Anais [...]. Barreiras: SBEM-BA, 2025. ISSN 2175-1668.

CAPÍTULO 13

EJAI: REALIDADES E PERSPECTIVAS NO IFPA/CAMPUS CASTANHAL COMO ESTRATÉGIA DE PERMEÂNCIA E ÊXITO

Claudia Maria Rodrigues Barros da Costa
Eliziete Pereira de Souza
Mário Fernandes Ramires
Instituto Federal do Pará / Campus Castanhal

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo apresentar experiências exitosas que contribuem para a permanência e êxito estudantil na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), a partir de atividades de ensino, articulado ao eixo temático Permanência e Êxito Estudantil da Educação Agrícola do Campo, do Fórum Nacional de Educação do Campo (FORCAMPO).

Um dos principais desafios para pensar em estratégias de permanência e êxito de estudantes nos institutos federais refere-se não apenas a dificuldade de acesso, mas principalmente quando o tem, está na permanência dos jovens e adultos em processo de formação.

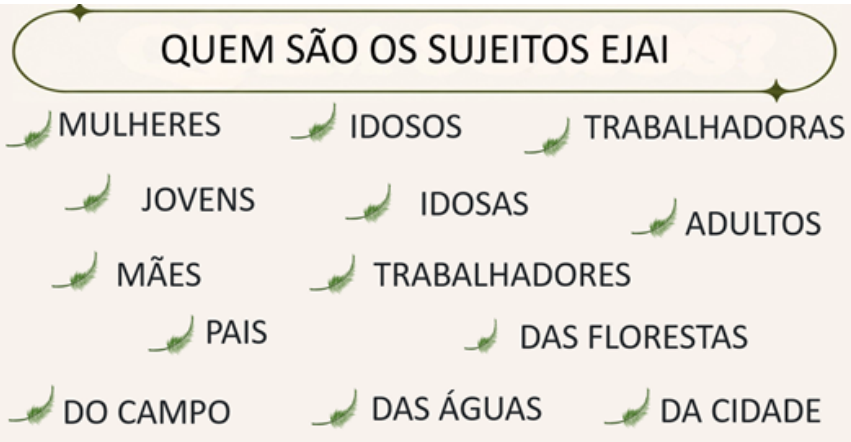
Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025), 4,9% da população se encontra em condição de analfabetismo no Brasil, mostrando que cerca de 8,4 milhões de pessoas, com idade acima de 15 anos, não conseguem ter as habilidades básicas de leitura e escrita. Desse quantitativo, por volta de 58% são idosos, pessoas acima de 60 anos que não conseguiram ter acesso pleno à escola e educação pública no país.

Do ponto de vista histórico, a EJAI foi ofertada por diferentes campanhas e programas, conforme destaca Maués (2023): Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA (1947); Campanha Nacional de Educação Rural - CNER (1952); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA (1958); Movimento de Educação de Base - MEB (1961); Movimento de Cultura Popular - MCP (1960); Plano Nacional de Alfabetização - PNA (1964); Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL (1967); Programa de Educação - PEI (2012).

Posteriormente, a EJAI passou a ser um direito do cidadão, uma modalidade da educação básica e possuir especificidades próprias. O artigo Nº 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Nº 9394/1996), garante a aprendizagem ao longo da vida. Além disso, a oferta e oportunidade de estudo deve ocorrer segundo os níveis de ensino e idade, que se trata de uma maneira de amenizar a desigualdade existente. Nesse sentido, a Lei ratifica duas possibilidades: "I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos" (Brasil, 1996, p. 35).

Fazem parte da EJAI, diferentes sujeitos históricos, culturais, sociais jovens e adultos. A imagem 01, a seguir, representa essa diversidade.

Imagem 01: Nuvem de palavras sujeitos



Fonte: elaborado pelos autores (2026)

Esses diferentes sujeitos compõem a realidade do IFPA campus Castanhal, em cursos que contemplam os níveis de ensino básico e superior, sendo eles: Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade de Nível Médio Integrado-EJA EPT[1] e o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Destaca-se que ambos são construídos por meio da Pedagogia da Alternância, a partir da qual são desenvolvidas atividades no tempo escola e no tempo comunidade, com o intuito de garantir uma educação digna à população das águas, dos rios, dos campos, das florestas, localizados na região da Amazônia paraense.

A Educação do Campo[2], "nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades

camponesas" (Caldart *et al*, 2012, p. 259). A Educação do Campo não implica limitar o conhecimento escolar aos saberes locais (Ramos et al., 2026).

Os cursos caminham na direção de garantir o acesso e permanência aos sujeitos do campo, viabilizando o ensino integrado com vista à transformação social. "[...] de educação integrada a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana" (Molina; Sá, 2012, p. 327).

De acordo com Ramos et al. (2026) a permanência possui também uma dimensão pedagógica, pois a escola acessível fisicamente pode continuar produzindo afastamento quando o currículo é percebido como alheio às experiências, às formas de trabalho, à cultura e aos problemas da comunidade. Portanto, este estudo apresenta experiências exitosas para a permanência e êxito estudantil na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), a partir de atividades de ensino. Para isso, está alinhado ao eixo temático Permanência e Êxito Estudantil da Educação Agrícola do Campo - Dimensão Pedagógica e Simbólica.

2. METODOLOGIA

O relato de experiência tem abordagem qualitativa e natureza aplicada, fundamentado em atividades práticas desenvolvidas por discentes e docentes do curso de LEDOC com estudantes do ensino médio vinculado ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O grupo de discentes da LEDOC foi composto por estagiários e bolsistas contemplados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), os quais desenvolveram as seguintes atividades:

a) Atividade de extensão "Roda de conversa EJAI: realidades e perspectivas":

O planejamento e a culminância ocorreram no período de janeiro a junho de 2026, com realização da Roda de Conversa em 15 de maio do referido ano e a produção dos relatos de experiência durante todo o período de cumprimento do PIBID e do Estágio Supervisionado.

O evento ocorreu no miniauditório do IFPA /Campus Castanhal, e contou com presença palestrantes do IFPA campus Abaetetuba, IFPA campus Castanhal, Universidade

Federal do Pará (UFPA) e Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc-PA). A atividade foi organizada pelos docentes e discentes da disciplina EJAI e Estágio. Participaram do evento estudantes, servidores e público externo ao IFPA Campus Castanhal.

b) A regência no PROEJA pelos bolsistas do Pibid

A aula na turma do PROEJA Agropecuária foi desenvolvida por bolsistas do PIBID Educação do Campo, na disciplina de Sistema de Cultivo I - Culturas Sazonais, estruturada sob orientação da docente supervisora e pautada no diálogo e na valorização dos sujeitos.

A atividade ocorreu no primeiro semestre de 2026. Previamente à mediação pedagógica, realizou-se um diagnóstico da turma por meio de rodas de conversas e questionário digital (Google Forms), enviado via WhatsApp. Essa etapa permitiu mapear o perfil socioeconômico e cultural do grupo.

A transposição didática estruturou-se na interdisciplinaridade e na centralidade da realidade dos educandos. O planejamento abordou as práticas agrícolas locais, meio ambiente e sustentabilidade, manejo de sementes crioulas e os desafios do cultivo do feijão.

c) Participação no 2° Fórum sobre EJAI,

A participação aconteceu no município de São Domingos do Capim, região nordeste do estado do Pará, ocorrido no dia 26 de junho.

O Tema do evento foi “Uma Pororoca de Conhecimentos na EJAI: desafios, superações e recomeços".

O curso de LEDOC colaborou proporcionando uma palestra, regida por uma docente do curso, compartilhando as ações voltadas ao acesso, permanência e êxito dos alunos da EJAI do campus.

O Fórum do município constitui um importante espaço de diálogo, saberes e valorização de experiências pedagógicas no âmbito da EJAI.

3. DISCUSSÃO

Para apresentar os resultados da discussão, optou-se pelo uso de categorias de análise (Bardin, 2011), elaboradas durante a realização da pesquisa e dos relatos de experiência. É importante ressaltar que as vivências aqui apresentadas estão vinculadas a práticas de ensino e de extensão, a partir das quais currículos dialogam com a formação de docentes que atuarão na EJAI em escolas do campo.

As categorias foram assim definidas como: A práxis educativa; Validação dos saberes e experiências do campo; diálogo e a esperança. Esse trio contribuiu para as análises e

enfrentamentos frente aos desafios que se encontram no contexto e realidade vividos, se relacionando às dimensões material, institucional, pedagógica e simbólica da formação e da prática docente a partir da LEDOC.

3.1) A práxis educativa

Alinhando a proposta deste trabalho às ideias de Paulo Freire (1991, p. 58), salienta-se que "Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática".

Nesse caso, é salutar destacar que as pesquisas e práticas realizadas durante o estágio na EJAI e no PIBID marcam o início de suas formações enquanto educadores. As observações dos métodos e materiais utilizados pelos docentes nas escolas, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em relação aos conteúdos, assim como seus perfis socioeconômicos e desafios de acesso e permanência foram apresentados e discutidos na Roda de Conversa realizada ao final das experiências.

A disciplina EJAI no Campo proporcionou aos estudantes suporte teórico para suas análises, contudo, foi constatado que teoria e prática se constroem de forma simultânea, sem que haja uma ordem a ser seguida, ou seja, não há teoria sem prática, e vice-versa.

A partir dos apontamentos advindos das experiências nas escolas do campo, verificou-se as especificidades de cada localidade e de cada escola e, mesmo havendo elementos presentes nos diferentes espaços escolares, as realidades locais possuem desafios que demandam análises reflexivas acerca de questões cotidianas, destacadamente acerca dos métodos utilizados no ensino de adultos que estão afastados há anos dos espaços escolares.

Essas vivências, ao estabelecerem profundas conexões entre a formação docente na LEDOC, escolas e estudantes da EJAI, configuram-se como experiências fundamentais para a permanência dos licenciandos no curso, pois muitos têm despertado o desejo de lecionar e realizar seus trabalhos de conclusão de curso nessa modalidade de ensino.

Estar cursando a disciplina EJAI no Campo, concomitantemente às práticas desenvolvidas nessa modalidade de ensino mostrou-se um estímulo bastante significativo para a permanência no curso, surgindo ideias de pesquisas e práticas educativas a serem efetuadas quando estiverem formados e atuando em sala de aula.

3.2 Validação dos saberes e experiências do campo

Ao articular o conteúdo científico ao trabalho desenvolvido pelos estudantes em suas comunidades, a regência da aula pelos bolsistas do PIBID validou seus saberes e experiências, como preconiza Freire (1996), o respeito à bagagem cultural do aluno é o ponto de partida para uma educação humanizadora e emancipatória.

Essa contextualização curricular é determinante para a permanência e o êxito dos estudantes do PROEJA, em consonância com o que defende Arroyo (2007): quando a escola reconhece a identidade, a cultura e a memória do campo, ela rompe com a lógica da exclusão e do fracasso escolar.

Ao perceberem seus conhecimentos tradicionais validados pela ciência acadêmica, os educandos desenvolvem o sentimento de pertença e o fortalecimento de sua identidade camponesa.

Esse vínculo pedagógico reduz os índices de evasão — historicamente altos na modalidade EJAI — e promove o sucesso escolar, transformando o espaço da sala de aula em um ambiente de produção de sentidos e de permanência solidificada.

Dessa forma, as atividades contribuíram não apenas para a permanência e o êxito dos estudantes da LEDOC em sua formação, sendo também muito relevantes para as trajetórias dos sujeitos da EJAI que participaram das vivências no IFPA campus Castanhal. As imagens a seguir representam momentos da prática educativa dos estudantes da LEDOC com uma turma da PROEJA e a imagem 6 mostra registros da entrega de livros sorteados durante a Roda de Conversa.

Imagens 1, 2: Prática desenvolvidas pelos estudantes da LEDOC na PROEJA do IFPA Campus Castanhal



Fonte: Autores (2026)

Imagem 3, 4: Entrega dos livros sorteados durante a prática extensionista Roda de conversa



Fonte: Autores (2026)

3.3 Diálogo e Esperança

As diferentes atividades desenvolvidas ao longo do semestre possibilitaram um diálogo franco, aberto e propositivo. Isso porque segundo Freire (2021) o diálogo se dá com o ser humano e o mundo ao redor, na ação e reflexão, com humildade e amor.

Apesar dos muitos desafios que a EJAI perpassa, há uma marcante esperança, não do esperar por simplesmente esperar como dizia Freire (2023), mas do esperar se movendo em caminho para a mudança. Eis que esse é um papel fundamental de contribuição de educadores e pesquisadores para a formação docente e para as práticas educativas no campo, destacadamente na EJAI, pois são pessoas que, por diferentes motivos, decidiram concluir seus estudos, muitas vezes após um longo tempo longe da sala de aula.

As propostas desenvolvidas se mostraram caminhos frutíferos para a permanência e o êxito de estudantes da LEDOC e da EJAI, destacando o aspecto de resistência e luta no projeto de educação democrático que se busca em nossa sociedade.

Esses enfrentamentos no âmbito do ensino e da extensão da Instituição “seguem sustentados na esperança e no sonho de uma sociedade melhor, justa e igualitária” (Costa,

2025, p. 105) e construíram para a permanência e êxito dos estudantes dos dois cursos: EJAI e Ledoc.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica, por meio do estágio supervisionado na EJAI e a participação no PIBID, proporcionou aos estudantes do curso de LEDOC experiências iniciadoras de suas práticas docentes, na observação de métodos e materiais, no conhecimento acerca das especificidades dos perfis de escolas e alunos da EJAI e na elaboração e desenvolvimento de vivências educativas.

Compartilhar essas experiências na Roda de Conversa, que concluiu o processo da pesquisa, possibilitou reflexões coletivas acerca das relações entre teoria e prática na docência, tendo como elemento propulsor deste momento as falas de docentes pesquisadores convidados para participar no evento.

As trocas de experiências no Fórum possibilitaram a constatação de desafios e busca conjunta para sua superação, salientando que as relações entre a formação docente e as escolas do campo se configuram como estratégia fundamental para reflexões acerca dos currículos formadores de suas proximidades e distanciamentos em relação realidades das escolas e comunidades.

As diversas atividades contribuíram para o acesso e a permanência, com êxito, dos estudantes do IFPA, campus Castanhal, dos cursos de LEDOC e do PROEJA, como dos estudantes das escolas do campo, em que os estágios aconteceram. Portanto, a EJAI na Educação do campo, se fortalece e se mantém viva, fazendo e escrevendo o presente e o futuro, com diálogo e esperança.

5. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BARROS, Claudia Maria Rodrigues; CARRÉRA, Ruan; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Análise do Estado de conhecimento sobre o termo Educação do Campo nos trabalhos de conclusão de curso na faculdade de Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (FECAMPO/UNIFESSPA). 2025. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. 10, e19742. Disponível em: https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e19742. Acesso em 22 de dez. de 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 8ª. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Indicadores Econômicos do Brasil – 2025. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, Claudia Maria Rodrigues Barros. **Gira girassol – a formação de professores em Educação do Campo e Educação Física:** limites e possibilidades do corpo e das práticas corporais do campo. 2025. Tese de doutorado, Universidade Federal do Pará, 2025.

FREIRE, Paulo**. A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

_____. **Pedagogia da autonomia**: Paz e Terra, São Paulo, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

GOMES, Maria Rosilene Maués. **Implicações e possibilidades das condições de trabalho docente na EJAI para a educação emancipadora na Amazônia Tocantina**. Tese doutorado. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RAMOS, R. C.; ARANTES, P. H. C.; FERREIRA, R. A. S.; ALEXANDRE, B. H. G. Educação do campo e permanência escolar: estratégias comunitárias para o fortalecimento da aprendizagem em territórios rurais contemporâneos. **Revista Tópicos,** Volume 4, Edição 37, páginas 1–46, 2026

VELOSO FILHO. Darlindo Maria Pereira. **O PROEJA no IFPA campus castanhal e a experiência da alternância pedagógica (2007 a 2009).** Disponível em: https://www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/7799/1/2014-TESE-DMPVFILHO.pdf. Acesso em: 12 de mar. de 2026.

CAPÍTULO 14

ROTA VERDE: ENSINANDO SUSTENTABILIDADE ATRAVÉS DA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Thomaz Rodrigues dos Santos[1]
José Jamerson Marques Teixeira[2]
Lincoln Tavares dos Santos[3]
Instituto Federal de Pernambuco/ Campus Igarassu

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca expor os achados da equipe de desenvolvimento da plataforma "Rota Verde", desenvolvida como uma solução educativa de conscientização ambiental com foco na Educação de Jovens e Adultos.

Com o avanço das tecnologias digitais, novas oportunidades surgem para ampliar o alcance da educação, especialmente no campo da educação ambiental. No Brasil, a Educação

de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel essencial ao oferecer uma segunda chance de escolarização para indivíduos que não completaram a educação básica na idade regular.

O município de Itapissuma, localizado na Região Metropolitana do Recife, no estado de Pernambuco, apresenta características geográficas que influenciam diretamente as atividades socioeconômicas e ambientais da região. Situada às margens do Canal de Santa Cruz, a cidade é conhecida por sua proximidade com importantes áreas de preservação ambiental, como os manguezais e o estuário do canal, que abrigam uma biodiversidade rica e desempenham um papel crucial na regulação dos ecossistemas costeiros (IBGE, 2022).

O estuário de Itapissuma, formado pela confluência de rios e o encontro com o Oceano Atlântico, é de grande importância ecológica, sendo considerado um dos principais estuários de Pernambuco. Além de sustentar uma rica fauna marinha, como crustáceos, peixes e aves migratórias, os manguezais da região protegem contra a erosão costeira e funcionam como berçários naturais para diversas espécies. A preservação desse ecossistema é vital para o meio ambiente e para a comunidade local, que depende desses recursos para atividades econômicas, como a pesca artesanal e o turismo ecológico.

Nesse contexto, a educação ambiental emerge como uma ferramenta estratégica para promover a sustentabilidade. Esta envolve o uso consciente dos recursos naturais, de forma a garantir que as gerações futuras possam usufruir das mesmas condições ambientais de hoje. A digitalização da educação tem se tornado cada vez mais presente no cotidiano, sobretudo após a pandemia de COVID-19, que acelerou a transição para o ensino remoto e o desenvolvimento de soluções digitais inovadoras (Carvalho; Silva, 2022).

Jogos educativos, como recursos pedagógicos, combinam elementos lúdicos com práticas educativas, contribuindo para o engajamento dos alunos e a aprendizagem significativa, pois despertam o interesse dos alunos, facilitando o aprendizado de conteúdos complexos de forma interativa e dinâmica.

Essa abordagem é especialmente eficaz na EJA, onde alunos enfrentam dificuldades no retorno ao ambiente escolar após longos períodos afastados.

2. METODOLOGIA

A gamificação no ambiente educacional, conforme Pereira e Santos (2023), tem se mostrado uma poderosa ferramenta de motivação para estudantes adultos, permitindo o aprendizado por meio de desafios e recompensas, aproximando o conteúdo escolar das vivências cotidianas. Para os alunos da EJA, que muitas vezes conciliam estudos com

responsabilidades familiares e profissionais, os jogos promovem uma forma mais flexível e envolvente de aprendizado.

O uso de jogos educativos digitais tem se mostrado eficaz na sensibilização sobre a preservação dos recursos naturais e práticas sustentáveis. Estudos recentes demonstram que o ensino de questões ambientais por meio de jogos não só promove o conhecimento teórico, mas também forma atitudes e comportamentos responsáveis (Oliveira et al., 2021).

A partir desses princípios o objetivo da plataforma "Rota Verde", é oferecer uma solução educativa inovadora que promova simultaneamente a educação ambiental e o letramento de jovens e adultos, com foco no público do EJA. Visando criar uma ferramenta que se diferencie de outros jogos educacionais por sua abordagem holística, onde o conteúdo pedagógico não só facilita a alfabetização, mas também aborda questões cruciais de sustentabilidade e conservação ambiental.

Conforme ilustrado na Figura 1, os principais passos desse processo são apresentados por meio de um fluxograma, que expõe as etapas envolvidas na aplicação da metodologia.

Figura 1 – Fluxograma de desenvolvimento do software



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

O software educacional “Rota Verde” foi concebido como uma plataforma de aprendizagem, proposta para conduzir os alunos por uma jornada de conscientização e preservação ambiental. Através de atividades baseadas nos parâmetros da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) e na Política Nacional de Educação Ambiental (PNA), possibilitando guiar os estudantes de acordo com seu nível de conhecimento, promovendo a fixação dos conteúdos abordados pelo professor. Este formato propõe uma interação contínua e eficiente, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico.

Também foi aplicado um questionário estruturado aos professores das turmas participantes da pesquisa com o objetivo de avaliar a percepção dos mesmos acerca da utilização da plataforma no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O instrumento foi composto por questões de caracterização do respondente e por itens avaliativos relacionados aos aspectos pedagógicos, tecnológicos e metodológicos da ferramenta.

Os itens avaliativos foram respondidos por meio de uma escala do tipo Likert de cinco pontos, variando de “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”, permitindo mensurar o grau de concordância dos participantes em relação a cada afirmação apresentada.

3. DISCUSSÕES

Ao desenvolver a plataforma "Rota Verde", a equipe priorizou a experiência do usuário, especialmente considerando as características do público-alvo, composto principalmente por alunos da EJA, que podem ter pouca familiaridade com a tecnologia.

A plataforma foi projetada com foco em acessibilidade e navegação intuitiva, oferecendo uma experiência simples e direta. A tela inicial, exibida ao acessar o sistema, direciona imediatamente para as atividades do jogo (Figura 2), com ícones e botões de fácil reconhecimento, reduzindo a necessidade de familiarização prévia com tecnologias digitais.

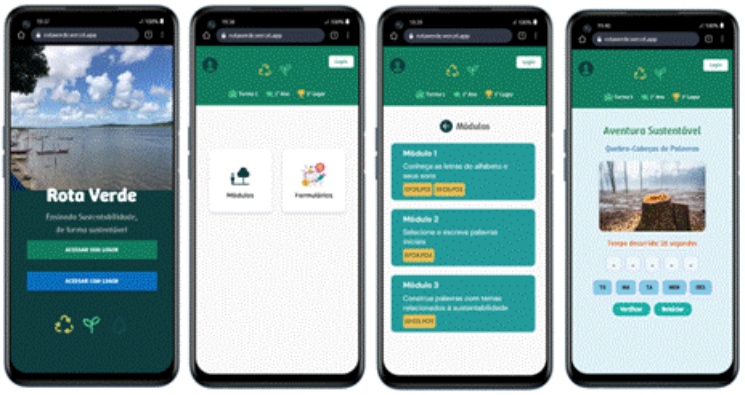


Figura 2 – Telas da plataforma Rota Verde

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

As atividades foram inspiradas nos métodos pedagógicos de Paulo Freire, a partir de uma abordagem dialógica, considerando as experiências vividas pelos alunos para facilitar a alfabetização, ensino da língua e educação ambiental. Dessa forma, ao mesmo tempo em que

trabalha a aprendizagem da leitura e escrita, a plataforma incentivará práticas sustentáveis, promovendo mudanças de comportamento que contribuam para a redução da degradação ambiental, trazendo aspectos que remetem a realidades dos usuários participantes.

Outro aspecto relevante do software foi a adoção de atividades com temas frequentemente vivenciados pelos alunos participantes, destacando as características bastante presentes como a pesca, fauna e flora da região.

Participaram do projeto 27 alunos em processo de alfabetização (Módulos I e II), com idades variando entre 40 e 80 anos, sendo a maioria composta por pessoas idosas. Por ainda estarem em fase inicial de alfabetização, muitos ainda demonstravam certo nível de insegurança e dificuldade no uso de smartphones e outros dispositivos digitais.

Antes da utilização do software, foi estruturada uma etapa inicial de adaptação tecnológica. Nessa fase, eram realizadas atividades básicas de familiarização com os aparelhos, incluindo práticas simples de manuseio do smartphone, como acesso ao e-mail, navegação no YouTube e exploração de configurações básicas do dispositivo.

Essas atividades eram conduzidas por meio de recursos visuais, demonstrações guiadas e exercícios práticos, com o objetivo de avaliar o nível de familiaridade dos participantes com a tecnologia e, ao mesmo tempo, desenvolver gradualmente habilidades básicas de interação com os dispositivos.

As aulas ocorreram ao longo de nove encontros, com duração de duas horas cada, seguindo um planejamento pedagógico alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos cronogramas escolares da instituição.

No entanto, durante a execução das atividades, observou-se que o processo de ensino dependia de intervenções constantes dos instrutores para mediar tanto as dificuldades técnicas no uso dos dispositivos quanto às limitações de leitura apresentadas pelos alunos. Esse cenário evidenciou a necessidade de uma ferramenta tecnológica que integrasse atividades educativas de forma mais fluida, acessível e adequada à realidade desse público.

O processo de utilização da plataforma em sala de aula foi organizado de forma que cada estudante recebeu um aparelho celular disponibilizado pelo projeto, exceto aqueles que já possuíam dispositivo próprio e se sentiam confortáveis em utilizá-lo durante as atividades.

Em seguida, os participantes eram orientados a acompanhar o fluxo de navegação apresentado em um projetor, no qual era apresentada a tela da plataforma por um dos instrutores. Esse procedimento permitia que os estudantes observassem, passo a passo, as ações realizadas no sistema, reproduzindo-as em seus próprios dispositivos durante a fase inicial de familiarização com a plataforma.

Nesse momento inicial, o foco esteve na exploração dos jogos educativos presentes na plataforma, nos quais os participantes interagiaram com elementos visuais e recursos de áudio, ouvindo instruções, observando imagens e estabelecendo associações com os conteúdos trabalhados.

Posteriormente, os estudantes foram orientados a acessar a seção de exercícios, na qual passaram a realizar diferentes atividades de fixação do conteúdo. Essas atividades contavam com suporte de recursos de áudio e orientação por voz.

Portanto, para evitar que as atividades se tornassem difíceis para o público em questão, cada ação realizada no exercício gerava um *feedback* sonoro, permitindo que o aluno compreendesse o que estava fazendo e quais passos poderia realizar em seguida.

O caça-palavras exemplifica bem essa dinâmica. Ao acessar o exercício, o aluno ouvia uma orientação inicial informando em qual atividade estava e como poderia resolvê-la. Ao escutar a pronúncia das palavras, o estudante era orientado a clicar nas opções apresentadas abaixo, identificando aquelas que deveriam ser encontradas no jogo.

Dessa forma, poderia ouvir novamente o som de cada palavra. Além disso, também era possível clicar nas letras individualmente, escutando seus respectivos sons, o que auxiliava no processo de associação entre letras e fonemas.

Durante esse processo, as principais dificuldades relatadas estavam relacionadas ao manuseio inicial dos dispositivos móveis e à utilização de funcionalidades como digitação e navegação, devido à pouca familiaridade dos participantes com as tecnologias. No entanto, essas dificuldades foram gradualmente superadas à medida que os alunos mantinham contato constante com os dispositivos.

Com o objetivo de desenvolver uma aplicação que refletisse de maneira adequada a realidade das turmas, foram realizadas conversas periódicas com os professores, buscando identificar possibilidades de melhorias na plataforma e definir estratégias mais eficazes para a retenção dos conteúdos trabalhados, além da aplicação de um formulário como forma de validação das ações realizadas.

Inicialmente, foram coletadas informações sobre o perfil dos participantes, incluindo a função desempenhada na instituição, a experiência prévia com tecnologias educacionais, o dispositivo utilizado e as condições de acesso à internet durante as aulas.

Na sequência, os participantes avaliaram um conjunto de afirmações relacionadas à experiência de uso do jogo, considerando aspectos como: alinhamento da ferramenta à proposta pedagógica da EJA e ao planejamento da turma; adequação dos conteúdos às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente nas

áreas de Língua Portuguesa e Ciências da Natureza, bem como sua relação com o contexto local; contribuição para o desenvolvimento do letramento e da compreensão ambiental; viabilidade da organização das atividades em sala de aula; apoio oferecido pelo painel docente ao acompanhamento formativo dos estudantes; caráter inovador da proposta baseada em gamificação; possibilidade de atualização e personalização dos conteúdos; facilidade de uso da plataforma; e coerência da fundamentação teórico-metodológica com os princípios da EJA.

Ao final do questionário, foi incluída uma questão sobre a intenção de recomendação da ferramenta, buscando identificar se os participantes indicaram a utilização da plataforma em outras escolas ou instituições de ensino. Essa questão permitiu avaliar o nível geral de aceitação e satisfação dos usuários em relação à proposta desenvolvida.

Participaram da pesquisa 5 docentes e 2 funcionárias de apoio das instituições, que também atuavam no suporte às turmas de 2 escolas da rede municipal de ensino. Em relação à experiência com tecnologias educacionais, observou-se predominância de experiência média (86%), enquanto um participante (14%) relatou possuir baixa experiência. Esse resultado sugere que a ferramenta foi avaliada por profissionais com diferentes níveis de familiaridade tecnológica, aproximando a análise das condições reais encontradas no contexto escolar.

No que se refere aos impactos na aprendizagem, os ganhos relacionados ao letramento foram percebidos por todos os participantes. Embora a maioria tenha indicado concordância parcial, um respondente concordou totalmente com essa afirmação.

Em relação à compreensão ambiental, os resultados foram ainda mais expressivos, com 86% de concordância total e 14% de concordância parcial, sugerindo que os jogos utilizados apresentam elevado potencial para o desenvolvimento de conhecimentos sobre ecossistemas estuarinos, práticas sustentáveis e questões climáticas. Temas que foram abordados como forma de conscientização dos alunos durante as atividades pedagógicas, caracterizando um importante fator nas as atividades predominantes dessas famílias, promovendo reflexões sobre a preservação ambiental, o uso sustentável dos recursos naturais e a relação entre as ações humanas e os impactos no meio ambiente.

Os aspectos relacionados à aplicação prática da ferramenta também foram bem avaliados. Os participantes consideraram viável sua utilização durante as aulas, mesmo em situações de compartilhamento de dispositivos, e apontaram que a plataforma apresenta facilidade de uso compatível com o perfil dos estudantes da EJA.

Além do retorno obtido com os alunos em sala, a avaliação dos professores foi fundamental para o refinamento da plataforma. Essa articulação entre a equipe técnica e os educadores possibilitou adaptar as funcionalidades da plataforma às necessidades pedagógicas

e aos diferentes contextos de aplicação, garantindo que o sistema não fosse apenas tecnicamente funcional, mas também pedagogicamente eficaz para o público em processo de alfabetização nessa modalidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do projeto destacam a eficácia de estratégias pedagógicas diversas no ensino de jovens e adultos.

O uso de recursos metodologias inclusivas contribuiu significativamente para a autonomia, o engajamento e o aprendizado dos participantes.

Além disso, a integração de funcionalidades que priorizam a usabilidade e a experiência do usuário, como interfaces intuitivas, recursos visuais de fácil compreensão e a junção de temas como a sustentabilidade e a tecnologias, mostrou-se essencial para desenvolver nos alunos um senso de pertencimento e de valorização regional.

Nesse contexto, observou-se que, além de superarem o medo de manipular os dispositivos, os participantes também desenvolveram autonomia, demonstrando a capacidade de realizar as atividades de forma individual em um curto período de tempo.

A turma se mostrou engajada e satisfeita com as atividades propostas, o que reforça a eficácia de metodologias pedagógicas adaptadas às necessidades desse público.

Tais iniciativas não apenas favorecem a inclusão e a redução da evasão escolar, como também contribuem para uma transformação duradoura na educação, promovendo a valorização cultural, o ensino de práticas sustentáveis e o acesso equitativo ao conhecimento.

Ao considerar o contexto sociocultural dos estudantes e adotar metodologias baseadas na realidade vivida por eles, como propõe Paulo Freire, fortaleceu-se o vínculo entre o educando e o conteúdo, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, participativo e transformador, o que contribuiu para a permanência estudantil.

5. REFERÊNCIAS:

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. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 jun. 2026.

CARVALHO, A. L.; SILVA, P. M. **O impacto da pandemia na transformação digital da educação no Brasil**. *Revista Educação & Tecnologia*, v. 25, n. 3, p. 45-60, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 jun. 2026.

OLIVEIRA, R.; SANTOS, T.; LIMA, F. **Jogos educativos e o desenvolvimento de competências ambientais no ensino de jovens e adultos**. *Educação em Foco*, v. 12, n. 4, p. 55-75, 2021.

PEREIRA, João; SILVA, Maria. O impacto dos jogos digitais no ensino de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 45-58, 2022.

PEREIRA, L. S.; SANTOS, V. **Tecnologias Digitais e Gamificação na Educação de Jovens e Adultos**. *Revista de Inovação Educacional*, v. 15, n. 2, p. 101-125, 2023.

FORCAMPO 2026

Com mais de um século de atuação, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento das populações do campo, das águas e das florestas, promovendo ensino, pesquisa e extensão que integram saberes técnicos e tradicionais. Contudo, o acesso, a permanência e o êxito continuam desafiando os Institutos da Rede Federal diante do crescimento do perfil de estudantes que necessitam de apoio para o acesso a formação profissional, mas principalmente para a permanência e êxito diante do cenário de mudanças sociais, tecnológicas e ambientais que demanda uma reavaliação das estratégias educacionais..

Esta edição contida no volume 1, intitulado “PERMANÊNCIA E ÊXITO ESTUDANTIL: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA E DO CAMPO” compõe o conjunto de 50 relatos de experiência apresentados no IV Seminário Nacional de Educação Agrícola e do Campo, realizado em 2026 no IFAL/Campus Marechal Deodoro da Fonseca, a partir do Tema “Acesso, Permanência e êxito Estudantil”.

O IV Seminário representou um espaço estratégico de debate e de trocas de experiências entre os Campi de diferentes Institutos, sobre as ações desenvolvidas para assegurar a permanência

estudantil, tendo como objetivos: 1) Promover o debate sobre as políticas educacionais voltadas para o ensino agrícola e a educação do campo, com base nas diretrizes apontadas no Seminário de 2023 e nas Cartas de Planaltina e Barbacena; 2) Realizar visitas com caráter de pesquisa da realidade em organizações ou grupos sociais, e experiências produtivas que contribuam com a formação dos servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, considerando sua interiorização e democratização ao acesso; 3) Discutir sobre a formação onmilateral dos Institutos Federais e formação por alternância como meios de estímulo ao acesso permanência e êxito; 4) Estimular a socialização e o fortalecimento de experiências e dificuldades vivenciadas na educação agrícola e do campo da Rede federal; e 5) Contribuir na construção da política educacional da Rede federal, em especial na educação do campo e agrícola, a partir do Conif.

Essa edição cria a possibilidades de ações que podem ser replicadas em outras unidades, contribuindo para o presente e futuro da Rede Federal, considerando os desafios postos na produção, na sustentabilidade e na produção de tecnologias sociais que contribuam para a superação dos problemas do nosso tempo.